

REXE

“REVISTA DE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN”

Vol. 11, No. 22, agosto-diciembre, 2012

Indexación

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

Secretaría canje y suscripciones

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

Gráfica portada e interiores

Fotografía: David Alarcón Araneda
Lugar: Universidad Católica de la Santísima Concepción

ISSN 0717 - 6945

ISSN 0718 - 5162 versión en línea

Correo electrónico

rexe@ucsc.cl

Versión electrónica

<http://www.rexe.cl>

Precio de venta

Público en general \$ 5.000 (USD \$ 8)
Docentes sistema escolar Básico y Medio \$ 3.000 (USD \$ 5)
Estudiantes \$ 1.500 (USD \$ 3)

Dirección postal

Revista de Estudios y Experiencias en Educación, REXE
Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción
Alonso de Ribera 2850, Código postal 4090541
Concepción, Chile

Impresión

En los talleres de Trama Impresores, S. A.
Av. Colón 7845, Hualpén, Chile
Diciembre de 2012



REXE

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

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN

REVISTA DE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN, REXE

Vol. 11, No. 22, agosto-diciembre, 2012

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

Representante legal

Rector UCSC, Dr. Juan Cancino Cancino

Directora

Dra. Donatila Ferrada Torres

Consejo Editorial

Dr. Rolando Pinto Contreras, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile.

Dra. Viola Soto Guzmán, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile.

Dr. Mario Quintanilla Gatica, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

Dr. José Gabriel Brauchy Castillo, Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile.

Dr. Miguel Alvarado Borgoño, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.

Dra. Mitzí Benítez Vega, Universidad de Antofagasta, Antofagasta, Chile.

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

Dr. Guillermo Williamson Castro, Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.

Consultores Externos

Dr. Agustín Escolano Benito, Universidad de Valladolid, Valladolid, España.

Dr. Ignasi Puigdemívol Agudé, Universidad de Barcelona, Barcelona, España.

Dra. Rosane Carneiro Sarturi, Universidad Federal de Santa María, Santa María, Brasil.

Dr. Miguel Beas Miranda, Universidad de Granada, Granada, España.

Dra. Susana Vior, Universidad de Luján, Buenos Aires, Argentina.

Dr. Guillermo Pérez-Gomar Brescia, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

Consejo de Redacción

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

Dr. Jaime Constenla Núñez, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

Dra. Alicia Villena Spuler, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

Comité Científico Evaluador del Número

Ana María Montero Pedrera (Universidad de Sevilla, España), Jesús Domingo Segovia (Universidad de Granada, España), Alejandro Villalobos (Universidad Católica del Maule, Chile), Antonio Salinas Zapata (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile), Alicia Escribano González (Universidad de Castilla-La Mancha, España), Manuel Hijano del Río (Universidad de Málaga, España), Alfredo Jiménez Eguizábal (Universidad de Burgos, España), Graciela Rubio (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile), Manuel Bastías (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile), Claudio Almonacid Águila (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile), Raúl Pizarro Sánchez (Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Chile), Verónica Cobano-Delgado (Universidad de Sevilla, España), Matilde Niño (Universidad Arturo Prat, Chile), Antón Costa Rico (Universidad de Santiago de Compostela, España), Carlos Ossa Cornejo (Universidad del Bío-Bío, Chile), Marcela Betancourt Sáez (Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile), Manuel Pérez Pastén (Universidad del Mar, Chile), Froilán Cubillos Alfaro (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile), Miguel Friz (Universidad del Bío-Bío, Chile), Nancy Zamorano (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile), Marisol Álvarez (Universidad del Mar, Chile), Álvaro Artavia Medrano (Universidad de Costa Rica, Costa Rica).

Producción Editorial

Corrección en español

María Inés Varas Cocña

Secretaría Técnica, Diseño y Maquetación

José David Alarcón Araneda

Editor Digital

Eduardo Quiroga Aguilera

SUMARIO

PRESENTACIÓN	8
--------------	---

SECCIÓN INVESTIGACIÓN

CAROLINA TAPIA BERRIOS Y SERGIO MANOSALVA MENA Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior	13
--	----

ALBERTO NOLASCO HERNÁNDEZ La empatía y su relación con el acoso escolar	35
--	----

LUIS FELIPE A. EL SAHILI GONZÁLEZ Subjetividad en las organizaciones educativas: la subjetividad en la ENMSL	55
---	----

EDGAR OLIVER CARDOSO ESPINOSA, MARÍA TRINIDAD CERECEDO MERCADO Y JOSÉ ROBERTO RAMOS MENDOZA Actitudes hacia las matemáticas de los estudiantes de posgrado en administración: un estudio diagnóstico	81
--	----

AMALIA MEDINA PALOMERA, MARÍA EUGENIA CASILLAS LAMADRID Y GLENDA ZAYAS OROZCO Identificación y selección de competencias genéricas: caso educación superior tecnológica en México	99
--	----

RAÚL PIZARRO SÁNCHEZ Propuesta de un modelo de monitoreo de índices e indicadores educativos de medición y evaluación curricular	123
--	-----

JUAN MANUEL FERNÁNDEZ-SORIA Patria y nación en los textos escolares. Significado y aprendizaje de España	137
---	-----

ELISEO GARCÍA CANTÓ, PEDRO LUIS RODRÍGUEZ GARCÍA, CRISTINA SÁNCHEZ LÓPEZ Y PEDRO ÁNGEL LÓPEZ MIÑARRO Tiempo de ocio y práctica físico-deportiva en escolares (10-12 años) de la región de Murcia (España): diferencias en función del género	155
---	-----

SECCIÓN ESTUDIOS Y DEBATES

EDUARDO RAVANAL MORENO Creencias y práctica en profesores de ciencias: ideas para pensar un programa de desarrollo profesional desde la evaluación docente	171
--	-----

SECCIÓN EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

VICTORIA GARAY ALEMANY Y FRANCISCA CARRASCO El patrimonio familiar como recurso didáctico para el estudio de las ciencias sociales	189
---	-----

CONTENTS

PRESENTATION	8
--------------	---

RESEARCH SECTION

CAROLINA TAPIA BERRIOS Y SERGIO MANOSALVA MENA Handicapped students inclusion in higher education	13
--	----

ALBERTO NOLASCO HERNÁNDEZ Empathy and its relationship with bullying	35
---	----

LUIS FELIPE A. EL SAHILI GONZÁLEZ Subjectivity in educational organizations: subjectivity in ENMSL	55
---	----

EDGAR OLIVER CARDOSO ESPINOSA, MARÍA TRINIDAD CERECEDO MERCADO Y JOSÉ ROBERTO RAMOS MENDOZA Attitudes in mathematics graduate students in management: a study diagnosis	81
---	----

AMALIA MEDINA PALOMERA, MARÍA EUGENIA CASILLAS LAMADRID Y GLENDA ZAYAS OROZCO Identification and selection of generic competences: case mexican higher technological education	99
---	----

RAÚL PIZARRO SÁNCHEZ A model for monitoring a system of educational indicators and indices for curricula evaluation	123
---	-----

JUAN MANUEL FERNÁNDEZ-SORIA Homeland and nation in school textbooks. Meaning and learning of Spain	137
---	-----

ELISEO GARCÍA CANTÓ, PEDRO LUIS RODRÍGUEZ GARCÍA, CRISTINA SÁNCHEZ LÓPEZ Y PEDRO ÁNGEL LÓPEZ MIÑARRO Leisure time and physical-sport activities practice in schoolchildren (10 to 12 years) from Murcia (Spain): gender differences	155
--	-----

STUDY AND DISCUSSION SECTION

EDUARDO RAVANAL MORENO Science teacher's beliefs and praxis: ideas to reflect on a professional development program departing from teacher's evaluation	171
---	-----

SECTION EDUCATIONAL EXPERIENCES

VICTORIA GARAY ALEMANY Y FRANCISCA CARRASCO The family patrimony as didactic resource for the study of the social sciences	189
---	-----

PRESENTACIÓN

Me es muy grato presentar el Vol. (11), N° 22 correspondiente al período agosto-diciembre del año 2012 de la revista REXE, número en el cual se publican 10 artículos, gracias a una minuciosa selección realizada por el cuerpo de árbitros especializados con que cuenta actualmente la revista, a través del sistema conocido como doble ciego y que se distribuyen en las tres secciones que componen tradicionalmente nuestra revista, a saber, Investigación, Estudios y Debate y Experiencias Pedagógicas. Esta distribución prioriza la sección de Investigación con un total de 8 artículos, puesto que en ella se traduce nuestra política editorial que privilegia la publicación de artículos originales resultados de investigaciones arbitradas. Por su parte, las dos secciones restantes contienen un artículo cada una.

En términos generales, la Sección Investigación, presenta un conjunto de artículos tremendamente dispares en cuanto a temática se refiere, así encontramos estudios que abordan el seguimiento del proceso de inclusión de personas con discapacidad a las universidades, la vinculación entre el acoso escolar y la empatía, los factores de subjetividad entre directivos y maestros, la actitud hacia las matemáticas, la identificación de competencias genéricas en empleadores, docentes y estudiantes, la identificación de indicadores educativos para la medición y la evaluación curricular, la construcción de patria y nación en los textos escolares y la identificación del tipo de actividades físico-deportivas de escolares. En cambio, desde el punto de vista de los diseños metodológicos de investigación encontramos que la mitad de ellos lo hacen con modelos cuantitativos y la otra, con cualitativos. Sin embargo, los paradigmas que definen cada investigación obedecen a visiones distintas. Por su parte, en la Sección de Estudios y Debates se realiza una reflexión sobre las creencias y las prácticas del profesorado y las formas en que éstas pueden estar incidiendo en los procesos de evaluación. Finalmente, la Sección Experiencias Pedagógicas, presenta un artículo que desarrolla una experiencia con la temática del patrimonio familiar como recurso didáctico de las ciencias sociales.

En términos más específicos y ya adentrándonos en una lectura individual de cada artículo que presenta este número de la revista REXE y con la finalidad de orientar a nuestros lectores en su búsqueda bibliográfica, intentaré sintetizar de la mejor forma posible cada uno de ellos. El primer artículo, de la sección Investigación, corresponde a los autores Carolina Tapia y Sergio Manosalva, quienes realizan un seguimiento en dos universidades chilenas para comprender las formas en que se está llevando a cabo la inclusión de personas con discapacidad. Sus hallazgos ponen en evidencia poderosas exclusiones presentes en estas instituciones de diferente naturaleza, así las hay, a nivel de admisión, de infraestructura y de adecuaciones curriculares, por su contraparte, una vez ingresados al sistema educativo no se observan mayores barreras para este tipo de estudiantes. Estas evidencias, les permite a sus autores, reflexionar sobre la racionalidad que subyace a este tipo de barreras que impide la natural inclusión de las personas con alguna discapacidad, y que tiene que ver con las prácticas de reproducción social vinculadas con la prevalencia de unas categorías de significados que separa a las personas “normales” de las que no lo son, aún presentes en la sociedad chilena.

El segundo artículo de autoría de Alberto Hernández, presenta un estudio que rela-

ciona la empatía con el acoso escolar en una muestra de estudiantes secundarios españoles considerando la dimensión de género. Sus resultados evidencian que las mujeres son más empáticas que los hombres y que existe una relación entre las personas que puntúan más bajo en empatía y su participación en conductas violentas vinculadas con el acoso escolar y viceversa. De la misma manera el desarrollo de la empatía favorece conductas más afectivas, proponiendo desde aquí, el autor, la necesidad de considerar el desarrollo de esta capacidad en los procesos educativos.

El tercer artículo, es de autoría de Luis El Sahili quien presenta una investigación que indaga sobre los factores presentes en la subjetividad de directivos y maestros situados en México, cuyos resultados evidencian una disparidad considerable entre ellos respecto de las categorías teóricas que se consideran para caracterizar las subjetividades. Esta situación produce una incompreensión mutua al interior del centro investigado, sobre todo porque los directivos presentan menor empatía e ideas preconcebidas sobre los maestros, así también estos mismos investigados muestran mayor homogeneidad en la subjetividad, ya que presentan intereses más claros y unificados, todo lo cual contrasta con la polícroma subjetividad de los maestros.

El cuarto artículo, corresponde a los autores Edgar Cardoso, María Trinidad Cerecedo y José Ramos, quienes contextualizan su investigación en estudiantes mexicanos de tres posgrados en relación con su actitud frente a las matemáticas. Sus hallazgos encuentran que la experiencia de los estudiantes ha sido muy mala y deficiente, sin embargo, reconocida como de gran utilidad para su formación en la disciplina. Esta actitud negativa, la atribuyen estos investigadores a la experiencia previa tanto en preparatoria como en licenciatura, no al posgrado que cursan.

El quinto artículo, de las autoras Amalia Medina, María Eugenia Casillas y Glenda Zayas, presenta una investigación en que identifican competencias genéricas en la educación superior tecnológica de México desde la perspectiva de los empleadores, los docentes y los estudiantes. Sus resultados muestran la disparidad en la jerarquía de dichas competencias que realizan unos actores respecto de otros. Así, por ejemplo, se observa una diferencia marcada por área temática o por carrera estudiada, cuando la respuesta es de parte de los docentes, en cambio cuando la respuesta es de los empleadores, las competencias genéricas son similares. Estos resultados permiten poner en reflexión el modelo basado en competencias y las implicancias que tiene al interior de las culturas institucionales y profesionales.

El sexto artículo, de autoría de Raúl Pizarro, corresponde a una investigación evaluativa que realiza a fin de identificar un modelo de monitoreo de índices e indicadores educativos de medición y evaluación curricular que persigue evaluar carreras y programas de la Facultad de Educación de una institución de la región del Biobío en Chile. El estudio concluye con la validación predictiva de las variables que considera.

El séptimo artículo, de autoría de Juan Fernández-Soria, se desarrolla en torno a la temática de significado de patria y nación en los textos escolares españoles en que se confrontan dos visiones, la de los conservadores y la de los progresistas. Así y desde la óptica del ciudadano, la primera corriente, es presidida por la idea de súbdito, en la segunda, es el ciudadano demócrata. El análisis de los textos permite sostener que "los escolares españoles difícilmente podían tener un común sentimiento de nación y aprender una misma

idea de España, cuando los propios libros escolares, trasunto de la sociedad, no lograban acordar el modo mejor de propiciar la cohesión nacional y social. Los escolares no estudiaron las distintas concepciones de nación, sino que descubrieron una idea de nación ignorante de las demás. El resultado fue un errático y deficiente aprendizaje de España”.

Culmina la Sección Investigación con el octavo artículo de los autores Eliseo García, Pedro Rodríguez, Cristina Sánchez y Pedro López, quienes desarrollan una investigación en estudiantes españoles para determinar las actividades físico-deportivas que realizan éstos en sus tiempos de ocio, a la base de la distinción de las diferencias de género. Entre los resultados cabe destacar que la actividad física está presente en ambos géneros, pero es mayor en los varones que en las mujeres, cuyas explicaciones, según sus autores, se debe a que este tipo de práctica está deportivizada en ese país, es decir, centrada en la competición, lo que dejaría con menos opciones a las mujeres, que preferirían otras alternativas que actualmente no están siendo ofrecidas y que demandarían una intervención social.

En la Sección Estudios y Debates, se presenta el artículo de autoría de Eduardo Raval, quien reflexiona sobre las creencias que portan los profesores de ciencias y su relación con sus prácticas, identificando una serie de problemáticas que produce en el desarrollo profesional docente cuando éstas se desencuentran, al mismo tiempo, genera explicaciones plausibles que permitan ir orientando el abandono de una visión técnica del quehacer del profesorado para avanzar hacia una concepción más crítica. Esta última, podría permitir que el profesorado se haga más consciente de las consecuencias que implica el divorcio que separa la teoría de la acción anclada a la corriente técnica de la educación.

Finalmente, en la Sección Experiencias Pedagógicas, con lo cual se da cierre al presente número de la revista, encontramos el artículo de Victoria Garay, que nos presenta un trabajo docente realizado al interior de la carrera de Pedagogía en Educación Básica en una universidad chilena, cuya temática aborda el patrimonio familiar, cuya experiencia consiste en que el futuro profesorado realice un informe a la base de una investigación realizada al interior de su propio grupo familiar. A partir de esta experiencia, su autora propone un modelo didáctico para las ciencias sociales a partir de un uso del patrimonio como recurso educativo y sobre todo del uso social de la historia.

Para el equipo editorial de la revista REXE, resulta altamente motivador la lectura del presente número, dada la gran diversidad temática que presenta, lo cual lo hace particularmente novedoso respecto de otros números que le anteceden. De la misma forma, el lector encontrará pluralidad metodológica y paradigmática en cada una de las construcciones de conocimiento que aquí se presenta, lo cual permite alimentar la diversidad en el permanente debate científico que nos ocupa a diario en nuestras actividades académicas.

DRA. DONATILA FERRADA TORRES

Directora



SECCIÓN INVESTIGACIÓN

INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

HANDICAPPED STUDENTS INCLUSION IN HIGHER EDUCATION

CAROLINA TAPIA BERRIOS

Universidad Academia de Humanismo Cristiano
Santiago, Chile
ctapia439@correo.academia.cl

SERGIO MANOSALVA MENA

Universidad Academia de Humanismo Cristiano
Santiago, Chile
smanosalva@academia.cl

Recepción: 04/05/2012 Aceptado: 28/05/2012

RESUMEN

La investigación que se presenta a continuación, tiene como propósito dar a conocer cómo se está llevando a cabo, en dos universidades de la Región Metropolitana de Santiago de Chile, la inclusión de personas con discapacidad, asumiendo que tanto la inclusión como la discapacidad y el aprendizaje son fenómenos complejos y paradigmáticos que conjugan dimensiones instrumentales/legales y éticas/valóricas, en las cuales subyacen tipos de racionalidades que enmarcan sus comprensiones y materializaciones.

Partiendo del supuesto que la integración de personas con y sin discapacidad no es un proceso neutro, y que involucra transformaciones sociales y culturales, este estudio asume un enfoque hermenéutico-crítico consciente de la necesidad de una lectura comprensiva e interpretativa de los procesos y racionalidades implicadas en el tránsito de un modelo que segrega a seres humanos a otro que tiene la intención y desafío de lograr la plena integración entre las personas.

PALABRAS CLAVE

INCLUSIÓN, DISCAPACIDAD, ESTUDIANTES, UNIVERSIDADES

ABSTRACTS

Assuming that disability and learning are complex and paradigmatic phenomena that combine instrumental/legal and ethical/value-based dimensions, in which underlie rationalities that frame human understandings and realizations, handicapped students inclusion (and how is being performed) is the main focus of this research, carried out in two universities of the metropolitan area of Santiago e Chile.

Based on the assumption that the integration of people with and without disabilities is a non-neutral process that involves social and cultural transformations, this study assumes a critical-hermeneutic approach and recognizes the need for a comprehensive and interpretive reading of the processes and rationalities involved in the transition from a model that segregates human beings to one that has the intention and challenge of achieving full integration between people.

KEY WORDS

INCLUSION, DISABILITY, STUDENTS, UNIVERSITIES

ANTECEDENTES

Comprender la discapacidad supone comprender la naturaleza que adquieren en la actualidad temas como el de la diversidad y la convivencia en la diversidad. Ambos temas, relacionados estrechamente con la integración¹, han ido adquiriendo cada vez mayor relevancia en nuestro país, específicamente con los desafíos sociales y educativos que ha implicado el proceso de recuperación de la democracia a principios de los años 90.

De esta forma, la diversidad, la discapacidad, y la integración en el ámbito educativo, son temas que necesariamente forman parte de todos los discursos. Una muestra de ello es lo que ha sido planteado por el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/Prelac)² en marzo de 2007, en Buenos Aires, en una reunión desarrollada por los ministros de Educación de países de la Región, donde se abordó el tema de la calidad de la educación desde la perspectiva de la Declaración de los Derechos Humanos. Al respecto se señala que la propuesta de educación de calidad para todos a lo largo de la vida enfrenta, en la Región, al menos cuatro desafíos importantes:

- a) cómo puede hacer una contribución efectiva al crecimiento económico como factor clave que afecta al bienestar de las personas.
- b) cómo puede contribuir a la reducción de las desigualdades sociales y convertirse en un verdadero canal de movilidad social.
- c) cómo puede ayudar a combatir la discriminación cultural, la exclusión social, y prevenir la violencia y la corrupción.
- d) cómo puede contribuir a una mayor cohesión social y al fortalecimiento de los valores democráticos, ampliando las opciones de las personas para vivir con dignidad, valorar la diversidad y respetar los Derechos Humanos.

Se puede apreciar entonces, que todos los desafíos señalados tienen relación con la diversidad propia del mundo actual, con la necesidad de atender a ella y, por tanto, con los desafíos educativos que tienen relación con aquellas personas que presentan algún tipo de discapacidad.

1 Hoy en día existe un debate lingüístico e ideológico en torno a la conceptualización del proceso de integración de personas con y sin discapacidad en la sociedad. En algunos documentos se hace referencia al proceso de integración de personas con y sin discapacidad como proceso de "inclusión" y en otros de "integración" propiamente tal. Para efectos de este estudio no se profundizará en esta discusión, y se entenderá por "Integración" al proceso de equiparación de oportunidades que implica la aceptación de la igualdad de derechos que tienen las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la sociedad.

2 Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos. (2007) Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/Prelac) 29 y 30 de marzo de 2007; Buenos Aires, Argentina.

Podemos señalar que hemos ido teorizando, construyendo y resignificando el concepto de diversidad, con ello la sociedad ha ido incorporando términos y matizando ciertos conceptos que podrían significar avances en este plano. Por ejemplo, a partir del Informe Warnock se incorpora una resignificación importante y se instala el concepto de Necesidades Educativas Especiales, que fue incorporado en la mayoría de las políticas socio-educativas de la Región. En Chile, por ejemplo, la LOCE introduce el concepto de alumnos o alumnas con necesidades educativas especiales³ en referencia a la atención de personas con discapacidad en el sistema educacional formal. Asimismo, los movimientos a favor del derecho de las minorías a no ser discriminadas y en la conciencia de las condiciones en que vivían las personas con discapacidad, entre otros colectivos⁴, surge en la década de los '60 el movimiento de integración de personas con discapacidad, teniendo su raíz filosófica en el principio de normalización, el cual estableció una primera reflexión en torno a la relación sujeto-discapacidad-medio.

Es el principio de normalización el que impulsa la formulación de políticas de intervención sobre la discapacidad y su principal consecuencia fue la presentación, en el Reino Unido, en 1978, del documento conocido como "Informe Warnock"⁵, donde se plantea el principio de la integración en el ámbito escolar. En este documento se manifiesta que "todos los niños tienen derecho a asistir a la escuela ordinaria de su localidad, sin posible exclusión".

En esta lógica, la integración de personas con y sin discapacidad en el sistema educacional constituye un movimiento que impulsa transformaciones importantes al sistema educativo, y que tiene como finalidad la equiparación de oportunidades de las personas con discapacidad en el ámbito educativo y social.

Con estas aspiraciones, hace más de dos décadas que nuestro país se ha comprometido a implementar mecanismos que aseguren la igualdad y la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad. Sin embargo, este proceso se ha encontrado con un sinnúmero de barreras que van desde las representaciones sociales en torno a las personas con discapacidad, hasta la estructura arquitectónica de nuestra sociedad.

Asimismo, la experiencia chilena ha demostrado que estas barreras se complejizan a medida que se avanza en los niveles del sistema educativo. Y en esta perspectiva, es el nivel de educación superior el que muestra mayores resistencias y barreras dentro del proceso de integración.

Como lo demuestran las investigaciones sobre la materia⁶, el nivel de educación superior es el que cuenta con el menor porcentaje de personas con discapacidad estudiando.

Es justamente en este nivel educativo donde se evidencian los mayores vacíos legales y de voluntades en lo que respecta a la integración de personas con y sin discapacidad. Esto queda en evidencia al momento de analizar los procesos de selección, admisión y

3 El concepto de necesidades educativas especiales supone, por un lado, la aceptación de la diversidad y, por otro, la posibilidad de atender específicamente a cualquier persona que presente un requerimiento educativo de forma transitoria y/o permanente.

4 <http://usuarios.discapnet.es/disweb2000/Portadas/24may2004.htm>

5 Ídem.

6 Se hace referencia a dos estudios sobre discapacidad y educación superior: Ahumada R, María: "Programa Jurídico sobre Discapacidad Facultad de Derecho Universidad Diego Portales" y Felicia González V; Patricia Araneda C. (2005): "Integración de personas con discapacidad en la educación superior en Chile".

permanencia al que se somete una persona con discapacidad que desee continuar estudios superiores en la universidad.

OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Conocer de qué manera dos universidades de la Región Metropolitana de Santiago de Chile están implementando mecanismos de ingreso, permanencia y egreso de personas con discapacidad, y las racionalidades que subyacen en cada uno de estos procesos.

MARCO DE REFERENCIA

La universidad tradicionalmente ha sido una institución elitista, selectiva y excluyente, características que hoy se tensionan con los discursos que plantean la necesidad de atender a la diversidad en el sistema educativo como una forma de lograr una educación más inclusiva, democrática y democratizadora, orientada y fundamentada en el principio de igualdad.

Desde estos argumentos, se plantea la necesidad de dar un salto en relación a los modelos tradicionales de las universidades, con el fin de incorporar algunas temáticas como la discapacidad, sus implicancias, consecuencias y desafíos, hasta ahora ausentes de muchos discursos universitarios, con el propósito de re-pensar, desde sus roles y funciones, el papel que estas instituciones juegan (o debieran jugar), en materia de la discapacidad.

Como lo explica Jiménez (2002), las universidades deben tomar conciencia, discutir y asumir una posición frente a los fenómenos de marginación, violencia, segregación hacia las minorías sociales que “fortalezcan procesos de aprendizaje con enfoques humanistas u holísticos con una clara fundamentación ontológica-axiológica, epistemológica y metodológica que garanticen transformaciones coyunturales y estructurales en la universidad y en la sociedad”⁷.

Todo ello considerando que actualmente la concientización sobre la necesidad de comprender y aceptar la diversidad y los discursos que de ella emergen, es un tema contingente en las sociedades que aspiran a ser democráticas, en palabras de Jiménez:

“Intentar comprender la alteridad, esto es la relación con las y los otros, es un tema candente en el escenario mundial. La xenofobia, el racismo, las guerras étnicas, el prejuicio, la estigmatización, la discriminación (...) son fenómenos amplia y profundamente enraizados y extendidos en el mundo; fenómenos conscientemente ignorados o silenciados que implican diversas y sofisticadas formas de violencia. Manifestaciones de formas de no reconocimiento de las y los otros como personas con los mismos derechos que los nuestros”⁸.

Estas formas de negar la alteridad y la relación que éstas tienen con las formas colectivas de significar y comprender la diversidad, implica preguntarle a la universidad cuál

7 JIMÉNEZ, R (2002): “Las personas con discapacidad en la educación superior. Una propuesta para la diversidad e igualdad” Fundación Justicia y Género San José. Costa Rica. p. 138.

8 Ídem.

es su rol en la construcción de miradas y entendimientos sociales frente a las diferencias.

Pensar la universidad desde estos argumentos significa exigirle desde sus diversas funciones -generación de conocimiento científico, desarrollo de las artes y del conocimiento social, formación de profesionales, etc.- que tomen partido en un nuevo reto: el de integrar a personas con y sin discapacidad, que abre las puertas a la educación para la diversidad.

En relación a esta exigencia, algunos autores declaran que “las universidades también tienen posibilidad de participar en la formación cultural e ideológica de la sociedad y con ello, en la formación de valores, actitudes y representación de la propia sociedad. Es esta una responsabilidad de las universidades, tengan o no conciencia y voluntad de ello”⁹.

En esta misma lógica, Jiménez (2002)¹⁰ plantea que para lograr la accesibilidad, las universidades deben ajustar sus procesos administrativos y académicos de tal forma que pueda responder a las necesidades individuales de todos sus integrantes. Según este autor, su tarea consiste en educar, es decir, contribuir al desarrollo humano, en un ambiente de solidaridad y respeto a la diversidad humana.

Para profundizar en las formas, posibilidades y estrategias que debieran asumir las universidades que asuman este reto, a continuación abordaremos el tema de la integración de personas con y sin discapacidad desde su dimensión social, jurídica, política institucional y curricular.

Dimensión Social

Desde una dimensión social la integración de personas con discapacidad comprende transformaciones sociales profundas que dicen relación con las actitudes, comprensiones y valores que sustenten procesos de desmitificación respecto a las capacidades de las personas con discapacidad, la valoración de esta población como ciudadanos con igualdad de derechos y deberes, el entendimiento de las diferencias como condición ontológica, entre otros componentes que debieran traducirse en “la participación de los estudiantes con discapacidad en decisiones y actividades que les conciernen, el derecho a organizarse en grupos que comparten los mismos intereses o cultura y su participación activa en movimientos estudiantiles conscientes de las necesidades de todos los estudiantes”¹¹.

Desde una dimensión social, la integración de personas con discapacidad en la Universidad contempla procesos concientizadores, reflexivos, desmitificadores, desprejuiciadores, que apunten a eliminar cualquier manifestación de negación de la diversidad. Para ello, es preciso incorporar a las mismas personas con discapacidad en estos procesos, y en este sentido cabe mencionar el lema de las organizaciones de personas con discapacidad a nivel mundial: “nada acerca de nosotros sin nosotros”. Como lo explica Jiménez¹² una de las responsabilidades sociales para promover un cambio, es reivindicar al sujeto, en tanto hacedor de su propia historia, dándole el espacio que se merece y necesita, para promover

9 ANUIS (2006).Ob. Cit. p. 12.

10 En JIMÉNEZ, R (2002): “Las personas con discapacidad en la educación superior. Una propuesta para la diversidad e igualdad” Fundación Justicia y Género San José. Costa Rica.

11 JIMÉNEZ, R (2002): “Las personas con discapacidad en la educación superior. Una propuesta para la diversidad e igualdad” Fundación Justicia y Género San José. Costa Rica. p. 22.

12 Ídem. p. 53.

otra lectura obligada a nuestras realidades.

Dimensión Jurídica

Desde una dimensión jurídica, la integración de personas con discapacidad comprende un conjunto de leyes, normativas, declaraciones y buenas intenciones que han firmado un número importante de países, que conscientes de la marginación y las manifestaciones de violencia que han vivido a lo largo de la historia las personas con discapacidad se han propuesto reglamentar procesos de integración de esta población.

Dentro de los documentos internacionales más representativos de esta dimensión se encuentran la Declaración de Derechos para los Impedidos (1975), la Declaración de los Derechos Humanos de la ONU (1984), las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad (1993), Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990), La Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad, Unesco (1994) y la Declaración de Salamanca sobre Principios, Política y Prácticas en el área de las Necesidades Educativas Especiales (1994).

Asimismo, en cada uno de los países existen leyes generales que reglamentan la integración de personas con y sin discapacidad. En el caso específico de nuestro país, dentro de los marcos legales se encuentra la Ley 19.284 (1994), la que fue reformulada por la Ley 20.422 (2010).

Cabe mencionar que las leyes no modifican por sí sola las comprensiones, pensamientos, actitudes y representaciones sobre la discapacidad. En este sentido "(...) no se trata sólo de reconocer y legislar sobre un derecho, sino de viabilizar los derechos, adoptar medidas eficaces dirigidas hacia la inclusión real, promover las transformaciones arquitectónicas y urbanísticas, curriculares, legislativas culturales, etc., que correspondan según los ámbitos de aplicación, para posibilitar en los hechos ese derecho"¹³.

Por su lado, Jiménez¹⁴ plantea que desde la perspectiva de la cotidianidad de las personas con discapacidad, es difícil evidenciar cómo los documentos internacionales, la visibilización del sector y las presentes condiciones político-sociales, se traducen en mejorar su calidad de vida, participación ciudadana, vida independiente y autónoma, entre otros factores que en la mayoría de los países se encuentran en proceso de transformación.

En este panorama, las instituciones educativas y en especial las universidades cumplen un rol fundamental, como se menciona en el "Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior"¹⁵; las universidades tienen un compromiso irrenunciable en la promoción y divulgación y cumplimiento de cualquier legislación nacional e internacional que pretenda crear condiciones de accesibilidad en la sociedad y en particular en las instituciones de Educación Superior.

Dimensión Política Institucional

Al igual que toda institución, empresa, etc., las universidades orientan sus acciones

13 ANUIS (2006).Ob. Cit. p. 14.

14 JIMÉNEZ, R (2002): "Las personas con discapacidad en la educación superior. Una propuesta para la diversidad e igualdad" Fundación Justicia y Género San José. Costa Rica. p. 67.

15 ANUIS (2006).Ob. Cit.

de acuerdo a estatutos, políticas y reglamentos específicos que proyectan una visión particular de la institución. En esta perspectiva, la política institucional se convierte en una dimensión clave en el diseño, planificación y ejecución de las estrategias y acciones que se llevan a cabo en todo el ámbito universitario, ya sea en sus áreas de docencia, investigación y extensión. Según Jiménez (2002)¹⁶, la reglamentación y procedimientos que se desprendan de esta política, deben promover los cambios internos necesarios para convertirla en institución modelo para la sociedad, papel que le corresponde por su naturaleza.

En relación a los cambios en las políticas institucionales que promuevan la integración de personas con y sin discapacidad, los autores¹⁷ mencionan que es necesario revisar exhaustivamente las políticas universitarias, los reglamentos y procedimientos que facilitan o dificultan un proceso de integración de personas con y sin discapacidad en la institución.

Entre los ejemplos de los procesos y/o procedimientos que debieran revisarse para promover la integración de personas con y sin discapacidad, se encuentran los procesos y requisitos de admisión a una carrera, las mallas curriculares, las metodologías de las diferentes cátedras, los espacios de discusión y reflexión sobre problemáticas sociales, la participación de la comunidad educativa, el conocimiento y capacitación del profesorado, entre muchos factores que son parte del análisis de la dimensión política y normativa de integración de personas con y sin discapacidad en la Universidad.

Dimensión Curricular

La integración de personas con y sin discapacidad, desde el punto de vista curricular, implica re-pensar los currículums universitarios de la mayoría de las instituciones, principalmente en aquellos aspectos que hacen referencia a la incorporación de estas y otras problemáticas sociales en la formación universitaria como estrategia para desmitificar y desprejuiciar las representaciones hacia las personas con discapacidad.

Desde hace algunos años las universidades han comenzado un proceso de cuestionamiento producto de los cuales se han ido incorporando algunos elementos, nuevas reflexiones y preocupaciones sobre aquellas personas y temáticas que tanto la sociedad como la misma Universidad se han encargado de teorizar, conceptualizar y también invisibilizar.

Uno de los elementos que han sido puestos en discusión, bajo el discurso de la complejidad y la aceptación de la diversidad, es la construcción y reproducción del conocimiento en forma segmentada, principalmente porque no permite realizar una lectura a la realidad en forma integral. Esta fragmentación ha permitido que algunos/as profesionales no conozcan o ignoren lo que estudian otras disciplinas. Por ejemplo, Jiménez (2002) menciona que no es de extrañarnos que "algunas personas profesionales en salud no conocen para qué sirve y para qué le sirve a la medicina la antropología, algunos educadores

16 JIMÉNEZ, R (2002): "Las personas con discapacidad en la educación superior. Una propuesta para la diversidad e igualdad" Fundación Justicia y Género San José. Costa Rica. p. 24.

17 Se hace referencia a los diversos autores del "Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior".

y educadoras consideran que conocer acerca de la economía no es de su competencia¹⁸. La misma lógica que sustenta la fragmentación del conocimiento es la que promueve la transmisión de contenidos descontextualizados, objetivados e incuestionables, que facilita la formación de profesionales expertos en conocimientos específicos de alguna área pero descomprometidos con el contexto social, político y económico donde estos conocimientos cobran sentido¹⁹.

Asimismo, si se toma en cuenta que las universidades históricamente se han constituido en un espacio selectivo y elitista centrado en la enseñanza por sobre los aprendizajes, donde las diferencias han sido ignoradas e incluso invisibilizadas bajo el discurso de la calidad de la docencia y la formación de profesionales competentes, no ha de sorprender que las necesidades educativas, las adaptaciones curriculares, los estilos de aprendizajes, etc. sean parte de un discurso lejano de la realidad que se vive en las aulas universitarias. En este sentido, pensar en una Universidad donde las mallas, los docentes, los recursos y las metodologías sean flexibles y pertinentes para cada uno de sus alumnos/as, es pedirle a estas instituciones un cambio en su estructura y organización que transformaría su identidad.

Sin embargo, hoy sabemos que estos cambios son necesarios si ideamos que estas instituciones dejen de reproducir los modelos excluyentes y segregadores que han permitido la inequidad intelectual, cultural, económica, entre otras.

Todas las características recién mencionadas son incompatibles con los discursos sobre la diversidad, las diferencias, los Derechos Humanos y el pensamiento crítico-hermenéutico que impera en muchas universidades; en este sentido, según Barceló (2004)²⁰, las universidades mantienen una constante tensión entre el conservadurismo y la innovación, tensión que también se refleja en las sociedades actuales y que dificultan las transformaciones que permitan lograr el principio de igualdad, fin máximo de la integración de personas con y sin discapacidad.

En este contexto, el gran desafío de las universidades es justamente armonizar las dos lógicas que mantienen esta tensión, de tal manera que permita materializar las nuevas reflexiones, teorizaciones y discusiones que se han construido sobre las diferencias, la diversidad, y en especial sobre las personas que presentan algún tipo de discapacidad.

De esta manera y en palabras de Jiménez (2002) estos desafíos sólo pueden materializarse:

18 JIMÉNEZ, R (2002): "Las personas con discapacidad en la educación superior. Una propuesta para la diversidad e igualdad" Fundación Justicia y Género San José. Costa Rica. p. 54.

19 En el sentido contrario, según Jiménez (2002) si los diversos profesionales tuviesen una formación que integrara conocimientos sobre problemáticas sociales como la discapacidad permitiría que los ingenieros y arquitectos aprendieran sobre diseño universal sin barreras y adaptación de tecnología accesible; los abogados expuestos a contenidos relacionados con los derechos de las personas con discapacidad, interpretando la legislación nacional e internacional y utilizando conceptos como la equiparación de oportunidades y la no discriminación con relación a temas como discapacidad y accesibilidad. Estudiantes de Ciencias Políticas interesados en estudiar las políticas públicas y el papel del Estado en esta materia; en psicología podría estudiarse más a fondo el tema de las actitudes en la comunidad universitaria y en la sociedad en general, o el análisis de la evolución histórica de la humanidad, que concientice a los estudiantes sobre la concepción de la discapacidad en sociedades antiguas y hasta nuestros tiempos. Este tema podría ser parte de la formación en carreras como Historia, Antropología y Sociología. En el plan de estudios de lenguas modernas podría incluirse la enseñanza de la Lengua de Señas y otros medios de comunicación alternativa, etc.

20 BARCELÓ J (2004): "Universidad y Sociedad: Una relación Paradójica" Revista Calidad de la Educación. N° 20, 1° Semestre año 2004.

“(…) en un marco institucional sensible a la diversidad del alumnado, a sus necesidades educativas, encontrará la adaptación curricular el terreno fértil para su elaboración y desarrollo. Lo contrario también podría ser cierto, en un terreno poco abonado y no fértil en cuanto a elaboración y desarrollo de flexibilidad curricular, tendríamos necesariamente una institución poco o nada sensible a la diversidad humana”²¹.

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Consecuente con la naturaleza del objeto de estudio y de los objetivos que se propuso esta investigación, se adoptó por un enfoque metodológico cualitativo, de tipo descriptivo-interpretativo, considerando que lo que se espera es comprender e interpretar las diversas concepciones y significaciones que subyacen en las acciones y estrategias que se realizan en dos universidades de Santiago de Chile en los procesos de admisión, permanencia y egreso de personas con discapacidad.

De acuerdo a lo anteriormente señalado, en esta investigación no sólo se describen las estrategias y acciones que se están implementando en cada Universidad para integrar a las personas con discapacidad, sino que profundiza en las concepciones y en los significados que le brindan los actores de la comunidad educativa a la integración de personas con discapacidad, y en los obstáculos y/o barreras que las personas con discapacidad han debido enfrentar durante su proceso educativo dentro de éstas instituciones.

Lograr estos objetivos, implica describir las estrategias y acciones que se llevan a cabo en cada universidad, y a su vez identificar qué comprensión de la integración y de la discapacidad subyacen en éstas. En este sentido, esta investigación como dice Ruiz Olabuénaga; “está orientada a captar el origen, el proceso y la naturaleza de estos significados que brotan de la interacción simbólica entre los individuos”²².

Muestra y sujetos de estudio

En este estudio se definieron como unidad de análisis dos universidades de la Región Metropolitana que imparten la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, y que representan ofertas educativas estructuralmente diferentes: una Universidad de origen Estatal y una Universidad Privada.

El primer criterio de selección se definió tomando en cuenta que al contar con la carrera de educación diferencial estas universidades se encuentran reproduciendo y construyendo conocimientos y estrategias para educar y para integrar a personas con y sin discapacidad. En este sentido, se asume que estas universidades se encuentran realizando procesos reflexivos y críticos respecto a las materias de discapacidad e integración, con la finalidad de formar profesionales expertos en desarrollar e implementar transformaciones en las temáticas que aborda este estudio.

El segundo criterio de selección, que hace referencia a las ofertas educativas que representan ambas instituciones, se definió en contemplación de la relación entre los com-

21 JIMÉNEZ, R (2002) Ob.cit. p. 143.

22 RUIZ OLABUÉNAGA, J (1999): “Metodología de la investigación cualitativa” Bilbao: Universidad de Deusto 2. ed. p. 15.

promisos sociales y políticos asumidos por el Estado Chileno y las universidades como instituciones que deben aportar a la materialización de dichos compromisos. En este sentido, se espera conocer si existe o no diferenciaciones según la pertenencia al sector público o al sector privado.

En concordancia con los objetivos de este estudio, los sujetos de análisis (de cada Universidad) son: 2 docentes con responsabilidades administrativas en las carreras que tengan alumnos incluidos dentro de éstas, y 4 estudiantes con discapacidad que se encuentren cursando una carrera profesional en estas instituciones.

Técnicas de recolección de información

Para lograr el objetivo propuesto, se optó por realizar entrevistas semiestructuradas a cada uno de los sujetos de estudio, considerando que este instrumento facilita una interacción que permite profundizar en los conceptos, en los significados y en las representaciones de los entrevistados respecto a los fenómenos planteados y/o descritos. En esta lógica, la elección de este instrumento se orienta en la necesidad de recoger e interpretar los significados y las apreciaciones que los sujetos de análisis tienen respecto a la integración de personas con y sin discapacidad en la Universidad.

Con este instrumento se recopiló información sobre las acciones y estrategias específicas que se implementan para integrar a personas con discapacidad en cada institución, y las significaciones y apreciaciones de los sujetos con y sin discapacidad respecto a éstas.

RESULTADOS

La información se encuentra organizada en cuatro categorías que se levantaron a priori, de las cuales se desprenden tópicos que, en su mayoría, también han sido establecidos a priori y otros que emergen de la interpretación y análisis de los discursos de los actores²³.

1. Barreras u obstáculos que deben enfrentar las personas con y sin discapacidad

Las barreras o dificultades que deben enfrentar las personas que presentan algún tipo de discapacidad, son comprendidas como aquellos obstaculizadores que restringen o anulan la posibilidad de llevar a cabo, de forma regular, un determinado proceso.

1.1. Experiencias sobre el proceso de admisión universitaria.

Las personas que presentan discapacidad visual fueron excluidas, desde un principio, de participar de la vía regular de selección universitaria, ya que no se adaptó la PSU a sus necesidades.

Como queda reflejado en los discursos de los actores entrevistados, el proceso de selección universitaria se encuentra entrampado, desde un comienzo, por la falta de una

²³ Las citas referenciales de las entrevistas, que fueron organizadas de acuerdo a las categorías se encuentran en detalle en el informe final de esta investigación. Este documento se encuentra disponible en la biblioteca de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

legislación clara que norme condiciones y adapte los procesos de selección nacional, en este caso, de la prueba de selección universitaria (PSU).

1.2. Identificación de barreras o dificultades presentes en los procesos de admisión en una carrera.

Respecto a la identificación de las barreras o dificultades en el proceso de admisión y selección universitaria que realizaron los alumnos/as entrevistados/as, éstas también responden al tipo y grado de discapacidad que presente una persona. En el caso de las personas con discapacidad física, las barreras responden, principalmente, a las condiciones arquitectónicas de infraestructura que dificultan su acceso y desplazamiento en la institución.

Las personas con discapacidad sensorial identifican dificultades/barreras que responden a las evaluaciones a las que fueron sometidas, principalmente porque éstas no se ajustan a los objetivos y contenidos de la selección universitaria de los alumnos/as sin discapacidad, lo que es comprendido como una manifestación de la discriminación que, en general, experimentan durante el proceso de admisión y selección universitaria.

1.3. Experiencias durante la permanencia en la institución y en la carrera.

Los alumnos/as de ambas universidades estudiadas manifestaron que la experiencia de permanencia en la institución y en las carreras ha sido enriquecedora a nivel formativo y personal. Los alumnos/as destacan principalmente, la calidad de la docencia y el compromiso de los profesores y de los compañeros durante los procesos formativos.

Desde los discursos de los alumnos/as entrevistados se interpreta que la evaluación general del proceso de permanencia en la universidad y en la carrera ha sido positiva, destacándose el rol apoyador que cumplen algunos docentes y compañeros.

1.4. Adaptaciones requeridas durante la permanencia en la institución.

Según lo expuesto por los alumnos/as entrevistados, las adaptaciones que tuvieron que solicitar son principalmente de infraestructura y de adaptaciones en algunos recursos como la biblioteca y la sala de computación. Asimismo, la mayoría de los alumnos/as requirió que se modificaran las formas y el tipo de evaluación que se realizan en las diferentes cátedras, y en los medios educativos que los docentes utilizan en sus clases. Al respecto, en ambas universidades se han realizado estas adaptaciones, y sólo en un caso de una alumna de la segunda universidad, las adaptaciones que realizaba la profesora no contemplaban sus necesidades.

1.5. Identificación de barreras o dificultades presentes durante la permanencia en la institución y en la carrera.

Los alumnos/as de las universidades en estudio no identifican barreras que obstaculicen su proceso de permanencia en la institución y en la carrera, sino que se identifican dificultades específicas, principalmente en los procesos de evaluación, los cuales responden a la mirada homogenizadora que la mayoría de los profesores tiene respecto a las formas y estilos de aprendizaje de los alumnos/as de un curso. Otro aspecto que es representado como dificultad, y que requirió de ser adaptado, es la utilización de los espacios y la in-

fraestructura de la universidad.

1.6. Identificación de barreras o dificultades presentes durante el proceso de egreso.

Desde los discursos de los actores entrevistados, no existirían dificultades y/o barreras en los procesos de egreso ni de titulación, se infiere que podría deberse a que en este proceso se conjugan más las variables que hacen relación al desarrollo de habilidades y conocimientos académicos – profesionales que a variables institucionales.

2. Acciones y estrategias para integrar a personas con discapacidad

Asumiendo el supuesto de que la integración de personas con y sin discapacidad en la universidad es un proceso que implica realizar transformaciones en las diferentes dimensiones que se conjugan en cada institución, las estrategias y acciones representan un conjunto de aspectos, procesos y adaptaciones en los mismos, que se realizan en cada universidad para integrar a personas con y sin discapacidad en estas.

2.1. Evaluaciones realizadas.

Queda explícito en los discursos de los entrevistados, que las diferencias en los procesos de evaluación que se realizan en cada institución son radicales. En este sentido, en la primera universidad no se realiza un proceso de evaluación pedagógica, con objetivos y criterios claros, que permitan diseñar un proceso de integración de personas con y sin discapacidad a partir de las necesidades de los/as alumnos y la institución. Si bien, se explicita la finalidad de otorgarle protagonismo a los mismos alumnos/as en la detección y solución de las dificultades que se presenten en este proceso, queda ausente cómo la institución y la carrera, se hace cargo del seguimiento de estos aspectos.

En la segunda universidad estudiada, la evaluación de inicio se concibe como el punto de partida de un proceso de integración pedagógica, el cual tiene como objetivo evaluar las habilidades y conocimientos de los alumnos/as con discapacidad, y desde ahí evaluar las adaptaciones que serán requeridas y las formas en que éstas serán comunicadas e implementadas. Sin embargo, tampoco se realizan evaluaciones de proceso que den cuenta de cómo se están llevando a cabo los procesos de integración.

2.2. Acciones y estrategias implementadas.

En la primera Universidad en estudio se encuentran realizadas acciones y estrategias que podrían comprenderse como una primera etapa de un proceso de integración de personas con y sin discapacidad, entre las que se mencionan reuniones con los/as profesores y alumnos/as, estrategias de sensibilización y concientización de la comunidad a través de seminarios y publicaciones, y estrategias académicas de formación continua en materias de integración pedagógica de alumnos/as con necesidades educativas especiales en el sistema educativo.

En la segunda Universidad, se encuentran en otra etapa de un proceso de integración, el que es coherente a su trayectoria de 10 años en la materia. En este sentido, el énfasis de las acciones y estrategias que hoy se están implementando está puesto en los aspectos pedagógicos y didácticos que requieren ser adaptados para integrar a las personas con y sin discapacidad en la institución, y en las formas de expandir el servicio y los conocimientos

que se prestan en la Sala de Recursos, a otros alumnos/as e instituciones que lo necesiten.

3. Evaluación del proceso de integración de personas con y discapacidad en las universidades

3.1. Fortalezas de las universidades: entre el voluntarismo, el compromiso y la experiencia.

Desde la identificación de fortalezas que realizaron los entrevistados de ambas universidades, se puede inferir que las dos instituciones muestran avances significativos en relación a la implementación de procesos de integración de personas con y sin discapacidad, lo cual representa formas de comprender y valorar la diversidad en dichas instituciones.

Sin embargo, existen diferencias a nivel discursivo y práctico en las universidades estudiadas, lo cual puede entenderse como las etapas en que se encuentran los procesos de integración de personas con y sin discapacidad en cada institución. De esta manera, las fortalezas de la primera institución es la construcción de un discurso que promueve el pensamiento crítico, la convivencia democrática y la valoración de la diversidad. Mientras que las fortalezas de la segunda universidad estudiada, son sus años de experiencia en la implementación de procesos de integración de personas con y sin discapacidad en la institución.

3.2. Debilidades de las universidades: entre la infraestructura, las disposiciones y las negaciones.

La mayoría de los actores entrevistados de ambas universidades, dan cuenta de debilidades que tienen relación con aspectos más instrumentales y prácticos de un proceso de integración de personas con y sin discapacidad en las universidades. Dentro de los aspectos que se destacan se encuentran; la infraestructura, los recursos, la utilización de espacios y recursos didácticos. Asimismo, en ambas universidades, los entrevistados identifican aspectos pedagógicos referentes a la didáctica, a las adaptaciones en metodologías y de medios educativos que utilizan los profesores/as.

Sin embargo, en la segunda universidad en estudio, los entrevistados agregan aspectos actitudinales y valóricos por parte de algunos/as profesores, los cuales no cuentan ni con los conocimientos ni con la disposición de adaptar sus prácticas pedagógicas a las necesidades particulares de los alumno/as.

4. Racionalidades que subyacen en la comprensión de la integración de personas con y sin discapacidad en la universidad

Adoptando el supuesto de que los procesos sociales, culturales y educativos responden a comprensiones y significados en los cuales subyacen tipos de racionalidades y supuestos epistemológicos que requieren ser analizados y problematizados, a continuación se presentan las comprensiones, sentidos y significados, que los diversos actores educativos entrevistados le otorgan a la integración de personas con y sin discapacidad en la universidad.

4.1. Desde la incorporación de un “otro” a la construcción de una convivencia democrática con “todos/as”.

Se puede señalar que, desde la perspectiva de la mayoría de los actores educativos entrevistados, la integración de personas con y sin discapacidad en las universidades, en una primera instancia sería un proceso cuyos beneficiarios directos serían las personas con discapacidad, sin embargo, al constituir un proceso que requiere de nuevas relaciones y formas de convivencia social, adquiere sentidos políticos, culturales y sociales complejos que tenderían a la transformación social engarzada en la justicia social, la democratización de los espacios sociales y la emancipación de todos/as los sujetos implicados.

4.2. Percepción y entendimiento de la discapacidad: un asunto de identificación/diferenciación entre un “nosotros” y un “ellos”.

Nos encontramos frente a representaciones que configuran comprensiones de la discapacidad y la diversidad, desde miradas egocéntricas enmarcadas en la identificación/diferenciación entre grupos de personas. En este sentido, la normalidad se configura como el punto de referencia que permite identificarse/diferenciarse de los otros, procesos que, a su vez, se ven influenciados por las experiencias particulares con la alteridad, las cuales son generalizadas y estereotipadas, construyéndose un tejido de representaciones y relaciones negadoras de la diversidad.

De esta manera, tanto las personas con discapacidad como las personas que no presentan esta condición, construyen comprensiones de la alteridad desde la negación de las particularidades, homogeneizando los grupos que, en relación a sí mismos, presentan diferencias.

4.3. Rol y Misión de las universidades: ¿transmisión, reproducción o transformación sociocultural?

Los actores educativos entrevistados, configuran representaciones sobre los roles y misiones de las universidades que la sitúan como un espacio donde se construyen, reproducen y transmiten conocimientos teóricos, los cuales debieran traducirse en nuevas y mejores prácticas sociales. Sin embargo, queda inconclusa -debido a la misma mirada centrada en el conocimiento y en la tradición académica- cómo estos conocimientos se instalan en las prácticas sociales, de tal forma, que logren configurar transformaciones significativas en materias de la aceptación de la diversidad, la integración de personas con discapacidad y la convivencia democrática.

De esta manera, el análisis de los roles y misiones de las universidades realizados por la mayoría de entrevistados, da cuenta de que la universidad está siendo representada desde una racionalidad que disocia el conocimiento de la práctica, asunto que las universidades, al menos, deben considerar si aún tienen aspiraciones de constituirse en el espacio donde se forjan procesos de transformaciones socioculturales, a partir del análisis y prácticas rupturistas y vigilantes respecto a las injusticias sociales y a los intereses que éstas responden.

CONCLUSIONES

A continuación se presentan las principales conclusiones de esta investigación que pretendió dar respuesta a la interrogante sobre los mecanismos que implementan las dos universidades estudiadas en los procesos de ingreso, permanencia y egreso de personas con discapacidad en éstas.

En este sentido, a continuación se da cuenta de una mirada integradora y analítica respecto al conjunto de estrategias que las instituciones estudiadas implementan en los diferentes procesos que conforman la integración de personas con y sin discapacidad en la universidad, de las barreras y/o obstáculos que los alumnos/as de las universidades identificaron, de las evaluaciones que la comunidad educativa realiza sobre su institución y de las racionalidades subyacentes en los procesos y comprensiones en torno a la integración de personas con y sin discapacidad en la universidad.

Cabe mencionar, que las conclusiones que se exponen en las siguientes páginas, representan una interpretación mayor de las textualidades que los actores educativos verbalizaron sobre la temática que aborda la investigación, lo que nuevamente nos posesiona desde las experiencias, percepciones y comprensiones de los sujetos de estudio.

Por último, las conclusiones vertidas sobre las realidades estudiadas, dan cuenta de los contextos específicos en que se llevó a cabo la investigación, por lo tanto, sólo tienen sentido desde estas experiencias particulares, de tal manera que no es posible generalizar estas vivencias particulares a otras instituciones y/o actores sociales.

En relación a las barreras u obstáculos que deben enfrentan las personas con discapacidad en la universidad

Tomando en cuenta la distinción y caracterización de las dimensiones que se conjugan en los procesos de integración planteadas por Jiménez (2002), desde una dimensión social -que dice relación con las actitudes, comprensiones y valores que sustentan la aceptación de la diversidad y la convivencia democrática en una institución- las experiencias descritas por los alumnos/as dan cuenta que para las personas con discapacidad el proceso de selección y admisión universitaria difiere dependiendo del tipo y grado de discapacidad que presenten. En efecto, las experiencias de los alumnos con discapacidad visual, son una clara evidencia de las discriminaciones y exclusiones que están presentes en los procesos de selección universitaria lo que, a su vez, permite develar la sobrevaloración de las capacidades/habilidades sensoriales y las representaciones deterministas que se tienen de las personas que presentan una discapacidad asociada a éstas.

En este sentido, desde una dimensión social, las representaciones en torno a los tipos de discapacidades junto con las actitudes discriminadoras y peyorativas hacia éstas, dan cuenta que dentro del proceso de selección/admisión persisten lógicas que se enmarcan dentro de un tipo de pensamiento calculador y racional donde se comprende que la incorporación de alumnos/as con y sin discapacidad a las universidades es un proceso que se ordena a partir de las capacidades/habilidades de los sujetos, las cuales se plasman en una prueba escrita en un solo lenguaje, con un solo formato, etc., es decir, en una prueba pensada y materializada para las personas "normales".

Desde una dimensión política -que comprende un conjunto de leyes, normativas, de-

claraciones y buenas intenciones que ha firmado y acordado nuestro país- la integración de estas personas en la Universidad, en un comienzo, se encuentra atrapada por los organismos y departamentos a cargo de implementar el proceso de selección nacional. De hecho, a la fecha de la investigación existía una exclusión de las personas con discapacidad visual en el proceso de rendición de la prueba de selección universitaria (PSU)²⁴. Estas situaciones se deben a la ausencia de una legislación que reglamente la adaptación de esta instancia a las necesidades de las personas con discapacidad visual, y a un sistema de educación superior en el cual subyacen lógicas que podrían comprenderse dentro de lo que Marchesi (2004) denomina como educación liberal, la cual se caracteriza por centrarse en la competitividad entre las instituciones y los resultados académicos de los alumnos/as, para lo cual se legitiman prácticas de selección del alumnado que aseguren el éxito del centro, y así mantener el prestigio y los recursos que recibe.

Relacionada con la dimensión anterior, desde una dimensión institucional -que comprende el diseño, planificación y ejecución de estrategias y acciones institucionales- la ausencia de una política específica en la materia junto con la autonomía con las que cuentan las universidades y cada carrera para seleccionar su alumnado, se traduce en que la incorporación de un estudiante con discapacidad quede sujeta a las voluntades y criterios de cada institución, lo que a su vez, depende de las formas de pensar, concebir y comprender la diversidad en éstas.

En este sentido, las personas con discapacidad debieron apelar a que las universidades contaran con una política específica en la materia o que contaran con una dimensión social sustentada en una racionalidad de orden axiológico y hermenéutico-crítico que les permitiera sumarse al desafío de llevar a cabo un proceso de integración de personas con y sin discapacidad en la institución.

Sin embargo, y como lo afirma Jiménez (2002), ninguna de estas dimensiones por sí sola basta para llevar a cabo un proceso de integración de personas con y sin discapacidad a la universidad. En efecto, aun cuando las universidades en estudio cuentan con dimensiones sociales y políticas más/menos desarrolladas, las experiencias que los alumnos/as describieron dan cuenta de la persistencia de comprensiones y lógicas deterministas y discriminadoras dentro de las que se legitima tomar decisiones sobre lo que pueden ser y hacer las personas con discapacidad.

Respecto a las barreras y/o dificultades que identificaron los alumno/as en el proceso de selección, éstas reflejan que las miradas normalistas desde donde se piensan, materializan e implementan las arquitecturas, los espacios, los recursos y los procesos, constituye el mayor obstáculo presente en las universidades estudiadas.

De esta manera, se infiere que las barreras y las dificultades presentes en este proceso particular responden, por un lado, a las miradas normalistas y discriminadoras -las cuales representan las comprensiones y entendimientos de la diversidad- y por otro, a la ausencia de dimensiones políticas y dimensiones institucionales que apunten a deconstruir estas miradas.

El conjunto de aspectos y componentes que obstaculizaron y/o dificultaron el ingreso

²⁴ Recientemente existe la adaptación de esta prueba para estudiantes que presentan una discapacidad visual.

de un alumno/a con discapacidad en cada institución, presentó transformaciones en la medida que en estas instituciones vivieron la experiencia de convivir en la diversidad. En este sentido, desde una dimensión social, los alumnos/as expresan que el proceso de permanencia en la universidad y en la carrera ha sido positivo, destacándose el rol apoyador que cumplieron algunos docentes y compañeros durante este proceso.

Esto pone de manifiesto, que al ser la integración de personas con y sin discapacidad un complejo proceso que requiere de-construir pensamientos, comprensiones y representaciones en la medida que se vive la experiencia de estar y ser con los "otros", va permitiendo que las miradas normalistas y reduccionistas se vayan diluyendo, dando paso a nuevas relaciones sociales de convivencia en la diversidad.

En este sentido, desde los discursos de los propios actores, la permanencia en la institución ha sido un proceso enriquecedor tanto a nivel académico-profesional como a nivel personal, situación que se interpreta como parte de la experiencia de vivir en la diversidad.

En efecto, las adaptaciones que tuvieron que solicitar durante la permanencia en la institución, son principalmente de aquellos procesos y elementos que han sido ideados para los alumnos/as "normales". Al igual que en el proceso de ingreso, estos aspectos y procesos se deben a que han sido pensados y materializados desde la homogeneización de capacidades, habilidades, conductas etc. De esta manera, cuando se incorporan personas que no tienen las mismas características y necesidades para las cuales fueron diseñados, éstos requieren ser re-pensados y por ende, adaptados.

Sin embargo, cabe mencionar que las adaptaciones de los procesos y/o aspectos son identificados y solicitados por los propios alumnos/as, quedando inconclusa cómo las instituciones y sus respectivos actores se hacen partícipes en la detección de estos aspectos, asumiendo que este proceso refleja la capacidad de reflexionar sobre sus discursos, prácticas, entre otros, desde una actitud vigilante y comprometida con la convivencia democrática en cada institución.

Referido al proceso de egreso, la información recabada permite afirmar que en éste no existen mayores dificultades, principalmente porque las exigencias de este proceso en particular conjugan variables que hacen relación al desarrollo de habilidades y conocimientos académicos-profesionales más que a variables institucionales-convivenciales u otras que den cuenta de racionalidades que tensionan el proceso.

El conjunto de los antecedentes expuestos, permite afirmar que la integración de personas con y sin discapacidad en la Universidad, es un proceso gradual. Es una construcción paulatina y vivencial en la cual se conjugan complejas dimensiones que hablan de comprensiones, entendimientos, reflexiones y materializaciones para aceptar la diversidad en cada institución. En este contexto, y como lo demuestran la información recogida en esta investigación, con el paso del tiempo la experiencia de vivir en la diversidad aporta aprendizajes y transformaciones socioculturales e institucionales determinantes en el proceso de integración de personas con y sin discapacidad.

En relación a las acciones y estrategias que se implementan en las universidades para integrar a personas con y sin discapacidad

Tomando en cuenta que las universidades, al igual que toda institución, empresa,

etc., orientan sus acciones de acuerdo a estatutos, políticas y reglamentos específicos que proyectan una visión particular de la institución, las que a su vez, representan las ideologías desde donde comprenden sus roles y misiones dentro del sistema social, la implementación de acciones y estrategias para integrar a personas con y sin discapacidad en las universidades estudiadas, dependieron de las formas en que se conjugan las dimensiones políticas, pedagógicas, sociales y jurídicas en cada institución, las que a su vez, se encuentran relacionadas con los años de experiencia respecto a la integración de personas con y sin discapacidad en éstas²⁵.

Desde una dimensión institucional -que según Jiménez (2002) representa las políticas e ideologías que deben promover los cambios internos necesarios para convertir cada Universidad en una institución modelo para la sociedad- en la primera Universidad estudiada, existe a nivel discursivo un compromiso ideológico a favor de la aceptación de la diversidad y de la integración de personas con y sin discapacidad, el cual aún no logra materializarse en políticas claras que consensúen y reglamenten la implementaciones de acciones y estrategias específicas para lograr este desafío.

En este contexto, en esta institución existe una clara tensión entre lógicas que, por un lado, promueven transformaciones sociales profundas con aspiraciones democráticas y democratizadoras, y por otra, que la sitúan en una institución esencialmente académica. Dentro de esta lógica y según lo que plantea Barceló (2004), en esta Universidad se mantiene una constante tensión entre el conservadurismo y la innovación, tensión que también se refleja en las sociedades actuales y que dificultan las transformaciones que permitan lograr el principio de igualdad, fin máximo de la integración de personas con y sin discapacidad.

Claro ejemplo de esta tensión se refleja en que el ingreso de una persona con discapacidad -a esta institución- quede a voluntad de cada carrera, y que en algunas casos se haya negado el acceso a estas personas. Asimismo, que en el proceso de permanencia de alumnos/as con discapacidad en la institución, las estrategias que se han implementado responden a iniciativas de carreras particulares, principalmente de la carrera de Educación Diferencial de la Universidad y de aquellas que cuentan con personas con discapacidad estudiando la carrera.

Confirmando la ausencia de políticas específicas en la institución que permitan orientar los procesos y estrategias, las acciones que se han implementado responden a las necesidades que los propios alumnos/as con discapacidad han hecho visibles junto con algunas acciones que pueden comprenderse como de sensibilización y concientización de la comunidad educativa.

Por el conjunto de los antecedentes mostrados, se puede concluir que la primera Universidad se encuentra en lo que podríamos denominar una primera etapa de la integración, más desde una dimensión social, es decir, desde el discurso, desde las reflexiones, desde un compromiso ético y valórico que promueve este proceso como una forma de valorar y promover la convivencia democrática en la diversidad, pero que aún no logra materializarse como un proceso intencionado que surja de políticas institucionales en la

25 Al respecto, cabe señalar que la primera universidad en estudio cuenta hace cuatro años con la carrera de educación diferencial, mientras que la segunda universidad cuenta con esta carrera hace más de 25 años.

materia.

Respecto a las estrategias y acciones que se implementaron en la segunda universidad en estudio responden, según Jiménez (2002), a la dimensión curricular –que implica repensar los currículums universitarios para permitir equiparar las oportunidades de acceso a éste- cuyos énfasis están centrados en las adaptaciones curriculares, arquitectónicas y de servicios para las personas con discapacidad.

Sin embargo, el hecho de que en esta institución se haya implementado una sala de recursos –espacio encargado de realizar las adaptaciones en el currículum- sitúa la mayoría de sus acciones desde un enfoque eminentemente clínico en el cual se reproduce una mirada y comprensión de la discapacidad centrada en la persona independiente del contexto pedagógico, social, cultural, etc. Al respecto, queda inconcluso cómo y qué implicancias tiene este espacio en la cultura institucional de esta casa de estudios, principalmente si se considera que entre las debilidades identificadas por los propios actores, apunta a las formas en que se comprenden y materializan las acciones y recursos en los procesos de incorporación, permanencia y egreso de una persona con discapacidad en esta universidad.

De esta manera, aun cuando en esta institución exista una mayor experiencia en lo que respecta a la integración de personas con y sin discapacidad, este proceso se encuentra en una etapa cuyo énfasis está puesto en los aspectos pedagógicos y didácticos que requieren ser adaptados para que los estudiantes con y sin discapacidad puedan acceder al currículum universitario –dimensión curricular- no evidenciándose claramente las repercusiones y la articulación de éstas con la dimensión social e institucional.

En síntesis, se puede concluir que ambas universidades muestran avances significativos en relación a la implementación de procesos de integración de personas con y sin discapacidad, lo cual representa formas de comprender y valorar la diversidad en dichas instituciones, aunque en este proceso persisten lógicas que sitúan las dimensiones políticas-institucionales y pedagógicas-curriculares en modelos academicistas, normalistas y elitistas.

Lo anterior puede comprenderse como parte de un enfoque tradicional que sitúa a las universidades en un espacio selectivo y elitista centrado en la enseñanza por sobre los aprendizajes, donde las diferencias han sido históricamente ignoradas e incluso invisibilizadas bajo el discurso de la calidad de la docencia y la formación de profesionales competentes, etc. Bajo este enfoque –que ha enmarcado la comprensión y materialización de estas instituciones- no ha de sorprender que las necesidades educativas, las adaptaciones curriculares, los estilos de aprendizajes, etc. sean parte de un discurso reciente y desafiante que se tensiona, según Barceló (2004) entre el conservadurismo y la innovación.

En relación a las racionalidades que subyacen en la comprensión de la integración de personas con y sin discapacidad

Si se considera que todas las prácticas sociales y educativas están permeadas de comprensiones y representaciones, la integración de personas con y sin discapacidad al ser un proceso socioeducativo, cultural y político no está exenta de subjetividades y representaciones colectivas.

Según los resultados arrojados en esta investigación, en la comprensión de la integración existe una tensión entre tipos de racionalidades que, por un lado, enmarcan el enten-

dimiento de la integración desde una lógica calculadora, racional y técnica -cuya finalidad está orientada a otorgarles igualdad de oportunidades socioeducativas a las personas que presentan una discapacidad, reduciendo los fines de la integración al beneficio de las personas con discapacidad de insertarse, ojala en igualdad de condiciones, a contextos educativos pensados y materializados para las personas que no presentan una discapacidad, quedando inconcluso cuál sería el rol de toda la comunidad educativa en este proceso particular- y por otra, que enmarcan los sentidos de la integración desde una racionalidad de orden axiológico, práctico y reflexivo- la cual responde a finalidades sociales desde un enfoque sociocrítico que involucran a todo el sistema social.

De esta manera, si bien algunos entrevistados dieron cuenta de una mirada más crítica y reflexiva de la integración de personas con y sin discapacidad, acercándose a un entendimiento de la misma desde un tipo de pensamiento razonable, reflexivo y práctico, la mayoría de los actores mantiene un entendimiento normalista de la integración, que la reduce al beneficio de algunos, a la homogeneización de conductas, oportunidades y posibilidades, desvinculándola de procesos socioculturales y políticos más complejos.

A la base de estas comprensiones y significados también subyacen entendimientos y representaciones de la discapacidad. Al respecto, los resultados muestran una comprensión de la discapacidad como una condición que permite distinguir dos grupos de seres humanos; los que presentan discapacidad y los que no presentan esta condición, dando cuenta que tanto las personas con discapacidad como las personas que no presentan esta condición, realizan procesos identitarios en los cuales, según Díaz (2003), el constructo social de la normalidad se instala como referente que permite clasificar a los seres humanos que se encuentran fuera y dentro de ésta.

Como lo explica Díaz, en la construcción del concepto de discapacidad como las concepciones que se tienen respecto a las personas que la presentan, existe una relación entre la sociedad que se considera y denomina "normal" y las personas que son consideradas "anormales", en la cual surge una alteridad construida por la oposición entre el grupo de personas "normales" respecto al grupo de personas consideradas "anormales". Bajo estos argumentos, cobra sentido la comprensión de la integración como un proceso en el cual los denominados "anormales" traspasen las fronteras de la "anormalidad" y se incorporen en los espacios y territorios de los "normales".

Por otra parte, los discursos de los propios alumnos que presentan una discapacidad, demostraron que los procesos de identificación/diferenciación que éstos realizan, se encuentran influenciados por las actitudes que las personas sin discapacidad tienen hacia ellos, los que a su vez, están cargados de estereotipos y prejuicios que se han construido sobre la discapacidad.

Sin embargo, la estigmatización y la construcción de prejuicios no sólo se presentó hacia la discapacidad y las personas que la presentan, más bien son actitudes y representaciones que se encuentran presentes en los discursos y concepciones de la totalidad de los actores. En este sentido, hay aquí una forma de representarse la diversidad y con ello la alteridad, desde un tipo de pensamiento egocéntrico que reduce la comprensión de un "Otro" en relación a un "Sí Mismo", donde no existe el espacio para visualizar las diferencias y, por el contrario, surgen las generalizaciones, las construcciones de prejuicios y las homogeneizaciones de conductas, experiencias, etc. demostrando, en palabras de Skliar

(2002), que “la diferencia más allá de ser un hecho biológico con características particulares es un problema epistemológico” representado y quizás originado en la dicotomía entre; diferencia/igualdad, o más bien, la normalidad/anormalidad.

En relación a la percepción sobre el rol que tendrían las universidades en materias de integración de personas con y sin discapacidad, los actores dan cuenta de una mirada centrada en la formación académica de profesionales y en la transmisión de conocimientos teóricos en torno a la discapacidad y la integración de estas personas en el sistema educativo.

Si bien hubo opiniones que definieron la universidad como un espacio abierto, vigilante, pluralista y reflexivo, éstas no logran representar a la mayoría de las personas entrevistadas. En este sentido, la universidad está siendo representada desde una racionalidad que niega sus roles y misiones transgresoras y transformadoras, ligadas a sus áreas de investigación y extensión, y la sitúa como un espacio eminentemente académico y formativo, ligadas al área de la docencia.

Se infiere que debido a la comprensión centrada en la tradición académica y de transmisión de conocimientos, las universidades no se visualizan como espacios donde puedan coexistir personas con diferentes capacidades. Esta interpretación se sustenta en la ausencia de un discurso que conciba la universidad como un espacio donde exista la articulación entre la teoría y la práctica, que en materias de integración de personas con y sin discapacidad, se traduce en sumarse, desde la experiencia, a implementar este proceso.

Por el conjunto de los argumentos y resultados expuestos, se puede concluir que los procesos de integración de personas con y sin discapacidad en ambas universidades se encuentran tensionados entre las lógicas y/o racionalidades presentes en cada institución, las que a su vez, también se encuentran presentes en la sociedad actual. En este sentido, se plantea que la integración es un proceso reciente en ambas universidades, a pesar de los años de experiencia y las acciones implementadas en la materia, lo cual demuestra que mientras no se realicen procesos conscientes e intencionados para armonizar las relaciones entre las racionalidades implicadas, no se logrará realizar una integración de la diversidad -con ello de las personas con y sin discapacidad- en estas instituciones.

BIBLIOGRAFÍA

AEDO, C. y GONZÁLEZ, L. (2004): “La educación Superior en Chile”. Revista Calidad en la Educación N° 21. Santiago.

AHUMADA, M. (S-A): *Programa Jurídico sobre Discapacidad Facultad de Derecho* Universidad Diego Portales. Santiago. Chile.

ARISTEGUI y OTROS. (2005): “Hacia una Pedagogía de la Convivencia”. Revista Psykhe, Vol 14, N° 1, mayo de 2005 (pp. 137 - 150). Escuela de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica de Chile.

ANUIES (2006): *Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior*. Secretaría de Educación Pública. México.

BARCELO, J. (2004): “Universidad y Sociedad: Una relación Paradójica”. Revista Calidad de la Educación N° 20, Santiago.

BAZÁN, D. y MANOSALVA, S. (2006): *Convivencia y Calidad de la Educación*. OEI. Ediciones LOM, Santiago de Chile.

DÍAZ, O. (2003): *Hacia la concepción de la atención educativa de personas con discapacidad*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.

ECHEVERRÍA, G. (2005): *Análisis Cualitativo por Categorías*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Escuela de Psicología. Santiago.

GONZÁLEZ, F. y ARANEDA, P. (2005): *Integración de personas con discapacidad en la educación superior en Chile*. Iesalc, Chile.

JIMÉNEZ, R. (2002): *Las Personas con Discapacidad en la Educación Superior. Una Propuesta para la Diversidad e Igualdad*. Fundación Justicia y Género. San José. Costa Rica.

MANOSALVA, S. (2002) *Integración Educativa de Alumnos con Discapacidad*. Mapa Ltda. Santiago de Chile.

MARCHESSI, A., COLL, C., y PALACIOS, J. (2004): *Desarrollo Psicológico y Educación: Trastornos del Desarrollo y Necesidades Educativas Especiales*. Alianza, Madrid.

MORENO, M. (2005): *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000 - 2005*. Iesalc. Venezuela.

LA EMPATÍA Y SU RELACIÓN CON EL ACOSO ESCOLAR

EMPATHY AND ITS RELATIONSHIP WITH BULLYING

ALBERTO NOLASCO HERNÁNDEZ

Dpto. Didáctica y Organización Escolar
 Universidad de Zaragoza
 Zaragoza, España
anolasco@educa.aragon.es

Recepción: 04/07/2012 Aceptado: 01/11/2012

RESUMEN

El presente trabajo examina la empatía como un importante factor situacional planteándose la hipótesis de que ésta puede inhibir la agresión de un sujeto sobre la víctima. Igualmente considera que la empatía es una capacidad más frecuente en las mujeres que en los hombres. A su vez, parte del supuesto que la empatía, puede estar actuando como factor de riesgo en la participación en conductas de acoso escolar, concretamente el denominado con el término inglés "bullying", o acoso escolar entre iguales. Los resultados de las pruebas estadísticas arrojaron diferencias significativas entre la puntuación en empatía de las chicas en relación a la de los chicos. Asimismo se obtuvo una correlación moderada entre empatía y acoso escolar. La importancia de los resultados obtenidos apunta a su utilización para otras investigaciones tanto para el ámbito de la empatía como para estudios que acometan en la prevención e intervención en acoso escolar.

PALABRAS CLAVE

EMPATÍA, ACOSO ESCOLAR, SEXO

ABSTRACT

This paper examines empathy as an important situational factor considering the hypothesis that it may inhibit aggression of a subject on the victim. It also believes empathy to be a capacity which is more common in women than in men. In turn, it assumes that empathy may be acting as a risk factor in the participation in bullying behaviors, or bullying among peers. The results of the statistical tests show significant differences between the empathy score of girls in relation to boys. Likewise, a moderate correlation was obtained between empathy and bullying. The importance of the results points to its use for other research both in the field of empathy and studies that undertake prevention and intervention in bullying.

KEY WORDS

EMPATHY, BULLYING, SEX

INTRODUCCIÓN

La violencia entre jóvenes es un fenómeno que se está produciendo en numerosos centros educativos. Aunque el acoso escolar no es un fenómeno nuevo, éste ha existido desde siempre, pero ha sido muy recientemente cuando los medios de comunicación de masas han empezado a hacer eco de estos episodios de violencia entre jóvenes.

De entre todas las conductas de violencia que pueden producirse dentro de un centro educativo, se aborda el acoso escolar entre iguales, también denominado con el término inglés "bullying", y se pretende encontrar una posible relación entre este tipo de acoso y la empatía, a partir de un estudio empírico que contempla estudiar si generalmente el sexo femenino es más empático que el sexo masculino y, por otro lado, relacionar la empatía con el acoso escolar.

Por lo tanto, este estudio parte de dos hipótesis: la primera que existen diferencias significativas entre la puntuación en empatía de las chicas en relación a la de los chicos y, a su vez, considera como segunda hipótesis, que un bajo o nulo nivel de empatía puede ser factor de riesgo para la participación en conductas de acoso escolar.

CONCEPTUALIZACIÓN

La Empatía

La empatía es sintonizar de una forma espontánea y natural con los pensamientos de otra persona, sean los que sean. No se trata únicamente de reaccionar a una serie de emociones de los demás, como pueden ser la pena o la tristeza; sino de leer la atmósfera emocional que rodea a la gente. Se trata de ponerse, sin esfuerzo, en la piel del otro, de negociar sensiblemente una interacción con otra persona sin ánimo de ofenderla ni herirla, de preocuparse por sus sentimientos.

Cuando Titchener (1909) tradujo la noción de *Einfühlung* por *emphathy*, sirviéndose del griego "empathia", que significa "estar dentro", con ello quería subrayar una identificación tan profunda con otro ser que le llevara a comprender los sentimientos del otro con los músculos de la mente.

La empatía, tal y como la comprende Stein (1916), es un acto del conocimiento que no se confunde ni con la memoria, ni con la imaginación, ni con la percepción externa, aunque tiene que ver con ellas. En el proceso empático intervienen, a su juicio, tres momentos: el primero es la percepción de la situación del otro, de su vivencia; el segundo consiste en la interiorización de su vivencia y el tercer momento se produce cuando esa vivencia ajena que he percibido en el otro se percibe como propia. Estos tres momentos se dan casi simultáneamente, pero en el orden conceptual es fundamental distinguirlos. La empatía requiere de estos tres momentos, de tal modo que la finalidad del proceso no tiene por objeto el conocimiento del otro, sino la comprensión del otro.

La empatía presupone una concepción del hombre como ser abierto, o mejor todavía, como ser permeable, capaz de interactuar con su entorno y con sus semejantes y de establecer vínculos afectivos con ellos.

Como actitud (más que como mera técnica), la empatía lleva a una persona a intentar comprender el mundo interior de otra, sus emociones y los significados que las experiencias adquieren para él. Los mensajes percibidos encuentran en su interior un eco o referente que facilita la comprensión, manteniendo la atención centrada en la persona del otro.

Este proceso de interiorización de las emociones de otras personas se basa en un aspecto fundamental: la conciencia de uno mismo. Es decir, cuanta más conciencia tengamos de nuestras emociones y sentimientos y seamos capaces de reconocer los procesos

que anteceden y derivan de lo mismo, mayor será nuestra habilidad para detectar y comprender la de los demás.

La empatía o la capacidad de sintonizar con los demás, puede asumir diferentes grados o niveles:

- a) El primer nivel sería la capacidad de identificar e interpretar adecuadamente las emociones ajenas.
- b) El segundo, lo constituiría la habilidad de percibir y responder a las preocupaciones o sentimientos inexpresivos de los demás.
- c) Un tercer nivel sería la comprensión de los problemas que se ocultan detrás de los sentimientos.

Comprender a los demás significa identificar las emociones, percibir los sentimientos y puntos de vista y, además, interesarse activamente por las preocupaciones ajenas. Por lo tanto, este tercer nivel incluiría a los anteriores.

Empatía desde el referente sexual

Es un hecho generalmente descubierto por muchos investigadores que la tendencia a empatizar figura entre las características que las personas atribuyen con más frecuencia a las mujeres que a los hombres. Esta idea guarda relación con los estereotipos sociales que atribuyen a la mujer una mayor sensibilidad emocional, una mayor tendencia al cuidado y apoyo a los más débiles (niños y ancianos), una mayor capacidad para detectar sentimientos y señales no verbales y una mayor preocupación por los aspectos sociales de la interacción y los sentimientos de los otros. Las diferencias en la normativa social sobre los roles sexuales, hace más adecuado para las mujeres manifestar tanto sentimiento de enfado y ansiedad como sentimientos de ternura y compasión (Bastón, 1992).

En este sentido, Hoffman (1977, 1987, 1989) en su revisión de la relación entre sexo y empatía, diferenció entre medidas de empatía, definida como respuesta emocional al estado afectivo de otro, e índices de toma de perspectiva y sensibilidad social, revisó nueve artículos (que incluían 16 muestras de niños de diferentes edades) y concluyó que las mujeres tendían a puntuar más alto en empatía que los varones y por lo tanto se podía afirmar que eran más empáticas.

En relación con esto último, Batson, Fultz y Schoenrade (1992:193) refieren que las diferencias sexuales en empatía evaluada a través de autoinformes pueden deberse, al menos en parte "a diferencias en la normativa social sobre los roles sexuales, que hace más adecuado para las mujeres manifestar tanto sentimientos de enfado y ansiedad como sentimientos de ternura y compasión".

Por otra parte, Wheelwright y Baron-Cohen (2003) desarrollaron un test de empatía en el cual a la persona se le presenta una serie de fotografías de expresiones faciales de emociones –pero sólo la parte de alrededor de los ojos-. El test consiste en escoger, de entre cuatro palabras, la que mejor describa lo que la persona debe de estar pensando o sintiendo. Las mujeres suelen obtener puntuaciones muy buenas.

Es oportuno aclarar que el presente estudio intentó recopilar y analizar toda la información de la empatía desde una perspectiva sexual, sin entrar en detalles sobre la perspectiva del género, en consecuencia, independientemente de estar de acuerdo en las diferencias, se pretende añadir la literatura científica de lo hallado, donde se apunta a la dirección de que el sexo femenino es más empático que el sexo masculino, en la mayoría de ocasiones, generado por la diferencia de género, pero se comprobará que, en otras investigaciones, esas diferencias ya se producen desde el mismo momento del nacimiento. Por este motivo, sin entrar en más debates, se ha preferido estudiar la relación de la empatía desde una perspectiva sexual y no desde una perspectiva de género.

Hecha la observación anterior, los psicólogos Radke-Yarrow y Zahn-Waxler, (1982) señalan en un estudio sobre niños de uno a dos años, que algunos respondieron a la congoja de otros niños con una expresión de sentimientos empáticos e intentos directos por ayudar, mientras que otros se limitaron a observar y expresar más interés que preocupación. Un tercer grupo mostró una reacción negativa ante el dolor de otros niños, algunos se retiraron de los que estaban llorando y otros incluso regañaron o golpearon al niño que se lamentaba.

Por lo anteriormente expuesto, se puede señalar que éste es el componente cognitivo de la empatía. En este mismo orden de ideas, por ejemplo, si se le pide a un niño que juzgue qué puede estar sintiendo un personaje de un cuento, se descubrirá que las niñas puntúan más alto que los niños en identificarse con los sentimientos del personaje, igualmente, si se le pregunta, por ejemplo, qué haría en caso de que alguien le diera un regalo que no le gusta, las niñas son más capaces de decidir si es mejor disimular una emoción para no herir los sentimientos de otra persona. (Baron-Cohen, 2003).

Tal como se ha visto, este tipo de investigaciones puede ser una señal que desde el nacimiento la atención de los chicos está más dirigida hacia un sistema no personal, mientras que las de las chicas lo están hacia una cara. Como se puede comprobar, estas diferencias entre ambos sexos están presentes desde el mismo nacimiento, cuando todavía no se ha llegado a tener ninguna oportunidad de socialización ni ninguna experiencia que modele estas diferencias. Se conoce que, con el tiempo, la cultura y la socialización influyen en el desarrollo de un cerebro femenino con mayor interés por la empatía. Pero estos estudios de la infancia sugieren que la biología también juega un papel determinante.

Por otra parte, en una prueba a hombres y mujeres se les mostró una serie de figuras humanas y objetos mecánicos utilizando un estereoscopio. Este equipamiento permite que la imagen de la figura humana y la del objeto mecánico estén en el mismo campo de visión del observador. Los dos estímulos competían por la atención del observador, el resultado de esta experiencia fue que los hombres dijeron ver más objetos mecánicos que personas, mientras que las mujeres dijeron ver más personas que objetos mecánicos. (McGuinness y Symonds, 1977).

Cabe agregar, que las mujeres son más sensibles a las expresiones faciales. Son más hábiles para decodificar la comunicación no verbal, captar los detalles sutiles en el tono de voz o en las expresiones faciales, y utilizarlas para juzgar el carácter de una persona. El test más conocido de la sensibilidad a las pistas no verbales de la emoción es el llamado Perfil de la Sensibilidad No Verbal (PONS). En este test las mujeres son más precisas a la hora de identificar la emoción de un actor. Esta diferencia entre hombres y mujeres se da

en países tan variados como Nueva Guinea, Israel, Australia o Estados Unidos. (Baron-Cohen, *et al* 2005).

Por su parte, García, Orellana y Pomalaya (2011) concluyeron en un estudio realizado sobre empatía e inadaptación social en participantes de bullying que existen diferencias significativas en todas las escalas de empatía según género.

Finalmente, debido a que no hay conclusiones respecto a la existencia o no de diferencias significativas entre varones y mujeres, y menos aún sobre el posible origen de esas diferencias, serían necesarias más investigaciones para determinar las diferencias específicas entre varones y mujeres, por ejemplo, en percepción de emociones o en comprensión y manejo de emociones. Otro aspecto a evaluar es la causa de esas diferencias que parece haber en habilidades concretas, según apuntan los estudios analizados.

Acoso escolar: Bullying

El termino acoso escolar entre iguales, es igualmente conocido por el término inglés “bullying”, este último, a su vez, deriva de la también palabra inglesa “bully” que puede ser traducido al español como matón.

El origen del estudio sobre el acoso escolar entre iguales se sitúa en la década de los 70, en los países escandinavos, siendo los primeros estudios sobre acoso escolar entre iguales los realizados por Heinemman (1972) y Olweus (1973, 1978, 1993, 1996, 1998). A partir, de estos estudios Palomero y Fernández (2001:26) definen el acoso escolar entre iguales como “una conducta de persecución y agresión física, psicológica o moral que realiza un alumno, o grupo de alumnos sobre otro, con desequilibrio de poder y de manera reiterada”.

De acuerdo a lo anterior, en esta primera definición ya aparecen las principales características de este tipo específico de violencia: incluye diferentes tipos de conductas violentas, aparece a lo largo del tiempo, y es producido por un desequilibrio de poder.

Significa entonces que el acoso escolar entre iguales se sustenta sobre una diferencia de poder entre agresor y víctima, y esta diferencia de poder puede tener su origen en el poder físico, pero también en el poder social del agresor.

Ante la situación planteada, Ortega y Mora-Merchán (2000) consideran que al referirnos al acoso escolar entre iguales es conveniente tener en cuenta lo siguiente:

1. Existen diferencias entre chicos y chicas en el tipo de acoso escolar que habitualmente llevan a cabo. Los chicos habitualmente participan de forma más frecuente en conductas de agresión física o verbal, directa. Las chicas, sin embargo, participan con mayor frecuencia en tipos de acoso indirecta, habitualmente su forma de agredir a sus víctimas es mediante el aislamiento social o la exclusión social. Esta característica está directamente relacionada con el poder y el abuso de poder que caracteriza a las conductas de acoso escolar entre iguales que ya hemos mencionado. Los chicos y las chicas parecen tener o percibir poder en diferentes ámbitos, por lo que las conductas de acoso escolar derivadas de los abusos de poder en diferentes ámbitos, son también diferentes.

2. Las situaciones de acoso escolar, tanto la posición de víctima como la de agresor,

tiende a disminuir con la edad y su mayor nivel de incidencia es entre los 11 y los 14 años.

3. Las situaciones de acoso escolar entre iguales se producen con mayor frecuencia en el patio de recreo que en cualquiera del resto de espacios de los centros educativos.

Situándonos en España, un estudio realizado por el Defensor del Pueblo (2000) entre alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, muestra que un 33% de alumnos y alumnas se reconoce víctimas de insultos y un 4,1 % de agresiones físicas. En el mismo estudio, un 40,9 % de los alumnos y alumnas reconoce que arremete a sus compañeros con insultos y un 6,6% con agresiones físicas. En estudio también aparecen alumnos víctimas de agresiones con armas, un 0,7 %, y alumnos que reconocen haber agredido a sus compañeros con armas, un 0,3 % de los participantes. Mora-Merchán, Ortega, Justicia y Muñoz-Benítez (2001) señalaban en un estudio realizado en Andalucía que el número de alumnos afectado en esta región o que sufren el acoso escolar se sitúa en el 11%. Estos estudios muestran resultados que permiten inferir que una amplia mayoría de estudiantes ha tenido algún contacto con situaciones de acoso escolar entre iguales en sus centros educativos.

A su vez, tradicionalmente se han considerado que son tres los roles principales en las situaciones de acoso escolar entre iguales. Estos tres roles principales son los de agresor, víctima y espectador. A continuación se describen con sus correspondientes características y sus diferentes tipos y subtipos:

Agresor: Las características observadas o detectadas como más frecuentes para la figura o rol del agresor en diferentes estudios (Smith, Tallamendi, Cowie, Naylor, Chahuan, 2004) (Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999) son:

1. Los agresores tienden a hacer uso de la fuerza para la resolución de sus conflictos, posiblemente porque disponen de pocas estrategias no violentas para resolver estos conflictos. Además, se vinculan o se muestran muy cercanos a aquellos modelos o creencias que justifican la violencia.

2. Suelen mostrar una impulsividad muy alta. Tienden a actuar ante cualquier estímulo de manera impulsiva, sin darse tiempo para pensar.

3. Muestran escasas o nulas habilidades sociales, y una tolerancia a la frustración muy baja o nula. Los agresores suelen ser personas con una capacidad de empatía muy baja, por lo que son incapaces de ponerse en la situación de sus víctimas.

4. Suelen ser personas con muchos problemas para cumplir normas y respetar límites.

5. Muestran una gran dificultad o incapacidad para la autocrítica.

6. Los agresores suelen ser alumnos con un rendimiento académico muy bajo. Al mismo tiempo, su relación con los profesores suele ser muy negativa.

7. Los agresores suelen ser percibidos por sus compañeros como personas arrogantes e intolerantes.

8. Los alumnos y alumnas agresores no suelen actuar de manera aislada, sino que suelen formar grupos que les apoyan en sus agresiones. Estos grupos muestran una fuerte tendencia a la violencia.

Habitualmente los agresores provienen de entornos familiares con dificultades para enseñar a sus menores a respetar límites y normas. Habitualmente también, estas familias suelen combinar una permisividad excesiva para con sus menores ante conductas inadecuadas, o incluso antisociales, con el uso y empleo de métodos muy autoritarios y coercitivos, donde se incluye con mucha frecuencia el castigo físico (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004).

El rol de agresor es clasificado o dividido en diferentes tipos o subtipos. Salimivalli, (1993) al referirse a rol de agresor, diferencian entre los siguientes tipos de agresores:

1. Agresores líderes: aquellos agresores que inician las situaciones de acoso escolar entre iguales. Son los agresores que empiezan, que toman la iniciativa en las situaciones de acoso escolar entre iguales.

2. Agresores seguidores: aquellos estudiantes que no inician la agresión, pero que se unen al agresor líder o persona que inicia la situación de acoso escolar.

3. Agresores reforzadores: aquellos estudiantes que participan de la situación mediante el ánimo a los agresores, y las burlas hacia la víctima.

Víctima: Al hablar de las víctimas, debemos diferenciar entre dos tipos de víctimas, con unas características para cada caso que las convierte en dos modelos de víctimas diferentes. Así, hablamos de víctimas pasivas y víctimas activas (Smith, Tallamendi, Cowie, Naylor, Chahuan, 2004) (Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999).

a) *Víctima pasiva:* es el tipo de víctima que no suele contar con apoyos entre los miembros de su grupo, sufre de cierto aislamiento social y muestra carencias importantes en sus habilidades sociales y de comunicación básicas. La víctima pasiva suele ser una persona muy poco asertiva, que tiende a comportarse, como su nombre indica, de manera pasiva e incluso sumisa. Estas víctimas pasivas sienten miedo ante las situaciones de violencia y se muestran como personas muy vulnerables, ansiosas, inseguras, y con una autoestima muy baja. A menudo estas víctimas pasivas se sienten culpables de la situación de violencia de las que son víctimas, y tienden a ocultar esta situación. Es posible que este tipo de víctima pasiva sienta más vergüenza ante este tipo de situaciones de acoso que sus agresores (Díaz-

Aguado, 2005).

b) *Víctima activa*: Estas víctimas, al igual que las víctimas pasivas, suelen encontrarse sin apoyos en su grupo, por lo que sufren de cierto aislamiento social, además, estas víctimas activas gozan de una gran impopularidad entre sus compañeros, de tal forma que suelen aparecer como alumnos discriminados o excluidos por el resto de sus compañeros. Al contrario que la víctima pasiva, las víctimas activas suelen comportarse de manera agresiva e impulsiva, reaccionando de esta forma ante las agresiones, pero también ante otros estímulos. Se muestran con una fuerte tendencia a actuar de manera impulsiva, por lo que son incapaces de encontrar la conducta adecuada para resolver el conflicto. En ocasiones son etiquetadas también como “víctimas provocadoras” (Díaz-Aguado, 2005).

Espectador: Dentro de este perfil o rol de espectador existen diferentes subtipos (Salimivalli, 1996) involucrados en las situaciones de acoso escolar:

- a) *Defensores*: aquellos estudiantes que ayudan o intentan ayudar a la víctima.
- b) *Espectadores*: aquellos estudiantes que no se involucran en la situación.

En relación con esto último, se puede distinguir entre los espectadores que conocen la situación, pero no intervienen, y aquellos espectadores que simplemente no son conocedores de la situación. (Carretero, 2011:27).

Por lo tanto, los roles de agresor y víctima puede que sean los más representativos, pero no los únicos que intervienen en esta problemática.

Violencia

El acoso escolar entre iguales es un tipo específico de violencia, que sucede entre adolescentes, con unas características concretas, y que se produce en un contexto concreto, en centros educativos.

Por lo tanto, no resulta fácil encontrar una definición para violencia, dado que esta definición ha cambiado con el paso del tiempo, y varía también en función de contexto socio-cultural en el que se definen. Y esto es importante, dado que en función del contexto socio-cultural cambian las conductas consideradas como violentas. En este sentido, Hartup y DeWit (1974, 1978) encontraron que las definiciones de violencia se han realizado desde cuatro posiciones diferentes:

1. Definiciones basadas en la topografía (Parke y Slaby, 1983) aquellas definiciones que pretenden describir los elementos esenciales de un acto violento.
2. Definiciones basadas en las condiciones antecedentes: aquellas que consideran como violentas a las conductas que tienen como objetivo hacer daño o herir.
3. Definiciones basadas en las consecuencias: aquellas que definen a la violencia

como aquellas conductas que provocan daño.

4. Definiciones determinadas culturalmente: aquellas que suponen que la consideración de una conducta como violenta o no violenta depende del marco cultural.

Cabe agregar, que actualmente se tiende a considerar que las conductas violentas deben perseguir unos objetivos para poder ser consideradas como conductas violentas. Es decir, el agresor, persigue unos objetivos cuando ejecuta sus conductas violentas. Asumiendo que las conductas violentas persiguen unos objetivos concretos, las mayores discrepancias aparecen entonces en identificar cuáles son esos objetivos que impulsan al agresor. En función de estos objetivos aparecen diferentes clasificaciones de conductas violentas. Por lo tanto, desde esta perspectiva son consideradas o se definen como conductas violentas a aquellas que además de causar algún tipo de dolor o daño, físico, psicológico o moral, tienen o persiguen algún objetivo.

En este orden de ideas, existen diferentes clasificaciones realizadas en función de los objetivos que pueda perseguir el agresor. Una de las clasificaciones más importantes y aceptada establece o diferencia dos tipos de conductas violentas: violencia instrumental y violencia hostil o emocional (Hartup, 1974). En referencia a esta clasificación, se define como violencia instrumental la violencia que persigue hacer daño a la víctima, pero que al mismo tiempo, también persigue otros objetivos. Los objetivos más importantes perseguidos por la violencia instrumental son, por un lado influenciar y demostrar poder sobre la víctima, y por otro, el crear una identidad o impresión favorable.

La violencia hostil o emocional queda definida como aquel tipo de violencia cuyo principal objetivo es el de hacer daño o causar sufrimiento a la víctima de forma deliberada, es decir, conscientemente. En oposición a la violencia instrumental, en este caso el agresor no persigue ningún objetivo diferente al de hacer daño, agrede con el único fin de hacer daño a su víctima. Este tipo de violencia sugiere que la violencia puede ser satisfactoria para determinadas personas (Baron-Cohen, 2003).

Violencia y empatía

Las teorías generales sobre violencia han planteado diversas hipótesis sobre el posible rol inhibitorio de la empatía sobre la agresión (p. ej., N. Feshbach y S. Feshbach, 1969; Millar y Eisenberg, 1988; Parke y Slaby, 1983; S. Feshbach, 1964). Estas hipótesis han sido recogidas en la literatura sobre la etiología de la violencia e incluso del maltrato físico infantil y, brevemente, plantean que: a) desde una perspectiva cognitiva, la agresión podría ser menos frecuente en las personas con mayor capacidad empática porque la habilidad de tomar la perspectiva de otros podría llevar a una mejor comprensión de la posición del otro, reduciendo así la ocurrencia de situaciones conflictivas y b) desde una perspectiva emocional, la observación del sufrimiento de una víctima resultará en la inhibición de la agresión cuando el agresor comparte el malestar de la víctima o experimenta una respuesta emocional reactiva de preocupación empática.

En primer lugar, S. Feshbach y N. Feshbach (1982) plantean, desde un punto de vista cognitivo, que la habilidad o voluntad de adoptar la perspectiva de otros lleva a un mayor entendimiento y tolerancia hacia otras posiciones, haciendo menos probable que

aparezcan los conflictos y reacciones hostiles. S. Feshbach y N. Feshbach (1987) plantean que la persona empática, debido a la comprensión del punto de vista de la otra persona, tiene menos probabilidad de encolerizarse por interpretaciones inadecuadas de su conducta (por ejemplo, interpretaciones de intencionalidad negativa). En esencia, la toma de perspectiva puede producir un análisis atribucional de la conducta de la otra persona que enfatiza factores situacionales o incontrolables y que por tanto, asigna menos culpa y responsabilidad al transgresor (Davis, 1996). Sin embargo, las interpretaciones inadecuadas de las conductas de otros aumentan la probabilidad de que experimente cólera y por tanto, aumenta la probabilidad de que se inhiba la respuesta empática (Miller y Eisenberg, 1988).

Por otro lado, se ha planteado S. Feshbach y N. Feshbach (1969) que la observación de las señales de dolor en la víctima de una agresión deberían provocar malestar de un observador empático, incluso si es el propio observador el que está agrediendo. Las consecuencias dañinas de un acto agresivo, a través de la respuesta afectiva vicaria de la empatía, deberían inhibir la agresión para que el agresor escape de este malestar.

Otra propuesta afectiva fue planteada por Milgram (1965), en uno de los experimentos que realizó para analizar las condiciones de obediencia a la autoridad, observó que los sujetos reducían la agresión a medida que la víctima estaba más próxima y propuso como posible explicación a este fenómeno la posibilidad de que los sujetos pasaran de una "posición de conocimiento a una posición de sentimiento" debido a la activación empática. Posteriormente, Miller y Eisenberg (1988) argumentaron de manera similar que las señales de malestar de la víctima podrían llevar al agresor a experimentar una respuesta emocional que proporcionaría la motivación para incrementar el bienestar de la víctima y por tanto, promovería el cese de la agresión.

N. Feshbach, (1988:262) plantea que "debido a la capacidad del ser humano para empatizar con personas que están sufriendo, la empatía está fuertemente ligada a la compasión que funciona como freno y moderadora de la agresión". Por tanto, las propuestas que acaban de ser presentadas plantean que la relación entre empatía y agresión debe ser analizada a través de diferentes perspectivas.

Desde la perspectiva afectiva, es importante examinar las reacciones emocionales que experimentan las personas ante el sufrimiento de otra persona (malestar personal y preocupación empática). Desde una perspectiva cognitiva, es necesario analizar la tendencia de las personas a asumir la perspectiva de otros/as y las atribuciones que realizan acerca de las conductas de otros/as.

Hipótesis de trabajo

El estudio parte de dos hipótesis de trabajo. Éstas son:

- a) "Existen diferencias significativas entre la puntuación en empatía de las chicas en relación a la de los chicos".
- b) "Las personas que puntúan bajo en empatía ejecutan o participan con más frecuencia en conductas violentas de acoso en el ámbito escolar, que las personas que puntúan alto".

Con estas hipótesis de trabajo se pretende estudiar, por un lado la relación entre empatía y sexo, y por otro, la relación entre empatía y acoso escolar. Se parte de que las chicas son más empáticas que los chicos y que las personas menos empáticas son las que más actúan en conductas de acoso escolar.

MÉTODO

Participantes

La muestra ha sido seleccionada a través de un proceso aleatorio simple. Se escogieron 196 alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria-ESO del Instituto de Enseñanza Secundaria-IES Guadiana de Villarrubia de los Ojos (Ciudad Real). En la Tabla 1 se pueden observar la distribución del grupo de estudio por Curso, Edad y Sexo.

TABLA 1. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR CURSO, EDAD Y SEXO

CURSO	FRECUENCIA	PORCENTAJE	SEXO	
			CHICO	CHICA
1º ESO	59	30,1	39	20
2º ESO	56	28,6	28	28
3º ESO	44	22,5	20	24
4º ESO	37	18,8	11	26
EDAD	FRECUENCIA	PORCENTAJE	CHICO	CHICA
12 AÑOS	44	22,5	20	24
13 AÑOS	60	30,6	36	24
14 AÑOS	36	18,4	14	22
15 AÑOS	24	12,2	13	11
16 AÑOS	22	11,2	12	10
17 AÑOS	10	5,1	3	7

Variables e instrumentos

Variables de estudio

- Variables Independientes: Sexo; Empatía (cuando se estudia la posible influencia o relación entre esta variable y la variable conducta de acoso escolar).
- Variables Dependientes: Acoso escolar; Empatía (cuando se estudia la relación de esta variable con la variable sexo).
- Variables controladas: Edad, curso académico.

Instrumentos

IECA: Index of Empaty for Children and Adolescents: (Bryant, 1982). Evalúa la activación empática de los adolescentes a través de 22 afirmaciones, algunas de las cuales reflejan situaciones en las que se da una activación empática hacia otra persona ante una situación determinada, mientras que otras reflejan una falta de empatía. La escala evalúa dos dimensiones: por un lado, la empatía afectiva, entendida como una activación emocional

que hace referencia a mecanismos mínimamente cognitivos; y, por otro lado, las creencias sobre la expresión de sentimientos. El adolescente puntúa cada frase en una escala de 1 a 7 en función del grado de acuerdo con el contenido de la frase. La consistencia interna de la escala original obtuvo un alpha de Cronbach de .68 en cuarto grado y .79 en séptimo grado, mientras que la obtenida con la muestra de este estudio fue más alta ($\alpha = .81$). Un estudio de fiabilidad test-retest con 108 participantes evidenció un coeficiente de correlación .81 con la muestra de cuarto grado y de .83 con estudiantes de séptimo. Estudios de validez han encontrado correlaciones positivas con otras medidas de empatía y negativas con conducta antisocial (Sobral, Romero, Luengo y Marzoa, 2000) y conducta violenta (Wied, Goudena y Matthys, 2005). La validación española del cuestionario se llevó a cabo en un estudio previo (Garaigordobil, 2008). En cuanto a las propiedades psicométricas de la adaptación española del IECA ($n=509$), los resultados de consistencia interna señalan un coeficiente de alpha de .73, una puntuación media de 16,20, una desviación típica de 3,46, un mínimo de 4 y un máximo de 22. Las puntuaciones medias por sexo fueron de 14,10 para el grupo de varones y de 17,93 para el grupo de mujeres.

CAME: Cuestionario de Acoso Escolar: es un cuestionario para medir acoso escolar entre iguales, desde el punto de vista del agresor y de la víctima. Este cuestionario toma como referente al cuestionario desarrollado por Rigby y Bagshaw (2003) "*Instrument to asses the incident of involvement in bully/victim interactions at school*" y se emplea para obtener información acerca de grado de implicación de chicos y chicas en dinámicas de acoso escolar entre iguales. El cuestionario utilizado en la realización de este estudio es una versión reducida del CAME. Este cuestionario ha sido elaborado y validado por el grupo de trabajo de Santiago Yubero, Elisa Larrañaga y Raúl Navarro.

Esta adaptación recoge información sobre situaciones de acoso escolar entre iguales, contemplando las dos situaciones posibles, la de víctima, y la del agresor. El cuestionario CAME se estructura así en dos bloques, y en cada uno de estos bloques, se recoge información sobre las distintas formas de acoso escolar entre iguales o violencia entre iguales: agresión física y verbal, y exclusión social del grupo de iguales (no incluir o dejar participar en actividades, ignorar, etc.). Para el estudio únicamente interesaba estudiar a la persona como agresora y no como víctima. Por ello, los sujetos del estudio sólo han tenido que cumplimentar la segunda parte de la versión reducida del cuestionario CAME.

Procedimiento

Una vez seleccionado el instituto participante y las clases del mismo fue solicitada una autorización escrita a la dirección del centro seleccionado para la realización de este trabajo. En el caso de estudiantes menores de edad, se requirió autorización escrita al padre, madre o tutor/a legal, para la participación de los jóvenes, insistiendo en el carácter voluntario y anónimo de las pruebas. La recopilación de información se concretó en una hora por curso y todos los miembros de cada grupo contaron con el tiempo suficiente para completar todos los cuestionarios. Finalizada la recolección de información, se comprobó la estructura factorial de las pruebas IECA y CAME a través del cálculo de la prueba alfa de Cronbach.

El diseño de investigación es descriptivo comparativo, porque analiza y compara la empatía, desde el referente sexual, asimismo el acoso escolar de acuerdo a la posición de

agresor, en la intimidación entre iguales.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Tras realizar un estudio de la normalidad de las variables, y comprobar que seguían una distribución normal, al evaluar la comparación entre los dos grupos de estudio, se utilizó el análisis de comparación de la varianza usando la prueba de t de Student. Para la interpretación de los resultados de las comparaciones de los valores medios calculados para cada variable se tomaron en cuenta los valores medios obtenidos para el IECA, por sexo, de 14,10 para el grupo de varones y de 17,93 para el grupo de mujeres, considerándose que las diferencias entre ambos es significativa al obtener valores igual o más altos que estos. Al momento de evaluar la correlación entre las variables Sexo y Acoso Escolar, se ha calculado el coeficiente de Correlación de Pearson.

Asimismo para establecer la capacidad predictiva entre las variables citadas se ha realizado un modelo de regresión lineal. Todos los análisis estadísticos se han calculado con el paquete estadístico informático SPSS 16.0 y se ha utilizado un nivel de significación estadística del 5% en todas las pruebas realizadas.

Resultados para la variable sexo y empatía

En la Tabla 2 puede observarse los estadísticos descriptivos de las variables Sexo y Empatía.

TABLA 2. ESTADÍSTICOS DE GRUPO SEXO-EMPATÍA

	SEXO	N	MEDIA
EMPATÍA	chico	98	14,60
	chica	98	18,05

De acuerdo a los resultados obtenidos se observa una diferencia entre los grupos de estudio, por lo tanto, se aplicó la prueba t de Student para analizar si la diferencia de empatía entre ambos sexos que ha resultado en la medición es significativa y de esta manera rechazar la hipótesis nula.

TABLA 3. PRUEBA PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES: SEXO-EMPATÍA

	PRUEBA T PARA LA IGUALDAD DE MEDIAS		
	t	gl	Sig. (bilateral)
	Inferior	Superior	Inferior
EMPATÍA	5,694	244	,000

Se presenta una Sig. bilateral de .000, al ser menor que 0,05 es posible rechazar la hipótesis nula y concluir que dentro del nivel de confianza mencionado los resultados indican una diferencia significativa en la muestra estudiada, por lo tanto, las chicas son

más empáticas que los chicos.

A partir de los resultados obtenidos para las medias y de acuerdo al análisis de las mismas, el resultado de las chicas se puede considerar que existen diferencias significativas entre la puntuación en empatía de las chicas en relación a la de los chicos.

Resultados para las variables empatía-acoso escolar

Los estadísticos descriptivos para las variables Empatía-Acoso Escolar, pueden observarse diferencias entre los mismos.

TABLA 4. ESTADÍSTICOS DE GRUPO: EMPATÍA-ACOSO ESCOLAR

	EMPATÍA	N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍP.	ERROR TÍP. DE LA MEDIA
ACOSO	>= 16,20	126	,41	,421	,033
	<16,20	70	,24	,321	,034

En vista de los resultados se aplica seguidamente la prueba t de Student.

TABLA 5. PRUEBA PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES: EMPATÍA-ACOSO ESCOLAR

PRUEBA T PARA LA IGUALDAD DE MEDIAS			
	t	gl	Sig. (bilateral)
	Inferior	Superior	Inferior
ACOSO	3,272	244	,001

Puede observarse una Sig. bilateral de 0.001, inferior a 0.05, como resultado de la aplicación de la t de Student esto permite rechazar la hipótesis nula, aceptar que estas diferencias son significativas. En vista de estos resultados, se desea conocer si estas variables presentan alguna correlación, los datos presentados en la tabla 6 nos muestran los datos respectivos.

Correlación y Regresión lineal para las variables Empatía-Acoso Escolar

TABLA 6. CORRELACIÓN BIVARIADA: EMPATÍA-ACOSO ESCOLAR

		EMPATÍA	ACOSO
EMPATÍA	CORRELACIÓN DE PEARSON	1	-0,427(**)
	SIG. (BILATERAL)		,0000(*)
	N	246	246

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

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Esta tabla permite observar que el coeficiente de R de Pearson es negativo, exactamen-

te -0.427, lo cual evidencia que existe una relación negativa entre empatía y acoso escolar, es decir, cuanto menor es la empatía del sujeto mayor puntúan en acoso y viceversa, el valor absoluto de R es 0.427 sugiere una correlación moderada y el R cuadrado en la Tabla 7 indica que los datos para un modelo de regresión lineal se ajustan en 18.2% de la población en estudio.

TABLA 7. RESUMEN DE MODELO: EMPATÍA-ACOSO ESCOLAR. A VARIABLES PREDICTORAS: (CONSTANTE), EMPATÍA

MODELO	R	R CUADRADO	R CUADRADO CORREGIDO	ERROR TÍP. DE LA ESTIMACIÓN
1	-0,427a	,182	,178	,386

TABLA 8. COEFICIENTES: EMPATÍA-ACOSO ESCOLAR. A VARIABLE DEPENDIENTE: AGRESOR

MODELO		COEFICIENTES NO ESTANDARIZADOS		COEFICIENTES ESTANDARIZADOS		T	SIG. ERROR TÍP.
		B	ERROR TÍP.	BETA	B		
1	(Constante)	-,061	,115		-,528	,598	
	Empatía	,007	,002	,227	3,643	,000	

A la luz de los resultados obtenidos se puede concluir que en la muestra en estudio existe una correlación entre Empatía y Acoso Escolar, pero ésta es moderada, lo cual permite afirmar que un sujeto que puntúa bajo en empatía va a puntuar alto en acoso sólo en un porcentaje en torno al 18,2% de la muestra.

CONCLUSIONES

Existen diferencias significativas entre la puntuación en empatía de las chicas en relación a la de los chicos

Los datos encontrados en el presente estudio indican que se han encontrado diferencias significativas en la variable Empatía entre chicas y chicos (Tablas 2 y 3) y de acuerdo al análisis de medias las chicas han puntuado alto con relación a los chicos.

La discusión sobre las semejanzas y diferencias entre chicas y chicos, y acerca de las posibles causas de las diferencias, es un tópico que no pierde actualidad, tanto en el dominio de la opinión pública como en el de la investigación científica, de acuerdo a las investigaciones sobre el tema los seres humanos son más semejantes que diferentes, pero justamente son las diferencias las que llaman la atención, y las que tienen que ver con el sexo son de un especial interés.

En este orden de ideas, el planteamiento de que las mujeres tienen una mayor capacidad empática que los hombres, es una idea que nunca ha sido desafiada. Un tema muy

diferente, es que se cuestione cuándo comienzan esas diferencias y a qué causas se deben esas diferencias. Un aspecto que siempre ha estado presente durante este estudio es que el mismo se ha referido a la relación entre empatía y sexo, otra cosa bien distinta sería la relación entre empatía y género.

En ese mismo sentido, estos resultados son consistentes con los hallazgos de estudios empíricos previos y con un estudio de literatura sobre diferencias sexuales en empatía, donde las mujeres mostraron un mayor nivel de empatía que los hombres. Éstos se han comentado a lo largo del presente trabajo en el apartado de empatía desde el referente sexual.

Los resultados encontrados y mostrados para la hipótesis de trabajo planteada, ya eran anticipados por diferentes autores en diferentes trabajos (Miller *et al.*, 1972; Hoffman, 1977; McGuinness y Symonds, 1977; Haviland, 1981; Eisenberg y Lennon, 1983; Fuentes, 1989; Eisenberg *et al.*, 1991; Bastón *et al.*, 1992; Baron-Cohen *et al.*, 1999; Baron, 2000; Dawda y Hart, 2000; Connellan, 2001; Baron-Cohen y Wheelwright, 2001; Candela, 2002; Lutchmaya y Baron-Cohen, 2002; Bonilla, 2004) quienes ya esperaban una puntuación más alta de las chicas respecto a los chicos en la variable empatía.

Finalmente, se considera que las interrogantes para futuras investigaciones podrían ser ¿son las mujeres más empáticas que los hombres biológicamente? o ¿son las mujeres más empáticas que los hombres, porque su educación en muchas ocasiones es diferente a la de los hombres, debido fundamentalmente a las creencias y estereotipos, y es justamente eso lo que les hace más empáticas? Estas dos cuestiones pueden ser las que condicionan y hacen que las mujeres sean más empáticas que los hombres, lo que es una incógnita es saber cuál de las dos cuestiones tiene mayor énfasis en esas diferencias de empatía con respecto a su sexo opuesto.

Las personas con menos empatía ejecutan o participan con más frecuencia en conductas violentas en el ámbito escolar, de acoso escolar, que las personas que tienen más empatía

Existe una relación negativa entre empatía y acoso escolar, es decir, cuanto menor es la empatía del sujeto mayor puntúan en acoso y viceversa. Por tanto, se confirma la segunda hipótesis.

Aunque se confirma la segunda hipótesis, hay que señalar que pese a existir una correlación entre ambas variables, esa correlación no es lo suficientemente intensa como para predecir una de ellas a través de la otra.

Por tanto, no se puede asegurar con la fiabilidad suficiente que un sujeto que puntúa bajo en empatía va a puntuar alto en acoso, pero sí se puede afirmar, según los datos de este estudio, que existe vinculación entre ambas variables. Por ello, según las puntuaciones, se puede considerar la posibilidad que los sujetos que puntúan bajo en empatía corren serio riesgo de puntuar alto en acoso escolar.

En tal sentido, esto significa que es más probable que las personas que puntúan bajo en empatía participen en situaciones de acoso escolar, en la posición de agresor, frente a las personas que puntúan alto, que, según los cálculos del presente estudio, tienen menos posibilidades de participar en estas situaciones de acoso escolar, de agresión a compañeros o compañeras.

En igual forma, hay que tomar en cuenta que la empatía (o cualquier otra variable relacionada que pueda influir en la conducta de acoso escolar) es sólo una variable de riesgo (según los datos hallados en este estudio) en ningún caso es una causa suficiente o necesaria para que sucedan situaciones de acoso escolar entre iguales.

De hecho, en razón del tamaño de la muestra utilizada en este estudio no es posible generalizar los resultados encontrados a la población adolescente de la provincia y mucho menos a la población de la comunidad o el país. Sin embargo, los resultados encontrados son relevantes para el investigador porque se pueden emplear como punto de partida para nuevos proyectos de investigación o estudios en el ámbito de la importancia de la empatía. También para el trabajo en prevención e intervención en acoso escolar.

Con respecto a la muestra tomada en el presente estudio, también hay que considerar que los adolescentes no son precisamente una muestra fidedigna para medir empatía, ya que en esta etapa los jóvenes se caracterizan por presentar conductas demasiado inestables que no se generalizan a todas las situaciones. Todos estos aspectos son limitaciones que en todo momento se han tenido en cuenta a la hora de establecer estas conclusiones. Aunque se ha utilizado el IECA, Bryant (1982), que, como se ha dicho anteriormente, evalúa la empatía ante diversas situaciones con connotación emocional (es una medida del componente emocional de la empatía) no obstante sería provechoso que futuras investigaciones, aunque con algo de dificultad para medir, trataran de situaciones reales, y de esa forma se analizaran los problemas a la hora de empatizar con sus víctimas, pero en el mismo momento que se produce el problema de acoso escolar y no los déficits generales de empatía.

A pesar de algunas de las limitaciones del estudio, los resultados encontrados muestran posibles caminos para la intervención en acoso escolar en los centros educativos. Desde los resultados obtenidos, se debe contemplar la variable empatía, además de las múltiples variables que pueden influir incluso más que la empatía de un determinado sujeto, a la hora de trabajar en prevención y modificación de conductas de acoso escolar. Dado que si sólo se interviene en la conducta observable, pero dejamos sin trabajar las variables que provocan o predicen la aparición de esa conducta que pretendemos eliminar o modificar, los cambios conseguidos serán poco significativos.

Para concluir, se sugiere que es preciso promover la empatía desde el ámbito educativo, ya que favorece las conductas afectivas. Reconocer la situación en que se encuentra la otra persona y darse cuenta de sus sentimientos, emociones y pensamientos facilita que se le comprenda y hace que se actúe afectivamente en las conductas de ayuda o apoyo emocional.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ, L.; ÁLVAREZ, D.; GONZÁLEZ-CASTRO, P.; NÚÑEZ, J. y GONZÁLEZ-PIENDA, J. (2006). "Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos". *Psicothema*. vol. 18. nº 4. pp. 686 - 695.

BANDURA, A. y WALTERS, R. H. (1959). *Adolescent aggression*. New York: Ronald.

BERMEJO, J. (2005). *Inteligencia emocional: La sabiduría del corazón en la salud y en la acción social*.

Santander: Sal Tarrae.

BARON-COHEN, S. (2003). *The essential difference*. Londres: Penguin Books.

BARON-COHEN, S. (2005). *La gran diferencia: Cómo son realmente los cerebros de los hombres y las mujeres*. Barcelona: Editorial AMAT. pp. 45 - 47.

BATSON, C.; FULTZ, J. y SCHOENRADE, P. (1992). "Las reacciones emocionales de los adultos ante el malestar ajeno", en N. EISENBERG y J. STRAYER (eds.), *La empatía y su desarrollo*. Bilbao: Desclee de Brouwer. pp.181 - 204.

CARBONELL, J. (2001). *El despertar de la violencia en los centros educativos*. Madrid: CSS.

CARRETERO, R. (2011). "Sexo, sexismo y acoso escolar entre iguales". Revista Complutense de Educación. Vol. 22. nº1. pp. 27 - 43.

CONNELLAN, J. (2001). "Sex differences in human neonatal social perception". Infant Behavior and Development, 23, 113 - 118.

DAVIS, M. H., CONKLIN, I. SMITH, A., & LUCE, C. (1996). "Effect of perspective taking on the cognitive representation of persons: A merging of self and other". Journal of Personality and Social Psychology, 70, 713 - 726.

DAWDA, D. & HART, S. (2000). "Assessing emotional intelligence: Reliability and validity of the BarOn Emotional Quotient Inventory (EQ-I) in university students". Personality and Individual Differences, 28, 797 - 812.

DEFENSOR DEL PUEBLO. (2000). Informe sobre la violencia escolar. Madrid: Unicef. (Disponible en <http://www.defensordelpueblo.es>).

DÍAZ-AGUADO, M. J. (2006). "Convivencia escolar y género". Andalucía Educativa. nº 53. pp. 7 - 10.

EISENBERG, N. y LENNON, R. (1983). "Sex differences in empathy and related capacities". Psychological. vol. 94. pp. 100 - 131.

EISENBERG, N. y MILLER, P. (1992). "Empatía, simpatía y altruismo: lazos empíricos y conceptuales", en N. EISENBERG y J. STRAYER (eds.), *La empatía y su desarrollo*. Bilbao: Desclee de Brouwer.

ETXEBERRÍA, F. (2001). "Europa y violencia escolar". Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado. nº41. pp. 147 - 165.

FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. y RAMOS, N. (2004). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

FESHBACH, S. (1964). "The function of aggression and the regulation of aggressive drive". Psychological Review, 71, 257 - 272.

FESHBACH, N. & FESHBACH, S. (1969) "The relationship between empathy and aggression in two age groups". Developmental Psychology 1, 102 - 107.

FESHBACH, N. (1982). "Sex differences in empathy and social behaviour in children", en N. EISENBERG (ed.), *The development of prosocial behaviour*. New York: Academic Press. pp. 315 - 338.

FESHBACH, N. (1987). "Empatía y ajuste/desajuste infantil". En N. EISENBERG y J. STRAYER (1987). *Empathy and its development*. Cambridge: Cambridge University Press.

- FESHBACH, N. (1988). "Television and development of empathy". Applied Social Psychology Annual, 8, 261 - 269.
- HAVILAND, J., & MALATESTA, C. (1981). "The development of sex differences in nonverbal signals: Fallacies, facts, and fantasies". In C. MAYO & N. M. HENLEY (Eds.), *Gender and nonverbal behavior* (pp. 183 - 208). New York: Springer-Verlag.
- GARCÍA, L.; ORELLANA, M. y POMALAYA, V. "Intimidación entre iguales (bullying): empatía e inadaptación social en participantes de bullying". Revista Investigación Psicología, dic. 2011, vol.14, no.2, p.17 - 30. ISSN 1609 - 7475.
- GALLEGO, D. y VIVAS, M. (2006). *Educación de las emociones*. Madrid: Dykinson.
- GOLEMAN, D. (2006). *Inteligencia social*. Barcelona: Kairós.
- GARAIGORDOBIL, M. (2008). "CEPA. Cuestionario de Evaluación del Programa. Versión para los adolescentes". En M. GARAIGORDOBIL (Ed.). *Evaluación del programa «Una sociedad que construye la paz»*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- HARTUP, W. (1974). "Aggression in childhood: Developmental perspectives". American Psychologist, 29:336 - 341.
- HEINEMANN, P. (1972). *Mobbing-gruppvald blant barn och vuxna*. Stockholm: Natur och Kultur.
- HOFFMAN, M. (1975). "Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation". Developmental Psychology, 11, 607 - 622.
- HOFFMAN, M. (1981). "Is altruism part of human nature?". Journal of Personality and social Psychology 40, 121 - 137.
- HOFFMAN, M. (1982). "Development of prosocial motivation: Empathy and guilt". En EISENBERG (Ed.). *The development of prosocial behaviour*. New York: Academic Press.
- HOFFMAN, M. (1987). "The contribution of empathy to justice and moral judgment". En N. EISENBERG y J. ESTRAYER (Eds.), *Empathy and its development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HOFFMAN, M. (1992). "La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral", en N. EISENBERG y J. STRAYER (eds.), *La empatía y su desarrollo*. Bilbao: Desclee de Brouwer. pp. 59 - 93.
- LUTCHMAYA, S., BARON-COHEN, S., & RAGGETT, P. (2002). "Foetal testosterone and eye contact at 12 months". *Infant Behavior and Development*, 25, 327 - 335.
- MESTRE, V. y SAMPER, P. (1997). "Empatía y desarrollo moral", en V. MESTRE y E. PÉREZ-DELGADO (eds.), *Cognición y afecto en el desarrollo moral. Evaluación y programas de intervención*. Valencia: Promolibro. pp. 35 - 52.
- MILGRAM, S. (1965). "Some conditions of obedience and disobedience to authority". Human Relations, 18, 57 - 76.
- MILLER, P. y EISENBERG, N. (1988). "The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior". Psychological Bulletin, 103, 324 - 344.
- MORA-MERCHÁN, J. ; ORTEGA, R.; JUSTICIA, F. y MUÑOZ BENÍTEZ, J. (2001). "Violencia entre iguales en escuelas andaluzas. Un estudio exploratorio". Revista de Educación, 325, 323

- 338.

MCGUINNESS, D., and SYMONDS, J. (1977). "Sex differences in choice behaviour: The object-person dimension". Perception 6: 691 - 694.

OLWEUS, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, J. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Megablum.

PALOMERO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2001). "La violencia escolar: Un punto de vista global". Revista interuniversitaria del profesorado. nº 41. pp. 19 - 38.

PARKE, R. y SLABY, R. (1983): "The development of aggression". En P. MUSSEN (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 547 - 641). New York: Wiley.

PELLEGRINI, A. BARTINI, M. y BROOKS, F. (1999). "School Bullies, victims and aggressive". Journal of Educational Psychology. nº 91. pp 216 - 224.

SALMIVALLI, C. (1999). "Participant role approach to school bullying: Implications for interventions". Journal of adolescent, VOL 22 - 4. pp 453 - 459.

SMITH, R., TALAMENDI, L., COWIE, H., NAYLOR, P. y CHAUHAN, P. (2004). "Profiles of non-victims, continuing victims and new victims of school bullying". British Journal of Educational Psychology. nº 74. pp 565 - 581.

SOBRAL, J., ROMERO, E. and LUENGO, M. (1998) "Personalidad y delincuencia: la relevancia de lo temperamental". Boletín de Psicología, 58, 19 - 30.

WIED, M., GOUDENA, P. y MATTHYS, W. (2005). "Empathy in boys with disruptive behavior disorders". Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46 (8), 867 - 880.

WISPÉ, L. (1992). "Historia del concepto de empatía", en N. EISENBERG y J. STRAYER (eds.), *La empatía y su desarrollo*. Bilbao: Desclée Brouwer. pp. 27 - 48.

YUBERO, S., LARRAÑAGA, E. y NAVARRO, R. (2008). *Violencia en los centros escolares españoles. Un estudio comparado en las escuelas de Castilla-La Mancha*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

SUBJETIVIDAD EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS: LA SUBJETIVIDAD EN LA ENMSL¹

SUBJECTIVITY IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS: SUBJECTIVITY IN ENMSL

LUIS FELIPE A. EL SAHILI GONZÁLEZ

Universidad de Guanajuato
Guanajuato, México
luisfelipe-elsahili@hotmail.com

Recepción: 22/06/2012 Aceptado: 28/07/2011

RESUMEN

La presente investigación se lleva a cabo en la Enmsl, perteneciente a la Universidad de Guanajuato, entre septiembre y diciembre de 2010. Se indagan los factores presentes en la subjetividad y se teoriza sobre su influencia en directivos y maestros. Para conseguirlo se estudiaron diversos libros y artículos sobre la subjetividad y se realizó un análisis empírico a través de 12 entrevistas a docentes respecto de 28 áreas temáticas.

Esta investigación se justifica a causa de que existen muy pocas exploraciones teórico-empíricas sobre la presencia y efecto de la subjetividad en los actores educativos. El estudio se fundamenta en las teorías actuales sobre la subjetividad; es una reflexión teórica y una investigación exploratoria basada en la metodología cualitativa, en donde se conocen y entienden los factores que inciden en la subjetividad escolar. Asimismo, aporta un modelo para que cualquier escuela pueda explorar su propia subjetividad. Los resultados señalan que en la Enmsl existen diferencias substanciales entre el pensamiento de los directivos y los maestros, y se postulan siete factores que influyen en su subjetividad.

PALABRAS CLAVE

SUBJETIVIDAD, ORGANIZACIONES EDUCATIVAS, ACTORES EDUCATIVOS

ABSTRACT

The present research took place at the Enmsl² that belongs to the University of Guanajuato, between November and December, in 2010. The intention of this investigation consisted in finding out the present factors in the subjectivity in this school, as well as theorize about the subjectivity, that affects administration and teachers. In order to obtain a theoretical base about it, different books and articles about subjectivity and an empiric analysis were studied and twelve interviews to teachers were done in 28 topics.

This investigation is justified because there are very few – theoretical and empirical – explorations about the presence and effect of subjectivity in the people involved. The study was supported in the current theories about subjectivity. It is a theoretical reflection and an exploratory investigation based on the qualitative methodology, which tries to explain how subjectivity affects at school, furthermore it provides a model to any school to explore its own subjectivity.

1 Escuela de Nivel Medio Superior de León de la Universidad de Guanajuato.

2 High school from León, at the University of Guanajuato.

The results point out that the Enmsl that there are substantial differences between the point of view of administrators and teachers, and that there are seven factors that influence on the school subjectivity.

KEY WORDS

SUBJECTIVITY, EDUCATIONAL ORGANIZATIONS AND THE PEOPLE INVOLVED

INTRODUCCIÓN

Esta investigación versa sobre *La Subjetividad en las Organizaciones Educativas y su estudio en la Enmsl*. El Primer Capítulo, *Planteamiento del estudio*, comienza con un esquema clásico de investigación con preguntas, objetivos, justificación y delimitaciones. El Segundo Capítulo, *Marco Teórico-contextual*, trata, por un lado, de diversos datos sobre la subjetividad, conceptualizados y comparados con otros temas y, por el otro, del entorno y características de los actores educativos estudiados. En el Capítulo Tercero, *Marco Metodológico*, se plasma el enfoque cualitativo y la Teoría Fundamentada que permite analizar las entrevistas generando categorías; igualmente se habla sobre la entrevista y el papel que juega en esta teoría. En el Capítulo Cuarto, *Resultados y su discusión*, se plasman los resultados que arrojan las entrevistas a maestros y directivos y se procede a discutirlos con el *Marco Teórico-contextual*.

Finalmente se establecen conclusiones de esta investigación y se aporta como corolario siete temas sugeridos para ser considerados por las instituciones con el objetivo de que los actores educativos logren tomar mayor conciencia de su propia subjetividad; este último apartado procede de un análisis reflexivo sobre las entrevistas y no precisamente de la discusión de los resultados.

PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

Aproximación inicial al objeto de estudio

La subjetividad puede ser definida como una percepción o acción hacia el entorno desde una óptica individual, colectiva u organizacional; en las instituciones educativas hay una subjetividad que incide constantemente en procesos y sujetos que la conforman. Por consiguiente, la subjetividad explica la forma como los intereses particulares de una persona o grupo afectan a otros y a su desenvolvimiento organizacional. Ha sido un tema difícil de tratar debido a su complejidad; también ha sido criticado y visto como contradictorio por la epistemología, y más aún por el positivismo (González Rey F., 1997). En este trabajo se aborda específicamente la subjetividad de docentes y directivos para entender su percepción individual. Por razones de espacio no se estudia la subjetividad de los alumnos.

Delimitación del estudio

Este estudio indaga la subjetividad en la Enmsl ubicada en la ciudad de León, perteneciente a la Universidad de Guanajuato, en México, a través de 12 entrevistas a maestros (de una población de total de 139), entre septiembre y diciembre de 2010.

Planteamiento del problema

La actividad educativa del maestro y las decisiones de los directivos se ven influidas frecuentemente por el entorno en que se desenvuelven, también de manera constante sus decisiones se ven afectadas por su propia subjetividad. La subjetividad puede ser causa de malos entendidos, de incompreensión mutua, de conjeturas engañosas que contribuyen a una escisión social; dicho clivaje representa un debilitamiento organizacional que impide que los individuos actúen de forma sinérgica y contribuye al aislamiento de cada uno en relación con los otros. La subjetividad es un problema cuando favorece la incompreensión y la cerrazón para entender a los seres que nos rodean. Esto lleva a la siguiente pregunta de investigación enfocada en la Enmsl, ¿cómo influye la subjetividad en los actores educativos?

Pregunta central de investigación

¿Cómo se manifiesta la subjetividad en los docentes y directivos de la Enmsl de la Universidad de Guanajuato?

Preguntas secundarias de investigación

- ¿Cómo se manifiesta la subjetividad en los directivos de la Enmsl?
- ¿Cómo se muestra la subjetividad en el colectivo docente de la Enmsl?
- ¿Qué factores influyen en la subjetividad de los actores educativos?

Justificación

Relevancia social

Existe relevancia pues hasta la fecha no se han dedicado suficientes recursos para conocer la subjetividad en los actores educativos. En este terreno se suelen ver disertaciones teóricas, pero no prácticas; además, es necesario conocer datos actuales sobre lo que ocurre entre docentes y directivos de la Enmsl para poder sugerir a la organización escolar estrategias adecuadas para un mejor entendimiento de su funcionamiento.

Los beneficios que se pueden obtener es poner en claro los principales factores que inciden en su subjetividad, así como exponer la misma para que existan mejores posibilidades de entendimiento. Lo anterior favorecerá a directivos, maestros y sobre todo al alumno, principal receptor de estos esfuerzos.

Pertinencia

El estudio es pertinente a la preparación y desempeño actual del investigador. Estudiar la subjetividad en los maestros del Bachillerato de la Universidad de Guanajuato fue oportuno porque está en consonancia con la licenciatura y maestrías estudiadas con anterioridad, las cuales son Psicología, Administración (con especialidad en personal) e Investigación educativa.

Factibilidad

La investigación fue factible pues se tuvo permiso de la dirección y anuencia de los maestros para ser entrevistados; además, fue relativamente sencillo y barato organizar las ideas vertidas por los maestros.

Objetivos

Objetivo general

Examinar cómo se manifiesta la subjetividad en los directivos y maestros de la Enmsl.

Objetivos específicos

- Especificar cómo se manifiesta la subjetividad en los directivos.
- Detallar cómo se expresa la subjetividad en el colectivo docente.
- Enunciar qué factores influyen en la subjetividad de los actores educativos.

Objetivos operativos

- Entrevistar a 12 docentes de la Enmsl.
- Entrevistar al director y secretaria académica de la Enmsl.
- Valorar los aspectos contrastantes entre docentes y directivos.

MARCO TEÓRICO-CONTEXTUAL

Diversos tipos de subjetividad

Subjetividad y personalidad

La subjetividad se relaciona íntimamente con la personalidad. Fernando González Rey, menciona que "...la personalidad [es] como la organización de la subjetividad individual" (Díaz Gómez & González Rey, 2005, p. 3), es decir, como un sistema que la constituye, pero ésta no se reduce a la personalidad, va más allá: es una subjetividad que existe en un sujeto que funciona en cada momento en un ambiente, que se relaciona con él y que, por tanto, es constantemente examinado, tensionado y catalizado por su marco referencial. La subjetividad confluye en la personalidad, la actualiza, pero la subjetividad sobrepasa a ésta.

Subjetividad y situaciones particulares

Cada situación particular que vive una persona marca *su* subjetividad y su forma específica de interactuar, decidir y pensar sobre un fenómeno. Existe un determinismo situacional de las conductas, pero a su vez la sumatoria de cada situación específica genera la idea de "ser uno mismo", lo que lleva a la estructuración de la personalidad.

Subjetividad y organización

La subjetividad concebida dentro de un marco organizacional se puede definir como todas aquellas formas que parecen ser coincidentes entre los miembros de una organización y que le confieren una “perspectiva de grupo”. La subjetividad que se vive dentro de la organización está instituida por la tradición escolar y sus modificaciones cotidianas, así como por las expresiones diarias que enuncian subjetividad y coadyuvan a su reconstrucción momentánea.

Subjetividad y policontextualidad

Jokisch (2002) introduce en su libro, *Metodología de las distinciones*, al concepto acuñado por Gotthard Günther³ de policontextualidad, el cual se puede definir como la multiplicidad de contextos de sentido, es decir, en cualquier ámbito conviven un sinnúmero de variables que pueden ser o no compatibles entre sí. Para Aristóteles el ser es lo que es, y lo que no es, es la nada. La lógica aristotélica creía en la monocontextualidad, por lo tanto, la policontextualidad ha venido a amenazar a la lógica aristotélica. Para Camilo Pulido (2008) los estudios en las organizaciones deberían desarrollarse para volverse una tecnología más eficiente en el entendimiento de los fragmentos actuales de subjetividad y sus realidades organizacionales que la enmarcan; esto está en consonancia con el concepto policontextualidad.

Dicho de otra manera, las personas se encuentran tensionadas por múltiples circunstancias, aunque se refieran al mismo lugar. Por ejemplo, no es lo mismo el salón de maestros a las 7:00 a. m. que a las 5:00 p. m. ¡Aunque sea el mismo salón!

La investigación y el entendimiento de la subjetividad

Para Parker (2000) los científicos humanistas se encuentran en una paradoja al tratar de entender holísticamente un fenómeno, por un lado, y utilizar el aparato metodológico rígido, por otro. La gran crítica que se ha hecho a los investigadores se refiere a la “falta de humanismo” y al hábito de utilizar de forma “fría” su disciplina. La ciencia experimental no puede dar cuenta de los procesos más humanos: los subjetivos.

Cada persona no experimenta la realidad, sino su realidad. Es posible que existan situaciones objetivas, como la identificación de un color; pero otras situaciones sólo son accesibles a la persona que las experimenta, como el significado personal que tiene cada color. Por ejemplo, para una persona el rojo le puede traer malos recuerdos, y para otra, animar. Además, como menciona Parker (2000, p. 2) “...nosotros no nos podemos tomar la experiencia y el significado que la gente atribuye a las cosas en su primer sentido.” Lo que una piensa es producto de una integración y de la búsqueda de la autorrealización.

Los registros utilizados en la investigación cualitativa para profundizar en la subjetividad personal, no reemplazan a las personas; de ahí el compromiso que tiene el investigador para profundizar lo que no se presenta de forma evidente. Un diálogo entre Álvaro Díaz Gómez y Fernando González Rey (2005, p. 6) describe lo que hace un investigador

3 Fue un filósofo alemán quien estudió a Hegel. Trató de conjuntar la lógica aristotélica con muchos avances filosóficos del Siglo XX, sobre todo el relacionado con la dialéctica moderna.

cualitativo al tratar de escudriñar la subjetividad, veamos el porqué:

ADG: Me parece entonces, que habría la opción de que la subjetividad pueda ser conocida en términos de la vida cotidiana por vía de la narrativa. Cuando yo narro, presento un discurso mediante el cual explicito mi subjetividad.

FGR: Pero yo no deduzco tu subjetividad, la tengo que construir en espacios que no están explícitos dentro de la narrativa.[...][...]La cuestión no es lo que describes sino cómo te expresas, cómo construyes las diferentes figuras que declaras que son significativas en tu vida. No es describir lo que dices, sino construir a partir de cómo lo dices.

Por lo tanto, es importante tomar en cuenta aquello que los maestros conocen (y desconocen) de su propio imaginario colectivo. Esto se puede apreciar en las entrevistas, en sus intercambios verbales, en los pocos minutos que se encuentran en la sala de maestros o en aquello que son capaces de expresar en momentos críticos, como cuando cambian los semestres o las directivas de sindicatos y administrativos.

Se ha criticado de la investigación cualitativa que carece de objetividad, neutralidad, fiabilidad y validez (Parker, 2000). Sin embargo, no existe forma en la metodología cualitativa de hacer instrumentos precisos, como los que se utilizan para medir la presión de las llantas o el paso del tiempo, porque el estudio cualitativo indaga la subjetividad de las personas y el sentimiento es muy difícil de medir. La investigación cualitativa debe permitir, a veces, investigar sin llevar un rumbo determinado, involucrar el sentir del investigado, permitiendo usar la subjetividad del estudioso, aunque no se pueda demostrar el grado de fiabilidad o validez de lo que se hace, se debe confiar en la intuición. Ésta es la única forma que se tiene para saber lo que los maestros realmente sienten y padecen; por ejemplo, lo que desconocen de los procedimientos, la opinión particular que cada quien tiene, lo que ellos rechazan, los intereses grupales al interior de las instituciones, las amistades selectivas, etc.

La investigación cualitativa y el binomio subjetividad-objetividad

Advierte Parker (2000), que muchos psicólogos consideran que la única realidad que existe se encuentra fuera del investigador. Aquellos que privilegian este enfoque consideran que toda la investigación debería ser cuantitativa. Los psicólogos positivistas creen que el investigador no debería sentir, suponen que los sentimientos contaminan los procedimientos y, por lo tanto, los resultados. Muchos psicólogos inspirados en el paradigma hipotético-deductivo consideran menos valioso el estudio de la subjetividad porque reflexionan que todo trabajo debe terminar con informes "objetivos". Consideran que existe una división entre lo "objetivo" y lo "subjetivo" y no ven cómo ambos conceptos pueden interactuar entre sí. Esto habla de la importancia de investigar la propia subjetividad, para estar más cerca de la objetividad. En consideración de Parker (2000), cuanto más distante se sitúa a la subjetividad más probable resulta caer en ella.

Parker (2000) menciona y analiza los horrores metodológicos que Woolgar estudia en 1988 y que en su opinión provienen de las ciencias empíricas, éstos son la indexicalidad, la

inconclusividad y la reflexividad, las cuales se abordan a continuación.

Indexicalidad. Este término se refiere a la relación entre una explicación y las circunstancias en las que es usada. Las palabras, las frases y los relatos completos nunca son independientes del contexto y sólo se les puede dar sentido en relación a una situación específica o a un conjunto de situaciones. Es importante resaltar que todo lo que un maestro dice está vinculado a su entorno, de ahí que el investigador deba interpretar muchos significados a través de su propia experiencia subjetiva. Como un ejemplo de esto se encontraron en las entrevistas muchas expresiones como “aquí”, “los directivos”, “la forma como lo manejan”, etc., que adquieren sentido a partir del contexto en el que se enuncian y que requieren una mayor profundización en las entrevistas.

Inconclusividad. La investigación cuantitativa suele afirmar de manera conclusiva y “cierra el caso” cuando llega a su fin, haciendo a un lado la posibilidad de revalorar lo investigado. Pero para el escudriñamiento cualitativo, una vez que termina investigación se puede seguir trabajando sobre ella y reflexionando. Por ejemplo, una vez que se aplicaron las entrevistas a los 12 maestros y se obtuvieron ciertos resultados cualitativos (ver más adelante el apartado *Subjetividad colectiva*) se puede realizar nuevas entrevistas para preguntarle a los maestros su sentir respecto de los resultados y eso dar pie a una nueva investigación cualitativa, para mejorar los procedimientos que se llevaron a cabo.

Reflexividad. La investigación cuantitativa pura presenta el gran inconveniente de hacer creer en la objetividad de las observaciones, sin tomar en cuenta que están influidas por los observadores y por la relación con lo observado. La psicología deja de lado la reflexividad como si no fuera parte de la misma vocación humana juzgar todo en relación al marco propio de referencia. Desafortunadamente la ciencia se ha venido presentando como una ciencia cuantitativa.

Marco contextual: La escuela de nivel medio superior de León, de la Universidad de Guanajuato

La Enmsl es una de las diez escuelas que tiene la Universidad de Guanajuato en el Estado. Se encuentra en León, Gto., siendo la más grande del Estado y comparte la ciudad con otra preparatoria llamada ENMS Centro Histórico.

Su población general es de 2,083 personas, las cuales se desglosan en la tabla inferior.

TABLA 1. POBLACIÓN GENERAL DE LA ENMSL

Maestros	132
Docentes y administrativos	7
Administrativos, intendentes o secretarías	29
Alumnos	1914
Total	2,083

Fuente: directa con base en la información de Navarro Concha (2011).

Variables sociodemográficas de los docentes

Según Navarro Concha (2011), coordinadora de Recursos Humanos de la Enmsl, hasta el mes de marzo de 2011 existen 139 docentes, 7 de ellos aparte de ser administrativos son docentes.

Edad

La edad de los docentes en promedio es de 43.35 años, oscilan entre los 25 y los 94 años. Cabe aclarar que la mayoría de docentes se encuentran en un rango entre 40 y 49 años de edad.

TABLA 2. CLASIFICACIÓN DE LAS EDADES DE LOS DOCENTES DE LA ENMSL

CATEGORÍA DE EDAD	NÚMERO
Sin dato	3
20-29	9
30-39	30
40-49	56
50-59	31
60-69	9
70-79	0
80-89	0
90-99	1
Total	139

Fuente: directa.

Género

TABLA 3. CLASIFICACIÓN POR GÉNERO DE LOS DOCENTES DE LA ENMSL

CATEGORÍA DE GÉNERO	NÚMERO
Hombres	81
Mujeres	58
Total	139

Fuente: directa.

Estado civil

TABLA 4. CLASIFICACIÓN DE LOS DIFERENTES ESTADOS CIVILES DE LOS DOCENTES DE LA ENMSL

CATEGORÍA ESTADO CIVIL	NÚMERO
Casado	100
Divorciado	1

Unión libre	2
Soltero	35
Total	139

Fuente: directa.

Nivel profesional

Según el Depto. de Recursos Humanos existen 3 maestros con grado de doctor, 88 con grado de licenciatura, 43 con maestría, 1 con carrera comercial, 2 pasantes y uno con preparatoria solamente.

TABLA 5. CLASIFICACIÓN DE LOS DIFERENTES NIVELES PROFESIONALES DE LOS DOCENTES DE LA ENMSL

CATEGORÍA POR NIVEL PROFESIONAL	NÚMERO
Doctorado	3
Maestría	43
Licenciatura	89
Carrera comercial	1
Pasantes	2
Bachillerato	1
Total	139

Fuente: directa.

Variables laborales de los docentes

Antigüedad en la institución

En promedio los maestros tienen una antigüedad de 14.3 años, pero los hay desde 44 años de antigüedad hasta con menos de un año.

TABLA 6. CLASIFICACIÓN DE LAS DIFERENTES CATEGORÍAS DE ANTIGÜEDAD DE LOS DOCENTES DE LA ENMSL

CATEGORÍA DE ANTIGÜEDAD EN LA INSTITUCIÓN	NÚMERO
Menos de 1 año	4
1 - 5	23
6 - 10	32
11 - 15	16
16 - 20	35
21 - 25	13
26 - 30	8
31 - 35	5

36 - 40	2
41 - 45	1
Total	139

Fuente: directa.

No se proporcionaron datos por parte del Depto. Recursos Humanos sobre el tiempo completo, tiempo parcial o por contrato.

En la tabla inferior aparecen las categorías por número de horas frente a grupo.

TABLA 7. CLASIFICACIÓN POR HORAS DE TRABAJO FRENTE A GRUPO DE LOS DOCENTES DE LA ENMSL

CATEGORÍA POR NÚMERO DE HORAS FRENTE A GRUPO	NÚMERO
1 - 5	11
6 - 10	29
11 - 15	17
16 - 20	24
21 - 25	11
26 - 30	21
31 - 35	4
36 - 40	13
41 - 45	2
46 - 50	5
Total	139

Fuente: directa.

MARCO METODOLÓGICO

Esta investigación utiliza la metodología cualitativa con base en la Teoría Fundamentada porque pretende a través de entrevistas fundamentar una teoría sobre la subjetividad educativa.

Metodología cualitativa

La metodología cualitativa es una forma de investigación que interpreta para tratar de describir y decodificar un fenómeno de ocurrencia natural; el método cualitativo está más orientado a determinar el significado del fenómeno que su cuantificación (aunque puede medir). Esta metodología, a diferencia de la cuantitativa, permite conocer la percepción que los sujetos tienen de su realidad.

Según Anguera (1995), la metodología cualitativa tiene los siguientes presupuestos:

- a) La realidad es múltiple.

- b) Su objetivo es comprender, no describir.
- c) Hay una interacción entre sujeto y objeto.
- d) Utiliza la metodología ideográfica.
- e) La investigación por sí misma aporta valor.

Teoría fundamentada

La Teoría Fundamentada, llamada en inglés *Grounded Theory*, es un método cualitativo de investigación caracterizado por el surgimiento de la teoría a partir de las investigaciones empíricas espontáneas. Para Hernández Sampieri y cols. (2010), la Teoría Fundamentada es una metodología cualitativa por excelencia, ya que su método principal es el inductivo, aunque también se puede combinar con el deductivo; la característica fundamental de esta teoría se encuentra en que proporciona explicaciones “aterizadas” en la realidad.

Según Hernández Sampieri y cols. (2010), para llevar a cabo la Teoría Fundamentada se requiere un método comparativo constante en conjunto con un muestreo teórico:

- A través del método *comparativo constante* se codificarán y analizan los datos para desarrollar conceptos que permitirán entender la forma como se presenta el estrés en los maestros de esta escuela.
- Mediante el *muestreo teórico*, los conceptos se redefinen para producir una teoría explicativa.

Tipo de investigación

El tipo de investigación es exploratoria porque pretende descubrir y comparar la subjetividad entre dos actores educativos (docentes y directivos) que producen subjetividad en la Enmsl.

Tamaño de la muestra

Para la Teoría Fundamentada la muestra está vinculada con la teoría, por lo tanto, la recolección de datos determina el tamaño de la muestra final, en caso de que las entrevistas que se realizaron, que en este caso fueron 12, no hubieran aportado suficientes datos para seguir desarrollando la teoría como la escala, entonces se hubiera tenido que proceder a ampliarlas a 24 sujetos.

Proceso de generación de las categorías específicas

Las categorías específicas proceden de los conceptos vertidos por los entrevistados de manera franca (aunque también de aquellas frases en donde se perciba por parte del entre-

vistador que existe Indexicalidad⁴). Será necesario analizar las palabras que se relacionan entre sí, sus similitudes y diferencias entre ellas. Para Hernández Sampieri y cols. (2010) gracias al anterior trabajo se podrán generar códigos de tres tipos:

- *Los códigos sustantivos.* Son los que surgen de forma directa de los datos que vierten los maestros. También aquellos códigos que se le presentarán al maestro para su valoración, y que provienen de estudios previamente establecidos.
- *Los códigos "in vivo".* Estos códigos proceden directamente del lenguaje empleado por los maestros. Estos códigos se diferencian de los sustantivos por que en apariencia no deberían entrar en una categoría previa, y son utilizados de forma muy específica por el docente que los vierte, también con cierto grado de indexicalidad.
- *Los códigos teóricos.* Son códigos más elaborados, proceden del análisis y comparación de lo vertido por el maestro en la entrevista, en donde se conjugó la observación y la percepción por parte del entrevistador. Estos códigos están organizados de tal forma que se puedan generar categorías generales o indicadores del estrés del docente.

Una vez que se tienen corroborados los códigos sustantivos, así como clasificados los códigos teóricos e "in vivo", se procede a producir una categoría de amplitud relativa.

Es importante hacer notar que a la par de la entrevista es necesario que se recojan datos concretos sobre lo que percibe el investigador. Se deberá de ir anotando las ideas que puedan sugerir agrupaciones entre códigos para facilitar la obtención de una categoría más amplia. No es necesario intentar producir clasificaciones más amplias de forma inmediata, pues pueden esperar a un momento posterior una vez que se vea un panorama más amplio.

La parte final de la construcción de la Teoría Fundamentada es la creación de categorías generales y su contrastación entre grupos para medir su subjetividad.

Nivel óptimo de saturación

Para Creswell (1998), se da la saturación de las categorías cuando los datos ya no agregan información importante a lo que se ha logrado recolectar. La obtención de la información en la Teoría Fundamentada es ir al campo (en este caso a las entrevistas) a obtener datos, analizarlos e ir de nuevo al campo hasta que las categorías de información se saturen, es decir, si en las últimas entrevistas se obtiene (aunque con otras palabras expresadas por el maestro) las mismas categorías, se puede dar por sentado que el proceso está concluido pues se llegó a un punto óptimo de saturación.

Para Glaser (1978) una categoría central representa un patrón explicativo. Dicho de

4 La indexicalidad menciona que todo acto está relacionado con un medio social donde tiene lugar y, por lo tanto, su significado debe ser entendido en función de ese lugar de donde procede.

otra forma, es la parte sustantiva del proceso. Conforme se regrese a las entrevistas se deberá comprobar su poder explicativo, su grado de abstracción, así como su nivel de relevancia con respecto a las demás categorías, para ver si puede ser sustituida por otra categoría.

Entrevistas

Para Nahoum (1985), la entrevista se puede entender como el método en el que una persona (la entrevistada) se dirige a otra (el entrevistador), intercambiando opiniones o informaciones en una conversación que se propone un fin determinado, distinto del simple placer de la conversación, es una técnica única, de incalculable valor. En efecto, la entrevista permite ir un poco más allá de los actos exteriores revelados por la observación para penetrar en la intimidad del sujeto estudiado. Hay entrevistas de encuesta o de investigación, de orientación, de selección, de trabajo, etc.

Una entrevista es una técnica de recopilar información por medio de la discusión. Excepto en circunstancias excepcionales, como cuando se sabe que un individuo no se comunica en lo absoluto, es una relación interpersonal directa entre dos o más personas, una vía de comunicación simbólica principalmente verbal, objetivos prefijados y conocidos, una delimitación de roles asimétrica.

Para Álvarez-Gayou Jurgenson, la entrevista en el enfoque cualitativo debe estar hecha con profundidad y la debe caracterizar lo siguiente:

- Debe contener preguntas no directivas y sin estructura al principio. Las más estructuradas se hacen en un segundo momento.
- Especificidad: debe sacar a relucir los elementos específicos que determinan el impacto de un evento en el entrevistado.
- Rango: Asegurarse de que todos los temas relevantes para la investigación se tocan en la entrevista.
- Profundización en el contexto personal.

Con base en las recomendaciones se tomará en cuenta dos tipos de entrevista: la narrativa y la episódica, las cuales se puntualizan a continuación:

Entrevista narrativa:

- Se hace una pregunta sobre la historia de su vida en general.
- Proporciona información rica.
- No responde al formato pregunta-respuesta y puede producir problemas.

Entrevista episódica:

- Se pide narración de episodios anunciados temporalmente.

- Se prepara una guía de la entrevista.
- Une las ventajas de la entrevista semiestructurada y de la narrativa.

A continuación aparece la guía temática que se utilizó para explorar esas áreas en las entrevistas.

TABLA 8. GUÍA TEMÁTICA PARA LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A LOS MAESTROS DE LA ENMSL

N.-	CATEGORÍAS
1	Adaptación
2	Alumnado
3	Apoyo organizacional
4	Autonomía
5	Características de la tarea
6	Carencias
7	Comunicación escolar
8	Cooperación
9	Equidad
10	Evaluación del desempeño
11	Exceso de trabajo
12	Falta de calificación profesional
13	Inestabilidad laboral
14	Influencia organizacional
15	Inherentes a la profesión docente
16	Integración
17	Juntas
18	Mejoras
19	Organización escolar
20	Presiones de logro
21	Promoción
22	Remuneración
23	Rivalidad
24	Sentido de pertenencia
25	Supervisión
26	Valoración institucional de la sociedad hacia la escuela
27	Valoración institucional hacia ti
28	Vocación

Fuente: personal y directa.

RESULTADOS CUALITATIVOS Y SU DISCUSIÓN

Resultados de las entrevistas

Resultados de los docentes

A continuación aparecen los resultados de las entrevistas aplicadas a los maestros, los criterios con que se realizaron las categorías, los datos de los maestros entrevistados y su resultado numérico e interpretativo (por cuestión de espacio no se transcribieron las entrevistas).

Las doce entrevistas que se aplicaron a los maestros tuvieron los siguientes criterios de inclusión (ver tabla inferior).

TABLA 9. CRITERIOS PARA SELECCIONAR A LOS 12 MAESTROS DE LA ENMSL

SITUACIÓN EN LA ENMS DE LEÓN	GÉNERO	ANTIGÜEDAD EN LA INSTITUCIÓN	
Por contrato	Masculino	De 6 a 12 meses	Más de 12 meses
	Femenino	De 6 a 12 meses	Más de 12 meses
Tiempo parcial	Masculino	De 5 a 15 años	Más de 15 años
	Femenino	De 5 a 15 años	Más de 15 años
Tiempo completo	Masculino	De 5 a 15 años	Más de 15 años
	Femenino	De 5 a 15 años	Más de 15 años

Fuente: personal y directa.

El concentrado de los datos sociodemográficos de los maestros se encuentra en la tabla inferior.

TABLA 10. CONCENTRADO DE LOS DATOS DE LAS ENTREVISTAS CUALITATIVAS EN LA ENMSL

ENTREVISTAS CUALITATIVAS EN LA ENMS DE LEÓN DE LA UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO										
NÚMERO	CATEGORÍA	GÉNERO	EDAD	ESTADO CIVIL	PROFESIÓN	MAESTRÍA	ANTIGÜEDAD EN LA ENMSL	ANTIGÜEDAD COMO DOCENTE	HORAS DE TRABAJO EN LA ENMSL	HORAS FRENTE A GRUPO EN TOTAL
1	C. 6 - 12	M	37	C	Lic. en Psicología	Educación	>1	12	9	42
2	C. 6 - 12	F	49	C	Lic. en Educación normal	Enseñanza Universitaria	>1	30	6	38
3	C. + 12 meses	M	39	C	Lic. en Psicología	Desarrollo Organizacional Administración	<1	17	6	35
4	C. + 12 meses	F	28	S	Lic. en Administración	No ha cursado	<1	7	8	30
5	T.P. 5 - 15	M	48	D	Ing. Químico	Educación	11	25	11	40
6	T.P. 5 - 15	F	44	C	Lic. en Psicología	Investigación Educativa	13	20	15	27
7	T.P. + 15	M	38	C	Lic. en Derecho	Derecho constitucional y administrativo. D. Civil	17	17	19	31
8	T.P. + 15	F	44	D	Lic. en Psicología	Comunicación	16	16	16	40
9	T.C. 5 - 15	M	36	C	Lic. en Contaduría	Fiscal	9	12	20	38
10	T.C. 5 - 15	F	48	V	Lic. en Psicología	Psicoterapia Humanista	10	29	20	28
11	T.C. + 15	M	51	C	Arquitecto	Valuación y restauración	26	27	20	20
12	T.C. + 15	F	79	C	Lic. en Música	No ha cursado	20	25	20	20

Fuente: Directa.

La aplicación de las entrevistas comenzó a realizarse a partir de la primera semana de septiembre de 2010 y concluyó la última semana de noviembre de ese mismo año. En

la tabla 11 se muestran los temas que fueron expresados por los maestros, la entrevista en que se mencionaron y la frecuencia con que aparecen en las mismas.

TABLA 11. RESULTADOS DE LAS CATEGORÍAS DE SUBJETIVIDAD QUE APARECEN EN LAS ENTREVISTAS

N.	CATEGORÍA	ENTREVISTA	FRECUENCIA
1	Inadecuada adaptación al centro de trabajo	1	1
2	Alumnado conflictivo	2, 4, 5, 9, 10	5
3	Falta de apoyo organizacional	2, 5, 6, 8, 10	5
4	Carencias institucionales	1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11	9
5	Mala comunicación escolar	1, 4, 5, 10	4
6	Características de la carga laboral docente	1, 2, 4, 5, 9, 10, 11	7
7	Falta de equidad en trato	1, 2, 5, 6, 7, 8, 10, 12	8
8	Evaluación del desempeño	1, 4, 9, 10	4
9	Utilización de la evaluación del desempeño	1, 5	2
10	Exceso de trabajo	2, 8, 9, 10	4
11	Falta de cooperación	2	1
12	Inestabilidad laboral	2, 4, 10	3
13	Falta de Integración	1, 2	2
14	Mala organización escolar	5, 10	2
15	Falta de promoción	2, 4, 5, 6, 8, 11, 12	7
16	Baja remuneración económica	3, 10, 11	3
17	Rivalidad entre compañeros	2, 4, 5, 8	4
18	Pobre sentido de pertenencia	2, 4, 8	3
19	Valoración social	5, 6, 10	3
20	Cursos o diplomados excesivos	10	1
21	Pérdida de valores	5	1
22	Presión para llegar a tiempo	1, 6, 8	3
23	Ambigüedad de valores de los directivos	5, 10	2

Fuente: directa.

Tratando de realizar una interpretación cualitativa de las áreas temáticas tratadas en las entrevistas se puede afirmar lo siguiente:

1. No hubo un área temática que haya sido considerada aflictiva para el total de los 12 entrevistados, esto permite interpretar que las características individuales y sociodemográficas afectan a la homogeneidad de los factores.
2. La mayoría de los maestros consideraron que existen importantes carencias institucionales, una falta de equidad en trato y de promoción a mejores condiciones laborales. Asimismo pensaron que la carga de trabajo docente es difícil.
3. Solamente en algunas ocasiones los docentes indicaron que el alumnado es conflictivo, que diversos procesos organizacionales están fallando, que hay un

pobre apoyo, inestabilidad laboral, baja remuneración económica; además de tener problemas con los compañeros y exceso de trabajo.

4. En muy pocas ocasiones se escuchó a los maestros mencionar que es manejada erróneamente *La Evaluación del Desempeño Docente*, que no hay integración, que los cursos o diplomados son innecesarios, que se están perdiendo los valores en los alumnos y que los directivos se manejan de forma ambigua.
5. Finalmente, ningún maestro consideró un peso la falta de autonomía ni tampoco se sintió supervisado o presionado por la administración escolar o consideró que las juntas son tensionantes. Además, todos consideraron que son capaces de dar clases y se encuentran en su vocación.

Fuera de las 28 áreas temáticas abordadas se escucharon comentarios que permiten apreciar la existencia de otros conflictos. Por ejemplo, un docente comentó que debe aprobar a sus alumnos para que no lo valoren negativamente en la *Evaluación Del Desempeño Docente*⁵. También se percibieron conflictos entre las diferentes áreas de la escuela, por ejemplo, entre deportes y el área académica. Igualmente se escucharon quejas respecto de la mala atención de los directivos, los trámites tan exhaustivos para acceder a los recursos de apoyo y tener que atender a los alumnos entre clases. Un par de maestros mencionaron que existe nepotismo⁶ y patrimonialismo⁷ por parte de la administración escolar. Otros mencionaron que a la par que existe carencia de recursos tienen que costear con su propio salario el material didáctico (sobre todo plumones para pintarrón). Otros más señalaron que existe un mal funcionamiento de los aparatos eléctricos. Hubo una característica coincidente entre los docentes que criticaron las acciones de los directivos, pues resultaron ser los docentes con más antigüedad. Y, finalmente, los docentes con menos de un año de antigüedad expresaron tener miedo a perder su trabajo.

Resultados de los directivos

La entrevista al director y a la secretaria académica tuvo como base las mismas 28 áreas que se exploraron con los maestros (también por cuestiones de espacio se narra solamente aquellos aspectos principales). A diferencia de las entrevistas realizadas a los 12 profesores, estas entrevistas se iniciaron dándoles a conocer los resultados cualitativos de las entrevistas a los maestros (ver el apartado anterior). En cuanto a la queja respecto de la mala comunicación organizacional, la administración escolar consideró que debe recaer en los docentes la responsabilidad de informarse sobre los procedimientos que aquí se manejan “porque ellos deberían estar al tanto de los mecanismos que existen para su crecimiento”, etc. Se negó absolutamente la existencia de preferencias y se consideró la

5 La Evaluación del Desempeño docente es una escala Likert que va del 1 al 5 y pretende medir la actuación del profesor en el aula. Es una práctica que se ha generalizado y homogeneizado en toda la Universidad de Guanajuato. Sus resultados se utilizan para retroalimentar al maestro sobre sus áreas de oportunidad, aunque también puede influir en la renovación de contratos y otorgamiento de estímulos. Mide cuatro grandes áreas: comportamiento institucional, pericia docente, preparación académica y relación con los alumnos. Por lo general se realiza tres semanas antes de que termine el semestre en el bachillerato de la Universidad de Guanajuato.

6 Se mencionó que el director ha colocado a cinco familiares en la nómina.

7 Se mencionó que el director utiliza recursos públicos como si fueran privados, para viajes y gastos personales.

rivalidad resultado de problemas ajenos a la administración. Sin embargo, reconocieron que existe carencia de recursos.

Por otro lado, el director comentó que varios maestros van a la escuela a hacer politiquería y no a trabajar, también expresó que el 25 por ciento de los maestros son personas destructivas que critican la administración porque no les gusta trabajar y desean tener acceso al poder, igualmente narró que en general los maestros no se quejan porque se sienten dañados o excluidos sino porque desean aprovecharse para obtener beneficios; además, considera que la dirección cumple con poner anuncios en determinados lugares para comunicarse con la comunidad y que es obligación de los maestros enterarse de lo que el anuncio dice (para conocer los concursos y promociones). Por su parte la secretaria académica considera que los maestros tienden a culpar a la dirección cuando tienen algún problema pues todo se lleva en orden y apegado a procedimientos institucionales.

Discusión de los resultados en cuanto a la subjetividad de los directivos

Subjetividad individual

La administración escolar considera que debe recaer en los docentes la responsabilidad de informarse sobre los procedimientos que ahí se manejan, esto significa que para su subjetividad, si las cosas no funcionan bien, los responsables son los docentes. Por otro lado, el director considera las quejas de los maestros como parte de su "politiquería" y le es difícil concebir que se sienten excluidos; además considera que la dirección cumple con poner anuncios en los lugares usados para ello y que es obligación de los maestros enterarse de lo que se dice ahí. Por lo tanto, el director percibe equidad en trato y mecanismos adecuados para comunicarse con los maestros.

Existe una coincidencia importante entre el pensamiento del director y la secretaria académica, esto permite interpretar que los directivos son menos empáticos ante las quejas de los maestros porque tienen clichés preconcebidos para interpretarlas. Para muchos filósofos de las ciencias se ha considerado que lo subjetivo es lo individual, mientras que lo objetivo debería estar constituido por lo colectivo. Para Adorno (1973) la objetividad se logra con el método crítico y después de que las ideas sobrevivan a él, el consenso se convierte en lo objetivo. Parker (2000) advierte que lo objetivo es el consenso del grupo sobre un asunto. Lo anterior lleva a pensar que existe un menor espacio para que los directivos tengan su propia subjetividad individual, ya que los acuerdos que tienen al interior de su equipo de trabajo y las disposiciones de las esferas que los gobiernan vuelven "objetiva" su realidad.

Subjetividad colectiva

Existen diferencias entre la subjetividad colectiva de los directivos respecto de la de los maestros, la cual se explica por los intereses de grupo. Los maestros no tienen una definición clara de sus intereses, así como su pertenencia a determinados grupos es más volátil y está menos estructurada.

Los directivos hacen que se sigan muchos lineamientos, en buena medida esos lineamientos pretenden convencer a un alto número de maestros que seguirlos es lo mejor para ellos, por ejemplo, que ellos se informen, que se siga el nuevo sistema de competencias

(esta es la parte que explica la homogeneidad en su subjetividad). Los directivos de esta escuela ayudan a que se cumplan los lineamientos que marcan en las esferas más altas de control. Esto lleva a pensar en la frase de González Rey entrevistado por Díaz Gómez(2005, p. 377): "... lo mejor, cuando es definido como verdad sin opciones, sin la participación de los sujetos que lo van a vivir, en términos de su sentido subjetivo, puede ser lo peor"; los docentes perciben muchos lineamientos de los directivos como imposiciones absurdas y convenientes para la administración.

Discusión de los resultados en cuanto a la subjetividad de los docentes

A continuación se describe la subjetividad de los docentes de la ENMS de León.

Subjetividad individual

Los resultados obtenidos arrojan una variabilidad en la subjetividad que hace pensar que las vivencias particulares son determinantes en las actitudes de los maestros (ver apartado anterior *Subjetividad y situaciones particulares*). Conjuntamente los resultados permiten apreciar la influencia de un policontexto (ver apartado anterior *Subjetividad y policontextualidad*) lo que contribuye a una menor subjetividad colectiva y mayor subjetividad individual.

Cuando se habla de subjetividad individual no se puede hacer a un lado la subjetividad colectiva. Lo individual proviene de lo colectivo de muchas formas. A veces se percibe una unidad en los grupos de maestros cuando inicia una administración, por ejemplo, el "grupo" del exdirector o el "grupo" del director. De vez en cuando esos grupos se desarticulan, sobre todo cuando no hay motivo para su existencia y se viven procedimientos rutinarios que esperan la formación de nuevos grupos con intereses subjetivos. A mediados de una administración el colectivo de maestros se encuentra más desvinculado entre sí y presenta una menor subjetividad social porque los factores aglutinantes disminuyen y dejan de producir influencia en su subjetividad particular.

Las entrevistas realizadas a los maestros permiten descubrir que no todos los docentes tienen conciencia de los cambios organizacionales que ha habido en el mundo y cómo están impactando en ellos. Hay desde un conformismo hacia las condiciones de trabajo actuales, sobre todo por parte de los maestros más jóvenes, hasta una rotunda oposición en maestros con más antigüedad. En el anterior sentido y citando a Camilo Pulido (2008, p. 7) "...el conocimiento psicológico describe el mundo del trabajo de manera tal que lo convierte en 'natural' e 'inevitable' y al mismo tiempo naturaliza determinado tipo de subjetividad.". Dicho de otra manera, cada vez es más natural un trabajo por contratos y sin prestaciones en el sector oficial, también es más difícil el crecimiento y el acceso a mejores condiciones laborales lo que lleva a criticar a la organización educativa por estas fallas. Puede ser que la subjetividad de los maestros más jóvenes se vea determinada por un optimismo por el futuro. Los resultados permiten apreciar que no hay suficiente conciencia en las nuevas generaciones respecto de lo que se debería esperar de la escuela y la administración educativa, por eso la hostilidad se enmarca en los maestros de más años, pues ellos tienen más puntos de comparación con un pasado más prometedor y protector.

Carrillo Pacheco(2010), invoca a George H. Mead para afirmar que el sujeto, no es una entidad separada de la sociedad, sino una unión que surge de la interacción con la

sociedad y con influencia recíproca; esto interviene en la creación de su particular subjetividad. Esto explica la existencia de dos generaciones (una más marcada que otra para la defensa de los derechos colectivos). Por otro lado las quejas de varios profesores hacia la administración están produciendo una subjetividad que se vuelve objetivada; es decir, una subjetividad que intenta concientizar a los nuevos actores que ahí aparecen. Carrillo Pacheco a colación de lo anterior menciona: “La subjetividad psíquica [...] se mueve en el orden de los significados subjetivos, mientras que la subjetividad social forja significados objetivos” (Carrillo Pacheco, 2010, p. 80). Es decir, se está amalgamando la subjetividad poco a poco, pues muchos docentes no encuentran eco en los docentes noveles y esto a su vez retroalimenta su propia subjetividad y forja la de los nuevos maestros.

La falta de pertenencia política, administrativa y grupal de muchos maestros puede ayudar a explicar la variación de sus opiniones. Parker (2000) considera que la subjetividad del maestro se relaciona con su propia búsqueda de autorrealización, lo que apunta a que sus quejas están determinadas en buena medida por el nivel de logro al que han llegado en su vida (ver apartado anterior *La investigación y el entendimiento de la subjetividad*); esto puede llevar a pensar que los docentes más autorrealizados son menos quejosos.

Subjetividad colectiva

Después de haber entrevistado a los 12 maestros de la Enmsl se pudo constatar que no hubo un área temática que haya sido relevante para todos, esto indica que hay muchos factores que afectan su homogeneidad. Por lo tanto, se puede afirmar que existe una polí-croma subjetividad en el colectivo docente. Como menciona González Rey a Díaz Gómez (2005), los espacios sociales donde las personas participan son sistemas subjetivos, esto en virtud de que implican procesos simbólicos cuando los maestros se encuentran dentro de ellos. A la par se observa una tenue perspectiva de grupo (ver apartado anterior *Subjetividad y organización*) que se aprecia en algunas coincidencias sociales.

De forma colectiva se perciben carencias institucionales, falta de promoción, ausencia de equidad y estar en una profesión “dura”. En menor medida se percibió que el alumnado es conflictivo, que diversos procesos organizacionales están fallando, que hay un pobre apoyo, inestabilidad laboral, baja remuneración económica; además de tener problemas con los compañeros y exceso de trabajo. Esporádicamente, pensaron que es manejada erróneamente la *Evaluación del Desempeño Docente*, que hay una pobre integración de los maestros, que los cursos o diplomados son innecesarios y que se están perdiendo los valores en los alumnos; así como que los directivos se manejan de forma ambigua. En la subjetividad colectiva también se encuentra la certeza de ser autónomos en la cátedra y que existe un ambiente de libertad y de “desentendimiento” de parte de la administración escolar hacia ellos.

CONCLUSIONES

1. Esta investigación logró cumplir con los objetivos propuestos y responder a la pregunta central de investigación manifestando que existe una subjetividad diferente entre directivos y docentes en la Enmsl la cual produce incomprensión mutua; esta subjetividad se manifiesta principalmente en las diferentes percep-

- ciones sobre equidad, trato justo, oportunidades de promoción, comunicación y procesos de organización.
2. El estudio también permitió contestar la primera pregunta secundaria de investigación, dejando en claro que la subjetividad de los directivos presenta menor empatía y más ideas preconcebidas sobre los maestros (se juzgan muchas situaciones docentes enmarcadas en la lucha por el poder); asimismo, la subjetividad de los directivos es más homogénea, pues representan intereses más claros y unificados, lo que lleva a un contraste notorio con la polícroma subjetividad de los maestros, posiblemente porque el directivo ve la realidad determinado por las altas esferas políticas e institucionales que lo guían (rector, programas académicos, etc.), por pertenecer a un grupo de trabajo, y también por ser apoyado por un grupo pequeño de maestros, todo ello restringe su visión hacia el grupo extenso de profesores y matiza su subjetividad.
 3. La segunda pregunta secundaria de investigación se contestó al mostrar la existencia de un contraste considerable en cada una de las subjetividades individuales de los docentes (ver tabla 11), el cual se produce por sus vivencias particulares y por estar inmersos en un policontexto. También la falta de pertenencia a un grupo único puede ayudar a explicar la variación de sus opiniones así como la antigüedad en la institución (se pudo apreciar una queja mayor por parte de los maestros más antiguos). Es posible, como sugiere Parker (2000), que el nivel de autorrealización influya en la subjetividad particular del docente y en una menor percepción del trabajo negativo de los directivos. En cuanto a la subjetividad colectiva existe una modesta perspectiva de grupo que se aprecia en una: a) percepción de carencias institucionales, b) falta de promoción a mejores condiciones laborales, c) ausencia de equidad y d) estar en una profesión difícil. En menor medida se pudo apreciar una subjetividad grupal en: a) la percepción de tener un alumnado conflictivo, b) la falla de diversos procesos organizacionales, c) el pobre apoyo para los docentes, d) la inestabilidad laboral, e) la baja remuneración económica, f) los problemas con los compañeros, y e) el exceso de trabajo. De manera aún más tenue se logró apreciar el pensamiento de que: a) la dirección utiliza adecuadamente la *Evaluación del Desempeño Docente*, b) hay una pobre integración de los maestros, c) los cursos o diplomados que impone la escuela son innecesarios, d) se están perdiendo los valores en los alumnos, y e) los directivos se manejan de forma ambigua cuando establecen criterios de funcionamiento hacia los maestros.
 4. La tercera y última pregunta secundaria de investigación se respondió realizando una disertación reflexiva sobre el *Marco Teórico* y la Teoría Fundamentada, postulando la existencia de 7 factores que influyen en la subjetividad en las organizaciones educativas.

DISERTACIÓN SOBRE LOS FACTORES QUE INFLUYEN EN LA SUBJETIVIDAD DE LOS ACTORES EDUCATIVOS

La forma como una persona vive lo que pasa en su entorno solamente es comprens-

ble desde su propio marco perceptual. González Rey considera que es esencial el término subjetividad en la ciencia psicológica pues plantea la constitución real de lo humano, es decir, "...lo que se constituye en el sujeto por complejos procesos de construcción y asimilación que caracterizan su vida" (González Rey F. , 1997, p. 17).

Los resultados de las entrevistas permiten reconstruir la subjetividad (inclusive más allá de lo que narran los propios maestros); este apartado es un ejercicio de profundización de aquello que no se menciona de manera evidente en los resultados (ver punto 2.2). Los siete factores que afectan a la subjetividad son los siguientes: 1) emociones y sentimientos, 2) policontextualidad, 3) conocimiento-desconocimiento de muchos aspectos del policontexto (tales como prejuicios), 4) incompreensión mutua entre los actores educativos, 5) historia de vivencias personales, 6) lucha por el poder, y 7) las características de la comunicación en la organización.

1.- Emociones y sentimientos

Lazarus (1991) define sentimiento como el componente cognitivo-personal de las emociones, es decir, la experiencia vivida y procesada por la persona. Touriñán López – al analizar el pensamiento de Lazarus sobre este tema – explica de manera muy adecuada la diferencia entre estos dos conceptos (Touriñán López, 2009, p. 291): "La emoción aguda pasa pronto pero lo que perdura en el tiempo es el sentimiento, pues los sentimientos son actitudes originadas a partir de una emoción, que perdura más allá del estímulo que los origina...". Cuando la persona se vuelve consciente de la emoción y la recuerda y es capaz de controlarla, entonces se puede decir que se está en presencia del sentimiento. Como uno de los principales alimentos de los sentimientos son los diversos recuerdos, los sentimientos pueden persistir en ausencia de estímulos externos y pueden generarse de forma autónoma.

Las emociones suelen ser pasajeras y los sentimientos más duraderos, tanto así que pueden determinar una personalidad o una forma de ser. Las emociones cotidianas vuelven momentáneamente subjetivas a las personas, pero los sentimientos marcan la subjetividad por períodos de tiempo prolongados.

2.- Policontextualidad

En toda organización educativa existen fragmentos culturales, históricos, científicos, geográficos y emocionales que vuelven compleja y diferenciada la realidad que cada quien vive. Por ejemplo, un maestro que le toca la clase de las 7:00 a.m. y en el pasillo escucha un rumor de boca de otro maestro muy "destrutivo", tendrá la influencia de ese contexto, a diferencia del maestro de la tarde que escucha otro rumor de boca de un docente "constructivo". Cada organización tiene diferentes contextos en sí misma, cada conjunto de realidades ha sido llamada por Luhmann (1999), al igual que Gotthard Günther, como policontextualidad; término que significa que existen numerosos elementos en el interior de una misma organización laboral. La policontextualidad en la ENMS de León, es características por varias razones.

- Existe una cantidad muy elevada de maestros (más de 150, activo e inactivos).
- Cada maestro tiene repartida una carga laboral que va, desde unas horas, hasta tiempo completo.

- Existen docentes de prácticamente todas las profesiones.
- El ambiente en que se vive no es uniforme.
- Existen visiones, respecto del acontecer escolar, sumamente diferentes entre docentes.

Todo este ambiente matizado no se restringe solamente a una policontextualidad, sino también influye en la constitución del propio ser. Ya lo decía Goethe: “Ningún ser humano es un uno, siempre es un muchos” (En Jokisch 2002, p. 118).

3.- Conocimiento y desconocimiento

En gran medida la subjetividad de un maestro se relaciona con lo que sabe o desconoce sobre su propio entorno. Cuando la información que recibe es insuficiente, tiende a completarla. Ese fenómeno de completar la información explica muchas teorías, como la *Teoría de la Atribución* de Fritz Heider.

Normalmente el desconocimiento sobre un asunto lleva a distorsionarlo. Mucha de la subjetividad colectiva tiene este gran referente: el desconocimiento. También la información insuficiente causa rumores y mal entendidos: esto afecta a las características de la comunicación.

4.- Incomprensión mutua: falta de empatía

La relación entre directivos y docentes debería ser mutuamente comprensiva. Es fácil que la interpretación de lo que dicen otras personas parta de la incapacidad de ver desde los ojos del otro; la falta de empatía influye fuertemente en la subjetividad de cada actor educativo. La empatía representa la capacidad de sentir lo que otra persona vive o percibe en una determinada circunstancia y explica el porqué unas personas están mucho más atentas a los tenues cambios que indican lo que otros sienten o perciben del entorno.

La empatía, también tiene un equivalente en la Inteligencia Interpersonal de Gardner (1994), autor de *Las inteligencias múltiples* y con la cuarta inteligencia emocional de Goleman (1999). Es decir, es la inteligencia interpersonal o emocional que permite comprender la manera en que siente otra persona y de compartir sus sentimientos. Las personas poco perspicaces para captar los tenues cambios fisiológicos, tienen problemas con el tacto social, porque el tacto social está relacionado con la capacidad de observación y retroalimentación de los propios actos.

La empatía se divide en la que tiene que ver con la capacidad de percibir apropiadamente las emociones de los demás y la que tiene que ver con la capacidad de responder ante sus sentimientos (El Sahili González & Munguía Arias, 2011).

5.- La historia de vivencias personales

Cada vivencia afecta y marca a los maestros y sus percepciones, de forma general y de forma particular. Si un maestro ha vivido un disgusto con un director anterior, probablemente crea que el nuevo directivo es igual. Sin embargo, los años vuelven más diestras a las personas en sus relaciones interpersonales.

Para Fondón, Madero y Sarmie (2010) el profesor novel no se ha enfrentado nunca con un grupo de alumnos a los que transmitir sus conocimientos. Nunca ha tenido que

conocer la metodología inherente a toda clase; para estos autores la inexperiencia favorece la aparición de una inseguridad que afectará su desempeño. Por otro lado, si el alumno percibe esta inseguridad, la interpreta como falta de conocimiento lo que lo lleva a la desmotivación y a la devaluación de la cátedra. Esto produce un círculo vicioso que vuelve más hostil al maestro y a los alumnos. Eso mismo ocurre en la relación directivo-maestro, la inexperiencia puede marcar una relación durante mucho tiempo y el directivo encasillar al maestro o éste a aquél.

6.- Lucha por el poder

Para el director de la Enmsl, uno de cada cuatro maestros critica a la administración por la lucha por el poder. En las entrevistas realizadas a los doce maestros, se observa una lucha por mejores condiciones de trabajo. La lucha por el poder afecta a la subjetividad de cada docente en la ENMS de León, esta escuela es pública y cada cuatro años se elige a los directivos. La diferencia entre el salario de un director y de un maestro es abismal: en algunos casos pudiera llegar a ser cien veces superior; de ahí que no sea nada raro que los maestros busquen el poder o bien pertenecer a ciertos grupos que tengan acceso al mismo. Esto afecta a la subjetividad de cada docente porque se percibe la lucha por el poder como algo genuino, a veces se vuelven más dramáticas las acciones que justifican estar en un grupo y se destina muchas energías para la lucha.

7.- Características de la comunicación

Para el establecimiento de la subjetividad se debe estudiar el tipo de comunicación que hay entre los diferentes actores. La comunicación descendente —la que se da de los directivos a los maestros— es una comunicación fría, desconfiada y prácticamente ineficiente en esta escuela (ver tabla 11). Se utilizan los medios informativos tratando de establecer un muro defensivo hacia los profesores; esto lleva a que los trabajadores educativos tiendan a sobreinterpretar lo expresado por los directivos. A diferencia de lo anterior, la comunicación ascendente se genera en un tono cordial en la mayoría de los maestros, pues saben que pudiera comprometerse su situación en la escuela.

Por su parte los directivos tienden a rodearse de personas que simpatizan con ellos y eso va generando una idea errónea sobre lo que realmente piensa el colectivo de maestros sobre ellos. Otro factor es el de la comunicación informal, en la que muchas veces hay rumores y se utiliza el salón de maestros para decirlos, también se observa grupos primarios que festejan cumpleaños, etc. con una fuerte comunicación emocional. Todo esto subjetiviza las relaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO, T. (1973). *Consignas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- ANGUERA, M. (1995). *Metodología cualitativa*. Madrid: Síntesis Psicología.
- CAMILO, H. (2008). *Psicología y Trabajo: Una Relación Bajo Examen*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

- CARRILLO, M. (2010). *Decisiones empresariales*. México: Porrúa.
- CRESWELL, J. (1998). *Diseño en la investigación cualitativa*. Londres: Sage.
- DÍAZ, A., y GONZÁLEZ, F. (2005). "Subjetividad: una perspectiva histórico cultural. Conversación con el psicólogo cubano". Universitas Psychologica, 4 (3), 373 - 383.
- EL SAHILI, L. y MUNGUÍA, G. (2011). *Desarrollo Humano*. México: Progreso.
- FONDÓN, I., MADERO, M., y SARMIE, A. (2010). "Principales Problemas de los Profesores Principiantes en la Enseñanza Universitaria". Formación Universitaria. Revista de la Universidad de Sevilla, Departamento de Teoría de la Señal y Comunicaciones, 3(2), 21 - 28.
- GARDNER, H. (1994). *Estructura de la mente, la teoría de las inteligencias múltiples*. México D.F.: FCE.
- GLASER, B. (1978). *Sensitividad teórica*. Mill Valley, California: Prensa sociológica.
- GOLEMAN, D. (1999). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kayros.
- GONZÁLEZ, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- GONZÁLEZ, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. Sao Paulo: EDUC (Editora da PUC-SP).
- HERNÁNDEZ, R. (2009). "Enfoques y procesos: Investigación cuantitativa, cualitativa y mixta". Boletín mensual de la Universidad Pitágoras (p. 4). León, Guanajuato: Tecno-Print de León.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., y BAPTISTA, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- JOKISCH, R. (2002). *Metodología de las distinciones: forma, complejidad, autorreferencia, observación, construcción de teorías integrando lo macro y lo micro en las ciencias sociales*. México: Unam.
- LAZARUS, R. (1991). *Emoción y adaptación*. Nueva York: Oxford University .
- LUHMANN, N. (1999). *Introducción a la teorías de sistemas*. México: Anthropolos.
- NAHUM, C. (1985). *La entrevista psicológica*. México: Kapeluz.
- NAVARRO, P. (23 de marzo de 2011). Solicitud de información de los maestro de la Enmsl enviado desde palo_navarro@hotmail.com. Corre electrónico enviado a luisfelipe-elsahili@hotmail.com. León, Guanajuato, México.
- PARKER, I. (2000). "Humanismo y subjetividad en Psicología". Revista AVEPSO, 22 (I), 85 - 106.
- TOURIÑÁN, J. (2009). *Artes y educación: fundamentos de pedagogía mesoaxiológica*. La Coruña, España: Netbiblo.

ACTITUDES HACIA LAS MATEMÁTICAS DE LOS ESTUDIANTES DE POSGRADO EN ADMINISTRACIÓN: UN ESTUDIO DIAGNÓSTICO

ATTITUDES IN MATHEMATICS GRADUATE STUDENTS IN MANAGEMENT: A STUDY DIAGNOSIS

EDGAR OLIVER CARDOSO ESPINOSA

Escuela Superior de Comercio y Administración (ESCA)
Instituto Politécnico Nacional (IPN)
D.F. México
eoce@hotmail.com

MARÍA TRINIDAD CERECEDO MERCADO

Escuela Superior de Comercio y Administración (ESCA)
Instituto Politécnico Nacional (IPN)
D.F. México
tricermer@yahoo.com

JOSÉ ROBERTO RAMOS MENDOZA

Escuela Superior de Comercio y Administración (ESCA)
Instituto Politécnico Nacional (IPN)
D.F. México
dr.ramos.ipn@hotmail.com

Recibido: 17/05/2012 Aceptado: 19/07/2012

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue evaluar las actitudes de los alumnos que iniciaban sus estudios de posgrado en administración hacia la asignatura de matemáticas. El estudio fue evaluativo y no experimental con un diseño transversal. Los posgrados seleccionados fueron: 1) Maestría en Administración de los Negocios (IPN), 2) Maestría en Ciencias de la Administración (UNAM) y 3) Maestría en Alta Dirección (EBC) con una muestra de 88 alumnos. El instrumento utilizado fue un cuestionario con preguntas de tipo Likert. Las principales conclusiones de la investigación fueron que los estudiantes consideran a las matemáticas como una disciplina útil pero difícil, así como manifestaron una actitud de desconfianza y de ansiedad en las situaciones que involucran su uso. Por último, se encontró que los hombres y mujeres que inician sus estudios de posgrado en administración difieren en su nivel de ansiedad al realizar actividades relacionadas con las matemáticas.

PALABRAS CLAVE

POSGRADO, EVALUACIÓN, ACTITUDES, MATEMÁTICAS

ABSTRACT

The objective of this research was to assess the attitudes of students who began their graduate studies in administration to the subject of mathematics. The study was evaluative and no experimental cross-

sectional design. The graduates selected were: 1) Master of Business Administration (IPN), 2) Master of Management Sciences (UNAM) and 3) Master of senior management (EBC) with a sample of 88 students. The instrument used was a questionnaire with Likert-type questions. The main conclusions of the research were that students consider mathematics as a discipline useful but difficult, and expressed an attitude of distrust and anxiety in situations involving their use. Finally, we found that men and women starting their graduate management studies differ in their level of anxiety when engaging in activities related to mathematics.

KEY WORDS

GRADUATE, EVALUATION, ATTITUDES, MATHEMATICS

INTRODUCCIÓN

Una de las características de las matemáticas en el siglo XXI es su uso constante en los diversos ámbitos del individuo, desde las cotidianas hasta la investigación científica, la producción y la prestación de servicios. Así, el ser humano se encuentra ante la situación permanente de aprender conocimientos relacionados con esta disciplina, ya que la enorme cantidad y variedad de la información que se genera, plantea nuevos problemas como su transmisión, su protección, su comprensión, su codificación, su clasificación, etc., los cuales sólo pueden tener un tratamiento efectivo a través de los complejos algoritmos matemáticos que se han desarrollado bajo la exigencia de las nuevas necesidades planteadas (Reimers, 2006).

Asimismo, se presenta que las matemáticas son uno de los componentes más relevantes que todo ciudadano que vive y se desarrolla en esta sociedad del conocimiento es importante que aprenda, ya que cualquier información se manifiesta de diversas modos: gráfica, numérica, geométrica y está acompañada de argumentaciones de carácter estadístico y probabilístico. Pero además, en un nivel más elevado, el lenguaje, conceptos y procedimientos de esta asignatura, le brindan al individuo un instrumento de valor universal en el cual apoya sus razonamientos y le permite tomar decisiones tanto a nivel personal como profesional (Cardoso, Hernández y Cerecedo, 2007). De ahí que las matemáticas posean una posición central en el currículum escolar de todos los países; específicamente, en la educación superior, esta disciplina se encarga de brindarles a los alumnos las diversas aplicaciones que tiene en las áreas de la ingeniería, ciencias naturales y exactas, medicina y ciencias sociales (Jones, 2000).

No obstante, las matemáticas en lugar de ayudar al individuo a desempeñarse en sus múltiples actividades, le generan dificultades, lo cual también se presenta en el aula con los alumnos, presentando deficiencias tales como un desconocimiento de los algoritmos, una falta de aplicación de las fórmulas y una carencia en el planteamiento y resolución de problemas. Prueba de ello son los resultados obtenidos en PISA (2006) y que mostraron que a un 67% de los alumnos les desagradan las matemáticas y manifestaron no comprenderla cabalmente. Por el contrario, sólo al 38% manifestó un interés y gusto por esta disciplina (OCDE, 2010).

La situación anterior se confirma por lo hallado en la investigación efectuada por Hidalgo, Maroto y Palacios (2005), los cuales encontraron que cuando los alumnos inician el primer grado de primaria, el 87% tienen un gran agrado ante la resolución de problemas

matemáticos, pero a medida que avanzan en su trayecto formativo, dicho gusto por esta disciplina va disminuyendo de forma gradual, hasta llegar al nivel secundaria con un 50%. De esta manera, como lo mencionan Davis y Hersch (1998), las matemáticas tienden a constituirse en un filtro selectivo en los distintos niveles educativos a escala mundial.

Así, la aparición de las actitudes de los alumnos hacia las matemáticas está relacionada con los éxitos o fracasos que han tenido durante su proceso de escolarización. Gil, Guerrero y Blanco (2006) consideran que son diversos los estudiantes que generan durante su vida académica actitudes negativas hacia las matemáticas, manifestando, en ocasiones, una aversión y/o rechazo hacia la misma. Para la gran mayoría, esta materia no es una fuente de satisfacción, sino de frustración, desánimo y angustia. A muchos de ellos, incluyendo a algunos de los más capacitados, les desagradan y agobian las matemáticas.

Mientras que Muñoz y Mato (2008), encontraron en el nivel preparatoria, que la actitud hacia esta asignatura varía en función del tipo de escuela en pública o privada, específicamente en la utilidad hacia las matemáticas y el comportamiento del profesor hacia los alumnos. En tanto, Hidalgo, Maroto y Palacios (2004), identificaron en este nivel, que es una asignatura difícil pero útil.

De este modo, es importante conceptualizar el término actitud, el cual ha sido definido de diversas formas. La definición clásica de Allport (1935) es concebirla como un estado mental y neurofisiológico de disponibilidad, organizado por la experiencia, que ejerce una influencia directiva sobre las reacciones del individuo hacia todos los objetos o todas las situaciones que se relacionan con ella. Por su parte, Likert (1976) quien es uno de los teóricos clásicos más reconocidos en esta área, afirmó que las actitudes son disposiciones hacia la acción manifiesta.

Por su parte, Albarracín, Johnson y Zanna (2005) consideran la actitud como una tendencia psicológica permanente que se manifiesta ante la evaluación de una entidad particular con un nivel de agrado o desagrado. En tanto, Anastasi y Urbina (1998) definen este término como la posición de una persona sobre una dimensión bipolar evaluativa o afectiva con respecto a un objeto, acción o evento, manifestándose a partir de un sentimiento favorable o desfavorable por parte del individuo.

Kerlinger y Lee (2002) la conciben como una predisposición organizada a pensar, sentir, percibir y comportarse hacia un referente u objeto cognitivo. Se trata de una estructura perdurable de creencias que predispone al individuo a comportarse de manera selectiva hacia los referentes de la actitud. Por consiguiente, las actitudes son consideradas un buen predictor de la asimilación de los contenidos, de la motivación, de la memoria y del futuro uso que se haga de la asignatura, lo que en definitiva pueden impedir o facilitar el aprendizaje (Morales, 1999).

Un elemento importante relacionado con la formación de las actitudes es la afectividad, la cual representa el origen central de toda la conducta humana y constituye un componente subyacente en todo accionar del sujeto (Reeve, 1994). Así, es relevante destacar que la dimensión afectiva por largo tiempo fue excluida del proceso de enseñanza-aprendizaje por ser considerada negativa, perturbadora y amenazante para la racionalidad. Al respecto, Martino (2002) destaca que las emociones se convierten en serios obstáculos para desplegar, de manera normal, la capacidad de aprender, lo que se traduce en conductas defensivas, como por ejemplo, ansiedad, desinterés, apatía, frustración, angustia y temor.

Por consiguiente, Planchart, Garbín y Gómez-Chacón (2005) así como Mandler (1989) y McLeod (1992) concluyeron que el factor cognitivo no es el único participante en el aprendizaje, ya que es un proceso compartido entre el ámbito afectivo y el contexto del sujeto que aprende. Como lo menciona Schoenfeld (1983), la actividad matemática como un comportamiento puramente cognitivo, es extremadamente raro.

Por tanto, identificar y utilizar apropiadamente la terminología, algoritmos y procedimientos matemáticos no es suficiente para garantizar el éxito. Existen otros factores que influyen en la dirección y el resultado de la ejecución de las actividades matemáticas, como por ejemplo, las decisiones y estrategias relativas al control y regulación de la acción, las actitudes, emociones y sentimientos al trabajar los valores y las creencias acerca de esta disciplina y su aprendizaje. En su conjunto, estos elementos dirigen la instrucción y el comportamiento matemático del estudiante (Schofield, 1982; McLeod, 1992; Gómez-Chacón, 2000).

De esta manera, la actitud se encuentra integrada por los siguientes elementos:

- Cognitivo: incluye hechos, opiniones, creencias, pensamientos, valores y conocimientos de carácter evaluativo acerca del objeto de la actitud.
- Afectivo: son los procesos que avalan o contradicen nuestras creencias a través de sentimientos, preferencias, estados de ánimo y emociones que pueden manifestarse de manera física o emocional ante el objeto de la actitud como tenso, ansioso, feliz preocupado, dedicado o apenado.
- Conductual: evidencia la actuación a favor o en contra del objeto o situación de la actitud.

Como lo establece Gómez-Chacón (2009), el motivo para priorizar a las actitudes es que cuando, se centra en la vivencia emocional de la materia por parte del estudiante, se está refiriendo a un conjunto complejo de elementos emocionales: atribuciones de causalidad, autoconcepto matemático, actitudes y creencias en matemáticas, imagen sobre el profesor, entre otros. Por tanto, la percepción de dificultad, el rechazo o el aprecio a las matemáticas son algunos ejemplos de actitudes entendidas como predisposiciones evaluativas que condicionan al sujeto para percibir y reaccionar de un modo determinado.

Específicamente, la actitud hacia las matemáticas se define según Petriz, Barona, López y Quiroz (2010) como una serie de disposiciones que manifiesta el individuo para aceptar o no, familiarizarse o no, con determinados contenidos matemáticos. En su investigación dirigida a los alumnos de segundo y cuarto semestre de la licenciatura en administración hallaron que los estudiantes con mayor motivación hacia las matemáticas alcanzaron un mayor nivel de desempeño, así como una dosis moderada de ansiedad conlleva a desempeños del alto rendimiento en la asignatura. Además, concluyeron que la preparación de los docentes en esta asignatura se concentra más en los aspectos de contenido, en detrimento de las actitudes, las cuales son necesarias aprender a diagnosticar para así estar en posibilidades de implementar diseños instruccionales apropiados que le permitan al individuo una educación de calidad.

En tanto Pérez-Tyteca, Castro, Rico y Castro (2011) entienden la actitud hacia esta disciplina como la predisposición aprendida de los estudiantes a responder de manera positiva o negativa a las matemáticas, lo que determina su intención e influye en su comportamiento ante la materia. Así, en un estudio dirigido a los alumnos que acababan de ingresar a la universidad, concluyeron que existen diferencias significativas entre las áreas de conocimiento de Enseñanzas Técnicas, Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales. También determinaron la presencia de diferencias significativas, en términos estadísticos, entre hombres y mujeres en su ansiedad ante las matemáticas, siendo los primeros los que sufren menos ansiedad al enfrentarse a las actividades matemáticas.

Por su parte, Álvarez y Soler (2010) en una investigación realizada en el nivel superior encontraron que los estudiantes de ingeniería manifestaron en un 69% no sentirse entusiasmados, emocionados o apasionados por las matemáticas; un 56% admitió la dificultad que tienen con esta disciplina; un 65%, no la comprende; el 51% manifestó incomodidad y nerviosismo ante las actividades matemáticas, y el 54% comentó sentirse incapaz de pensar con claridad ante este tipo de situaciones.

De este modo, si la persona ha tenido experiencias de aprendizaje positivas con esta disciplina entonces sus actitudes son favorables, por lo que se espera que sus manifestaciones de conducta sean también positivas. Por el contrario, si la valoración hacia dicha disciplina es negativa, entonces las actitudes que se generan también son desfavorables. Por tanto, este término se encuentra fundamentado en las experiencias y situaciones que la persona haya experimentado a lo largo de su vida tanto académica, laboral como individual.

Así, algunas de las actitudes y comportamientos más habituales en el proceso de aprendizaje que manifiestan los alumnos son el rechazo, la negación, la frustración y la evitación, por lo que se hace necesario el estudio de las mismas sobre todo si éstos continúan con su formación académica después de haber egresado de la licenciatura. Como lo menciona Schofield (1982), uno de los aspectos que más se correlaciona con la realización matemática es el agrado-temor que la persona siente hacia esta disciplina, presentándose los dos polos del elemento que comúnmente se denomina ansiedad hacia las matemáticas. Así, es importante desarrollar actitudes positivas en los alumnos, lo cual facilitará un cambio en las creencias y expectativas hacia la materia, favoreciendo su acercamiento hacia las mismas por lo que es prioritario investigar desde el inicio de un ciclo formativo el tipo de actitudes que poseen los estudiantes.

En este sentido, Auzmendi (1992) establece que las dimensiones que componen a la actitud hacia las matemáticas son cuatro: agrado, ansiedad, utilidad, motivación y confianza, los cuales son dominios que son relevantes de analizar como elementos de diagnóstico que permitan obtener información relevante acerca de las creencias y de los comportamientos de los alumnos antes de comenzar un curso. Estos aspectos también fueron estudiados recientemente por Lim, Tso y Lin (2009), los cuales concluyeron que las actitudes hacia esta disciplina son un fenómeno multidimensional. Además, encontraron que estos componentes influyen en el aprendizaje de los alumnos en el sentido de brindarles un panorama de las conexiones de las matemáticas con el mundo real.

De esta forma, el interés actual por el tema de las actitudes hacia las matemáticas se centra, fundamentalmente, en comprender la forma en que este componente condiciona

los elementos tanto cognitivos como afectivos que influyen tanto en la formación presente y futura del sujeto; sobre todo si accede a estudiar un posgrado, ya que éste es considerado como el nivel más elevado en los procesos educativos a los que puede acceder un individuo puesto que se enfoca principalmente a la preparación metodológica de la investigación así como su vinculación con aquellas áreas de la sociedad que necesitan de nuevos conocimientos.

Por consiguiente, los aspectos que tienen que ver con las actitudes de los alumnos hacia esta asignatura ha sido poco estudiado en el nivel de posgrado y más aún como un componente de los perfiles de ingreso de aquellos que acceden a cursar este nivel educativo (Hidalgo, Maroto y Palacios, 2004).

MÉTODO

Objetivo General de la investigación

Evaluar las actitudes de los alumnos que iniciaron sus estudios en los posgrados de administración con el propósito de elaborar el diagnóstico correspondiente en la asignatura de matemáticas.

Tipo de investigación

Se trató de una investigación evaluativa, no experimental y transversal. La primera se enfocó a emitir juicios de valor con respecto a las actitudes hacia la asignatura de matemáticas que poseen los alumnos al ingresar a estudiar un posgrado en administración. La investigación es un estudio no experimental porque se centró en observar los dominios que componen a la actitud sin realizar ninguna manipulación sobre los alumnos al momento de aplicar el instrumento (Hernández, Fernández, Baptista, 2010). En este sentido, la importancia que el presente estudio fuera de este tipo es porque “permite tener una mayor validez externa, lo que posibilita la generalización de los resultados a otros individuos y situaciones comunes.” (Hernández, Fernández, Baptista, 2010:162).

También le correspondió un diseño transversal porque el período de aplicación fue en el mes de febrero de 2012 debido a que los estudiantes comenzaban su primer semestre en el programa de posgrado en administración. El diseño tuvo un alcance correlacional porque se establecieron relaciones entre los dominios que componen a las actitudes hacia las matemáticas con el fin de identificar si eran significativas o no a partir del coeficiente de correlación “r” de Pearson.

Diseño del instrumento

El instrumento que se utilizó fue un cuestionario, el cual estuvo integrado por dos secciones: 1) Sobre sus experiencias previas de aprendizaje en matemáticas, y 2) Sobre sus actitudes hacia la asignatura, con base en una escala tipo Likert. Dicho cuestionario se diseñó sobre una medida de escala porque es un procedimiento que se enfoca para determinar diferencias de grado o intensidad respecto a algún objeto actitudinal que en este caso es la asignatura de matemáticas (Estrada, 2008). Además, el uso y empleo de la

escala es uno de los mejores instrumentos de medición en el ámbito de las ciencias sociales (Kerlinger y Lee, 2002).

Así, el instrumento fue organizado en cinco dimensiones que se conceptualizaron del siguiente modo:

- **Utilidad:** Es el valor que el estudiante otorga a las matemáticas, así como la aplicación que él percibe que tiene la asignatura para su futura vida profesional.
- **Confianza:** Es la seguridad en el alumno que provoca la realización de una tarea matemática.
- **Agrado:** Se refiere al sentimiento de ansiedad, temor que el alumno manifiesta ante la asignatura de matemáticas.
- **Motivación:** Es la actitud que presenta el alumno para resolver una situación que implica el uso de las matemáticas.
- **Ansiedad:** Se refiere al temor o agrado que el estudiante manifiesta ante la asignatura de matemáticas.

Los reactivos que integraron al instrumento, se evaluaron mediante una escala de frecuencia de cinco grados que fueron: Totalmente en desacuerdo; en desacuerdo; ni en acuerdo ni en desacuerdo; en desacuerdo; y totalmente de acuerdo.

Muestra

La muestra de la investigación se integró por 88 estudiantes, los cuales comenzaron sus estudios de posgrado en el mes de febrero de 2012. Los tres programas que participaron fueron: 1) Maestría en Administración de los Negocios (MAN), impartida por el Instituto Politécnico Nacional (IPN); 2) Maestría en Ciencias de la Administración (MCA), por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y 3) Maestría en Alta Dirección (MAD), por la Escuela Bancaria y Comercial (EBC).

TABLA 1

Muestra del estudio (n=88)

POSGRADO	MASCULINO	FEMENINO	TOTAL
MAN	13	22	35
MCA	10	18	28
MAD	9	16	25
TOTAL	32	56	88

Fuente: Elaboración propia.

Con base en la tabla 1, la distribución de la muestra con respecto al género es: Para el

posgrado de MAN, el 37% fueron hombres y el 63% restante, mujeres; mientras que para el posgrado de MCA, 36% correspondieron a hombres y el 64% a mujeres. En tanto, para el posgrado de MAD, el 64% fueron mujeres y el 43%, hombres. En cuanto a la edad de los alumnos de estos programas fue: Para el posgrado de MAN se tuvo una media de 24.88 años ($s = 5.14$, mín. 23 – máx. 41 años); para el posgrado de MCA se encontró una media de 28.65 años ($s = 10.24$, mín. 24 – máx. 42 años); en tanto que para el posgrado de MAD fue de 26.94 años ($s = 7.95$, mín. 24 – máx. 38 años).

En lo que respecta a los años de experiencia profesional por parte de los estudiantes se encontró que para el posgrado de MAN la media fue de 12.3 años ($s = 7.88$, mín. 1 – máx. 19 años); mientras que para el posgrado de MCA su media fue de 13.6 años ($s = 8.13$, mín. 2 – máx. 20 años) y por último, para el posgrado de MAD, la media fue de 10.7 años ($s = 6.76$, mín. 1 – máx. 16 años). Dicha información significa una vinculación de los alumnos en el ámbito laboral permanente lo que les ha permitido fortalecer tanto sus habilidades y destrezas aprendidas durante sus estudios pero además, sentir la relevancia de que es necesario seguirse preparando a nivel posgrado.

RESULTADOS

Análisis de confiabilidad

Una vez diseñado el cuestionario, se estimó su confiabilidad mediante el cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach para cada una de los factores del instrumento.

TABLA 2

Resultados de confiabilidad del instrumento

FACTORES	NÚMERO DE REACTIVOS	COEFICIENTE ALFA DE CRONBACH
UTILIDAD	3	0.84
CONFIANZA	3	0.71
AGRADO	2	0.74
MOTIVACIÓN	2	0.81
ANSIEDAD	5	0.86

Fuente: Elaboración propia.

Con base en los criterios establecidos por DeVellis (2003), los resultados muestran que los factores “Utilidad”, “Motivación” y “Ansiedad” presentan valores muy buenos; mientras que los factores “Confianza” y “Agrado” tienen valores aceptables. Los valores parciales obtenidos producen un alfa promedio de 0.79.

Análisis de validez de constructo

La estimación de la validez de constructo del instrumento se llevó a cabo mediante un análisis factorial de componentes principales que se presenta en la tabla 3. En los resultados de la prueba estadística de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) se obtuvo un valor muy bueno

(KMO = 0.86), lo cual indica una buena adecuación de los datos a un modelo factorial. Por otro lado, el resultado de la prueba de esfericidad de Barlett es estadísticamente significativo ($X^2 = 2085.35$, $p = 0.00$).

Posteriormente se realizó el análisis de validez de constructos, que entregó cinco factores, donde los autovalores iniciales fueron: 5.868, 3.335, 1.712, 1.193 y 1.055, los cuales explican el 71.85% de la varianza. Esto separado por factor dio para el primero (utilidad) el 31.42%, el segundo (confianza) con el 17.95%, el tercero (agrado) con el 10.82%, el cuarto (motivación) con el 7.31% y el quinto (ansiedad) con el 4.35%, respectivamente.

En la tabla 3, se muestra la distribución final de los reactivos según los factores resultantes, una vez rotada la matriz del análisis factorial por el método Varimax; así mismo, se observan los valores de confiabilidad de cada componente.

TABLA 3

Resultados del análisis de validez de constructo

ÍTEM					
	UTILIDAD	CONFIANZA	AGRADO	MOTIVACIÓN	ANSIEDAD
Considero las matemáticas como una asignatura necesaria en mi formación de posgrado	0.734				
La asignatura de matemáticas se me da bastante mal		0.512			
Utilizar las matemáticas es una diversión para mí			0.723		
Las matemáticas son demasiado teóricas para que puedan servirme				0.439	
Las matemáticas es una de las asignaturas más difíciles					0.755
Tengo confianza en mí cuando me enfrento a un problema matemático					0.795
Tener buenos conocimientos de matemáticas incrementará mis posibilidades de trabajo		0.766			
Estoy calmado(a) y tranquilo(a) cuando me enfrento a un problema matemático					0.545
Las matemáticas son agradables y estimulantes para mí			0.654		
Las matemáticas las utilizo poco en mi vida profesional	0.588				
Considero que existen otras asignaturas más importantes que las matemáticas para mi futura formación de posgrado	0.406				
Trabajar con las matemáticas hace que me sienta muy nervioso(a)					0.775
No me altero cuando tengo que trabajar en problemas matemáticos					0.451

Me provoca una gran satisfacción el llegar a resolver problemas matemáticos	0.414
Los contenidos que se trabajan en las clases de matemáticas son poco interesantes y útiles	0.664

Fuente: Elaboración propia.

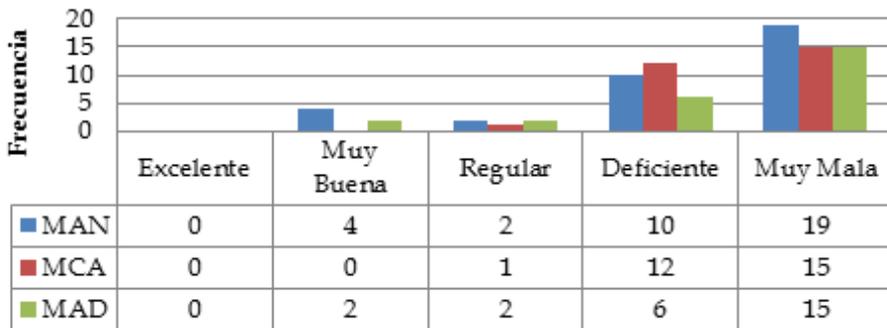
Para el análisis de cada factor, sólo se consideraron aquellos reactivos cuya carga factorial fuera mayor o igual a 0.38, con base en el criterio establecido por Ursini, Sánchez y Orendain (2004) en su estudio sobre el desarrollo de una escala de actitudes hacia las matemáticas enseñadas con computadora. Por lo tanto, se observa que los reactivos poseen características psicométricas de validez y el recorrido de su carga factorial es de 0.406 a 0.795.

Experiencias de aprendizaje en matemáticas

En lo que respecta a este apartado, se diagnosticó que la experiencia que han tenido los alumnos con respecto a su aprendizaje en esta asignatura es:

GRÁFICA 1

¿Cómo consideras tu experiencia de aprender las matemáticas?(n= 88)



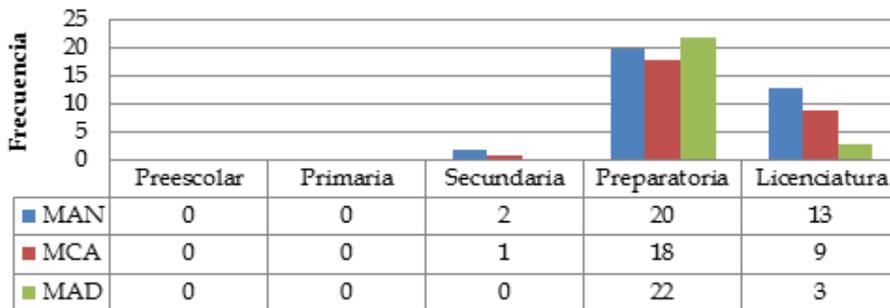
Fuente: Elaboración propia a partir del instrumento de medición.

A partir de la gráfica 1, se diagnosticó que los alumnos de los tres posgrados seleccionados han tenido en su mayoría una experiencia muy mala en cuanto al aprendizaje de las matemáticas: 54% tanto para MAN y MAC y 60% para MAD. Asimismo, el 29% de los encuestados de la MAN, 43% de MAC y el 24% de MAD manifestaron en haber tenido una experiencia deficiente. En tanto, sólo el 11% de los alumnos de MAN y el 8% de MAD comentaron que dicha experiencia ha sido muy buena, mientras que en el posgrado de MAC no se encontró ningún alumno en esta situación.

Con base en el nivel educativo donde los participantes tuvieron las mayores dificultades para el aprendizaje de esta asignatura fueron:

GRÁFICA 2.

¿En qué nivel de escolaridad tuviste las mayores dificultades con las matemáticas? (n=88)



Fuente: Elaboración propia a partir del instrumento de medición.

Considerando la gráfica 2, se detectó que los alumnos experimentaron las mayores dificultades para el aprendizaje de esta asignatura en el nivel preparatoria: 57% para MAN, 64% para MAC y 88% para MAD. Asimismo, el siguiente nivel educativo en que los estudiantes reconocieron tener problemas fue en la licenciatura con el 37% para MAN, 32% para MAC y 12% para MAD.

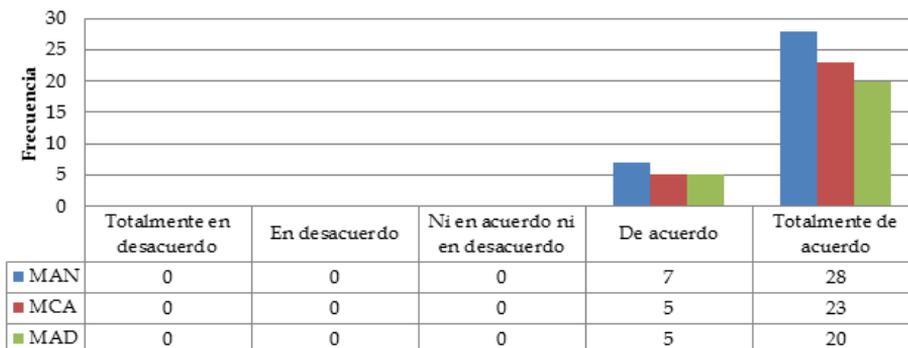
Actitudes hacia las matemáticas

Los resultados más sobresalientes en cuanto a las actitudes hacia las matemáticas que se diagnosticaron del estudio fueron:

Utilidad

GRÁFICA 3

Considero las matemáticas como una asignatura necesaria en mi formación de posgrado (n=88)



Fuente: Elaboración propia a partir del instrumento de medición.

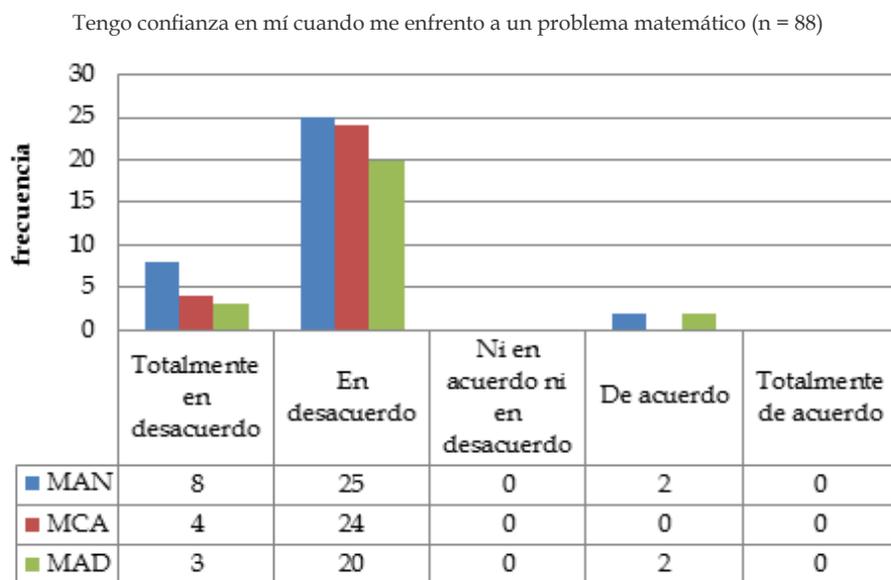
Con base en la gráfica 3, se encontró que el 80% de los alumnos de los tres programas de posgrado, manifestaron la importancia de la asignatura de matemáticas en su forma-

ción en este nivel. Por tanto, se puede inferir que los estudiantes reconocen la utilidad que tienen las matemáticas como una materia que les proporciona un conjunto de conceptos y procedimientos sistemáticos que les permiten resolver situaciones en diversos contextos.

Esta situación se relaciona con el ítem de “Tener buenos conocimientos de matemáticas incrementará mis posibilidades de trabajo”, diagnosticándose que el 90% (MAN), 85% (MAC) y 80% (MAD) de los estudiantes, consideran que esta asignatura constituye una herramienta que posibilita un mayor número de opciones laborales. De esta forma, se deduce que el aprendizaje de esta asignatura, no sólo es relevante en el ámbito académico y personal, sino también en el profesional o laboral.

Confianza

GRÁFICA 4



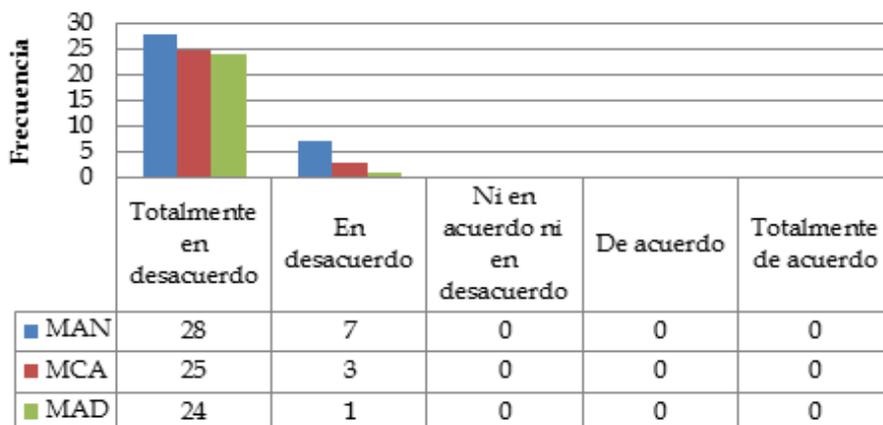
Fuente: Elaboración propia a partir del instrumento de medición.

A partir de la gráfica 4, se presentó que el 71%, 86% y el 80% de los alumnos de los posgrados de MAN, MCA y MAD no tienen confianza cuando se enfrentan a situaciones relacionadas con el empleo de los procedimientos matemáticos. Asimismo, sólo una proporción mínima de estudiantes, sí la tienen (6% para MAN y 8% para MAD).

Agrado

GRÁFICA 5

Es interesante el hablar con los demás sobre las matemáticas (n=88)



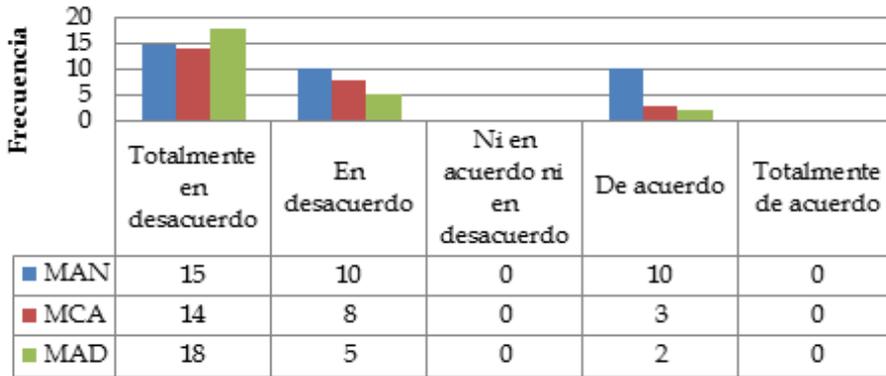
Fuente: Elaboración propia a partir del instrumento de medición.

Según la gráfica 5, se diagnosticó que el 80%, 89% y 96% de los alumnos de los tres posgrados seleccionados, manifestaron su rechazo absoluto en establecer diálogos basados en los procedimientos matemáticos, lo cual significa una actitud de desagrado hacia dicha asignatura. Del mismo modo, este resultado se confirma con el ítem de “Las matemáticas son agradables y estimulantes para mí”, hallándose que el 75% de los alumnos del posgrado de MAN, el 82% de los estudiantes del posgrado de MCA y el 85% del posgrado de MAD, consideraron totalmente que esta disciplina no es estimulante en aquellas actividades que implican usarlas.

Motivación

GRÁFICA 6

Me provoca una gran motivación el llegar a resolver situaciones que involucran el empleo de las matemáticas (n = 88)



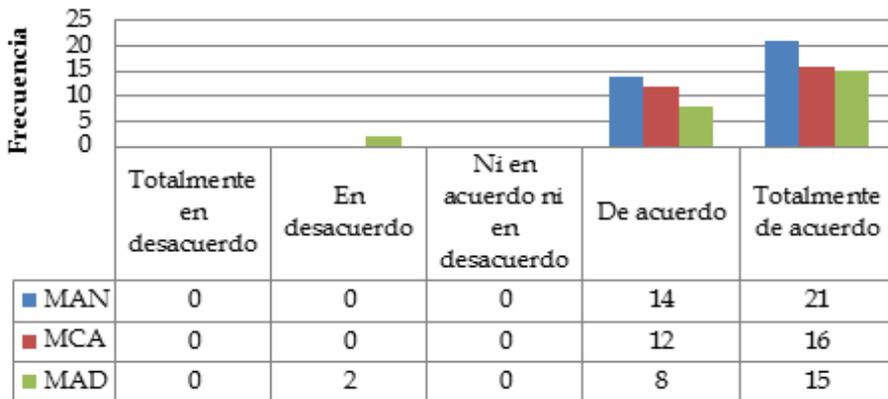
Fuente: Elaboración propia a partir del instrumento de medición.

Con base en la gráfica 6, se halló que el 43%, 50% y 72% de los estudiantes de los posgrados de MAN, MCA y MAD, respectivamente, no se sienten motivados en absoluto cuando se enfrentan a situaciones que requieren utilizar los procedimientos matemáticos. No obstante, existe una proporción mínima de alumnos que sí les genera un interés y que representa el 29% de MAN, 11% de MCA y 8% de MAD.

Ansiedad

GRÁFICA 7

Las matemáticas es una de las asignaturas más difíciles (n=88)



Fuente: Elaboración propia a partir del instrumento de medición.

A partir de la gráfica 7, se halló para los tres posgrados que los alumnos coincidieron en manifestar que las matemáticas son una de las asignaturas más difíciles con el 60% para MAN, 57% para MCA y el 43% para MAD. Del mismo modo, este hallazgo se corrobora con los ítems de: 1) "La asignatura de matemáticas se me da bastante mal", en el cual se encontró nuevamente que más del 80% de los alumnos de los tres posgrados manifestó que dicha disciplina les genera problemas y, 2) "Trabajar con las matemáticas hace que me sienta muy nervioso (a)", en donde también se identificó que más de la mitad de los estudiantes de dichos posgrados, les genera inseguridad y desconfianza aquellas situaciones que implica el uso de esta asignatura.

A partir de estos resultados, se infiere que los estudiantes han tenido experiencias de aprendizaje negativas que les ha permitido tener no sólo esta percepción sino actitudes negativas hacia la misma aunado a que les ha provocado que hayan tenido un desempeño no satisfactorio.

TABLA 4

Estadísticos descriptivos de ansiedad por género (n=95)

GÉNERO	N	MEDIA	SUMA DE RANGOS
HOMBRES	32	1.97	99.75
MUJERES	56	2.88	87.32

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Con fundamento en la tabla 4 se llevó a cabo el análisis de la ansiedad matemática de los alumnos de posgrado por género con el propósito de identificar si había una diferencia significativa. Las hipótesis planteadas fueron: H_0 = La ansiedad en hombres y mujeres es igual y la H_1 = La ansiedad en hombres y mujeres es distinta. La contrastación de hipótesis se realizó con base en la prueba U de Mann-Whitney. El estadístico calculado fue $U_c = 87.32$, siendo menor al de tablas, $U_{(32, 56)} = 127$, por lo que se concluye, que bajo la muestra empleada, se rechaza la H_0 por lo que los hombres y mujeres que inician sus estudios de posgrado en administración difieren en su nivel de ansiedad al realizar actividades relacionadas con las matemáticas con base en un nivel de significancia de 0.05.

CONCLUSIONES

Esta investigación se enfocó en realizar una evaluación sobre las actitudes de los alumnos hacia las matemáticas al momento de comenzar sus estudios de posgrado en administración. La información obtenida permitió organizar el diagnóstico correspondiente, el cual constituye un proceso relevante tanto para la planeación e implementación de las estrategias de enseñanza por parte de los profesores como para el desarrollo de la formación integral de los estudiantes, los cuales van a seguir interactuando con dicha disciplina no sólo en el ámbito académico sino también en el laboral.

Además, los resultados del estudio son similares a los obtenidos por Hidalgo, Maroto y Palacios (2004), en el sentido de que los estudiantes perciben las matemáticas como una

disciplina útil pero difícil, no sólo en el ámbito académico sino también laboral.

Del mismo modo, manifestaron una actitud de desconfianza y de ansiedad en las situaciones que involucran el empleo de los procedimientos matemáticos. Por consiguiente, con base en la muestra, los estudiantes poseen un conjunto de actitudes hacia las matemáticas con un matiz negativo antes de iniciar su preparación a nivel posgrado.

También, se encontró la presencia de diferencias significativas, en términos estadísticos, entre hombres y mujeres en su ansiedad hacia las matemáticas, siendo un hallazgo similar al obtenido por Pérez-Tyteca, Castro, Rico y Castro (2011).

Además, los resultados de la investigación permitieron diagnosticar los diversos perfiles de ingreso que poseen los alumnos que comienzan a cursar un posgrado en administración, lo cual es un análisis útil porque esta información le permitirá a los profesores en primer lugar, diseñar actividades formativas orientadas a generar un cambio en el sistema de actitudes de los estudiantes y, en segundo lugar, fortalecer las actitudes positivas que ya poseen.

De la misma manera, los resultados obtenidos del análisis de confiabilidad y validez del instrumento son significativos en el sentido de que poseen una consistencia interna por lo que pueden proporcionar una representación adecuada de las actitudes de los estudiantes hacia las matemáticas. El análisis también sugiere que cada uno de los factores explora un constructo distinto.

Finalmente, a partir de los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento a los estudiantes al ingresar al posgrado en administración, es posible inferir que las actitudes diagnosticadas no se han visto influidas por su experiencia en este nivel, sino que son el producto de sus experiencias de aprendizaje que han tenido en sus estudios previos como es el caso de la preparatoria y licenciatura. Por lo que a pesar de que los alumnos inician su formación en este nivel y ya cuentan con años de experiencia en el ámbito laboral, todavía tienen inseguridad y ansiedad ante situaciones que involucran el uso de las matemáticas como una herramienta.

BIBLIOGRAFÍA

ALBARRACÍN, D., JOHNSON, B. y ZANNA, M. (2005). *The Handbook of Attitudes*. USA: Lawrence Erlbaum.

ALLPORT, G. (1935). *Attitudes: Handbook of social psychology*. USA: Worcester Mass.

ÁLVAREZ, Y. y SOLER, M. (2010). "Actitudes hacia las matemáticas en estudiantes de ingeniería en universidades autónomas venezolanas". *Revista de Pedagogía* (31), 89, Venezuela. pp. 225 - 249.

ANASTASI, A. y URBINA, S. (1998). *Psicología*. México: Prentice Hall.

AUZMENDI, E. (2002). *Las actitudes hacia la matemática=estadística en las enseñanzas media universitaria*. Bilbao: Mensajero.

CARDOSO, E., HERNÁNDEZ, A. y CERECEDO, T. (2007). "La didáctica de las matemáticas en el gobierno de Vicente Fox Quesada". En MARTÍNEZ, M. (Coord.). *La educación básica en México después de la alternancia*. México: UPN - Plaza y Valdés, pp. 151 - 174.

DAVIS, P. y HERSCH, R. (1998). *Experiencias matemáticas*. Madrid: Labor.

DEVELLIS, R. (2003). *Scale development: Theory and applications*. California: Sage Publications.

ESTRADA, A. (2008). *Actitudes hacia la estadística e instrumentos de evaluación*. España: Universidad de Lleida.

GIL, N., GUERRERO, E. y BLANCO L. (2006). "El dominio afectivo en el aprendizaje de las Matemáticas". *Revista de Investigación Psicoeducativa* (4), 1, España. pp. 47 - 72.

GÓMEZ-CHACÓN, I. (2009). "Actitudes matemáticas: propuestas para la transición del bachillerato a la universidad". *Revista Educación Matemática* (21), 3, México. pp. 5 - 32.

GÓMEZ-CHACÓN, I. (2000). *Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático*. Madrid: Narcea.

GUERRERO, E., BLANCO, L. y VICENTE, F. (2002). *Trastornos emocionales ante la educación matemática*. España: Pirámide.

HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

HIDALGO, S., MAROTO, A. y PALACIOS, A. (2004). "¿Por qué se rechazan las matemáticas? Análisis evolutivo y multivariante de actitudes relevantes hacia las matemáticas". *Revista de Educación* (334), pp. 75 - 95.

HIDALGO, S., MAROTO, A. y PALACIOS, A. (2005). "El perfil emocional matemático como predictor de rechazo escolar: Relación con las destrezas y los conocimientos desde una perspectiva evolutiva". *Revista Educación Matemática* (17), 2, pp. 89 - 116.

JONES, K. (2000). "The student experience of mathematical proof at university level". *Revista International Journal of Mathematical Education in Science and Technology* (13), 1, pp. 53 - 60.

KERLINGER, F. y LEE, H. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: Mc Graw Hill.

LIKERT, R. (1976). "Una técnica para la medición de actitudes", en CATALINA H. WAINERMAN (Comp.). *Escalas de medición en ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión.

LIM, L., TSO, T. y LIN, F. (2009). "Assessing science students' attitudes to mathematics: a case study on a modeling project with mathematical software". *Revista International Journal of Mathematical Education in Science and Technology* (40), 4, pp. 441 - 453.

MANDLER, G. (1989). *Historia y desarrollo de la psicología de la emoción*. España: Promolibro.

MARTINO, O. (2002). *Educación e Inteligencia Emocional*. México: Iberoamericana.

MCLEOD, D. (1992). "Research on affect in mathematics education: A reconceptualization". En D. GROWS (ed.). *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. Estados Unidos: McMillan, pp. 575 - 596.

MORALES, P. (1999). *Actitudes*. México: Mc Graw Hill.

MUÑOZ, J. y MATO, M. (2008). "Análisis de las actitudes respecto a las matemáticas en alumnos de ESO". *Revista de Investigación Educativa* (26), 1, pp. 209 - 226.

OCDE (2010). *Informe PISA 2006*. España: OCDE.

PÉREZ-TYTECA, P., CASTRO, E., RICO, L. y CASTRO, E. (2011). "Ansiedad matemática,

género y ramas de conocimiento en alumnos universitarios". Revista Enseñanza de las Ciencias (29), 2, pp. 237 - 250.

PETRIZ, M., BARONA C., LÓPEZ, R. y QUIROZ, J. (2010). "Niveles de desempeño y actitudes hacia las matemáticas en estudiantes de la licenciatura en administración en una universidad estatal mexicana". Revista Mexicana de Investigación Educativa (15), 47, pp. 1223 - 1249.

PLANCHART, E., GARBÍN, S. y GÓMEZ-CHACÓN, I. (2005). "Enseñanza de la matemática en Venezuela". En GÓMEZ-CHACÓN, I. y PLANCHART, E. (Eds.). *Educación Matemática y formación de profesores*. España: Bilbao.

REIMERS, F. (2006). *Aprender más y mejor. Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México*. México: SEP - FCE.

REEVE, J. (1994). *Motivación y emoción*. México: Mc Graw Hill.

SCHOFIELD, H. (1982). "Sex, Grade Level, and the Relationship between Mathematics Attitude and Achievement in Children". Journal of Educational Research (75), pp. 280 - 284.

SCHOENFELD, A. (1983). "Beyond the purely cognitive: Beliefs systems, social cognitions, and metacognitions as driving forces in intellectual performance". Cognitive Science (7), pp. 329 - 363.

URSINI, S., SÁNCHEZ, G. y ORENDAIN, M. (2004). "Validación y confiabilidad de una escala de actitudes hacia las matemáticas y hacia las matemáticas enseñadas con computadora". Revista Educación Matemática (16), 3, pp. 59 - 78.

IDENTIFICACIÓN Y SELECCIÓN DE COMPETENCIAS GENÉRICAS: CASO EDUCACIÓN SUPERIOR TECNOLÓGICA EN MÉXICO

IDENTIFICATION AND SELECTION OF GENERIC COMPETENCES: CASE MEXICAN HIGHER TECHNOLOGICAL EDUCATION

AMALIA MEDINA PALOMERA¹

Instituto Tecnológico de Mexicali
Baja California, México
amedinapalomera@gmail.com

MARÍA EUGENIA CASILLAS LAMADRID²

Instituto Tecnológico de Mexicali
Baja California, México
mecl09@hotmail.com

GLENDA ZAYAS OROZCO³

Instituto Tecnológico de Mexicali
Baja California, México
glenda.zayas@gmail.com

Recibido: 20/06/2012 Aceptado: 28/08/2012

RESUMEN

Uno de los problemas al que se enfrenta una universidad que desea implementar el enfoque en competencias es la selección de competencias genéricas (CG) más adecuadas a sus programas de estudio. El propósito de este estudio es conocer la visión de los empleadores respecto a las CG y posteriormente contrastarla con la de docentes y estudiantes, para obtener una perspectiva de conjunto. En el desarrollo participaron más de 2.600 empleadores ubicados en las zonas de influencia de los Institutos Tecnológicos (IT) distribuidos en la República Mexicana, en la búsqueda de las CG aplicables a 30 carreras que ofrece el Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica (Snest). Se determina la importancia de cada competencia y las CG más relevantes que deben poseer los egresados desde la visión de los empleadores, éstas son comparadas con la visión de docentes y estudiantes determinadas en (Medina et al., 2010) y conjuntadas mediante la técnica de decisión multicriterio: Proceso de Jerarquías Analíticas. Los empleadores, docentes y estudiantes difieren significativamente en la determinación de CG principales, existe una sensibilidad

1 Doctora en Proyectos de Ingeniería e Innovación por la Universidad Politécnica de Valencia. Profesora investigadora de tiempo completo del Instituto Tecnológico de Mexicali.

2 Maestra en Ciencias en Ingeniería Industrial. Profesora de carrera titular del Departamento de Ingeniería Industrial en el Instituto Tecnológico de Mexicali.

3 Maestra en Ciencias en Ingeniería Industrial. Profesora de carrera titular del Departamento de Ingeniería Industrial en el Instituto Tecnológico de Mexicali.

relevante en el orden de preferencias según el peso de importancia asignado a cada actor. Los resultados brindan las bases para la determinación final de CG a establecer en los diferentes programas de estudio de los IT que conforman el Snest.

PALABRAS CLAVE

COMPETENCIAS GENÉRICAS, EDUCACIÓN SUPERIOR TECNOLÓGICA, MODELO EDUCATIVO, MDMC, AHP

ABSTRACT

One of the problems faced by a university that wants to implement the competency approach is the selection of generic competences (CG) best suited to their curricula. The purpose of this study was to determine the views of employers on the GC and then contrast it with the teachers and students to get an overall perspective. In the development involving more than 2600 employers located in areas of influence of the Institutes of Technology (IT) distributed in Mexico, in search of the applicable CG 30 careers offered by the National System of Higher Technological Education (Snest). Determine the importance of each competency and the most relevant CG must have graduates from the perspective of employers, these are compared with the vision of teachers and students identified in (Medina et al., 2010) and blended using the technique of multicriteria decision: Analytical Hierarchy Process. Employers, teachers and students differ significantly in the determination of major CG, there is a significant sensitivity on the order of preference according to the weight of importance assigned to each actor. The results provide the basis for the final determination of CG to establish in the different programs of study that make up the Snest.

KEY WORDS

GENERIC COMPETENCES, HIGHER TECHNOLOGICAL EDUCATION, EDUCATIONAL MODEL, MCDM, AHP

INTRODUCCIÓN

Uno de los primeros pasos de la implementación del enfoque en competencias en una institución de educación superior tecnológica es la identificación de las competencias genéricas que serán incluidas en los programas de estudio. Según lo reportan el Tuning Europeo y el de América Latina existen alternativas para la detección de las necesidades en términos de competencias genéricas, todas las alternativas consideran el juicio experto; la primera de ellas consiste en obtener las necesidades en forma de CG de órganos colegiados, la segunda alternativa parte de una demanda específica de empleadores de un sector productivo específico y la tercer alternativa mediante la consulta de grupos académicos y empresariales. El presente estudio se desarrolla en función de la tercer alternativa. El Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica (Snest) es un sistema conformado por 36 licenciaturas, 52 maestrías, 20 doctorados y 8 especializaciones. Por su parte el organismo directivo del Snest llamado Dirección General de Educación Superior Tecnológica (Dgest) ha realizado esfuerzos encaminados a la implementación del enfoque en competencias en los Institutos Tecnológicos (IT), dicha acción se centra en el desarrollo de los programas de estudio centrados en las principales competencias genéricas con la finalidad de concentrar los recursos disponibles a las competencias más relevantes y en el futuro implementar las de menor relevancia; así pues el Snest optó por considerar un grupo representativo de los Institutos Tecnológicos para formar parte de un estudio que determina las CG esenciales desde la perspectiva de docentes y estudiantes descrito en

(Medina *et al.*, 2010). La inclusión de los empleadores en el presente estudio forma parte integral en la identificación de CG del sistema dado que el Snest sigue un modelo educativo con enfoque en competencias; con la visión de los empleadores se satisface la perspectiva de todos los actores participantes necesarios para determinar las competencias en todos los programas de estudio.

El estudio se centra en el análisis de la perspectiva de los empleadores en relación a las CG y su relación con la visión de docentes y estudiantes, con la finalidad de obtener aquellas que son las más relevantes para cada plan curricular.

Una problemática observada es el proceso por el cual todas las perspectivas serán conjuntadas para representar una sola visión que será permeada a los programas de estudio. Actualmente no existen evidencias que muestren como éste puede llevarse a cabo, de tal manera el presente estudio ofrece una propuesta para lograrlo, centrada en la utilización de técnicas de decisión multicriterio.

REFERENTE TEÓRICO

La literatura advierte un desfase entre las competencias consideradas en el perfil del egresado por académicos y los requerimientos de los mercados y los demás actores ligados con el mundo del trabajo (Crişan y Enache, 2011, p. 236) (Lorente, 2011, p. 358) (Ruiz *et al.*, 2005, p. 66) (Rentería y Malvezzi, 2008, p. 327) (Arias, *et al.*, 2007, p. 379) (de Asís, 2010, p. 67) (de los Ríos *et al.*, 2010, p. 1369).

El mercado tradicional consistía en el trabajo desarrollado por el empleado hasta jubilarse en una organización; la dinámica del mercado ha cambiado debido a la inclusión de las modalidades en los últimos tiempos tales como los servicios profesionales, subcontratistas y el trabajo asociativo donde las personas son menos dependientes (Rentería y Andrade, 2007, p. 133) (Rentería y Mavezy, 2008, p. 329) (Heijke *et al.* 2003, p. 216).

Se han originado cambios en el perfil requerido para ser empleable, derivados de otros actores de la empleabilidad que tienen que ver con oportunidades, espacios y estructuras sociales, tales como edad, tipo de institución educativa, forma de estudio actualización o recualificación y experiencia previa, género y clase social. (Rentería y Malvezzi, 2008, p. 328).

Así pues, muchas son las variables a considerar para que una persona destaque del resto, como lo mencionan (Rentería & Enríquez, 2006, p. 145), la empleabilidad es cuestión de adaptación, reinversiones, rupturas constantes y mercadeo. El surgimiento continuo de nuevas ocupaciones y profesiones relacionado al constante avance de los conocimientos, requiere de las personas una actitud de permanente aprendizaje, de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente para actualizarse y enriquecer sus saberes en un mundo de permanente cambio.

En los últimos años se han detectado un conjunto de competencias que contribuyen al desempeño de un extenso grupo de empleo, siendo transferibles entre uno y otro (Arias *et al.*, 2007, p. 379); a este conjunto de competencias Knight y Yorke (2003) las denominan "claves" en la perspectiva estratégica de los empleadores (Rentería y Malvezzi, 2008, p. 328).

Diversos autores muestran que los requerimientos para la empleabilidad se relacio-

nan a competencias o habilidades de tipo relacional, estratégico, cognitivo y metacognitivo, un tanto más que de tipo técnico o conocimientos puntuales, en otras palabras en términos de CG los empleadores adquieren una inclinación hacia las competencias sistémicas e interpersonales con respecto a las competencias instrumentales (Rentería y Malvezzi, 2008, p. 328) (Enríquez y Rentería, 2007, p. 92).

Los cambios que se están desarrollando generan nuevas necesidades de formación y actitudes en las personas, que requieren sistemas educativos actualizados en cuanto a su organización y estructura tanto curricular como didáctica. En términos de los sistemas educativos, sus modelos son los que permiten que un proceso educativo se pueda desarrollar, mejorar y evaluar, de acuerdo a los objetivos fundamentales para los cuales fue diseñado.

El desarrollo de competencias dentro de las instituciones educativas ha ido creciendo en aceptación, creando medidas institucionales en materia de empleo y formación, convirtiéndose en la opción necesaria para adaptarse al contexto económico-laboral. En la actualidad existe una diversidad de modelos educativos centrados en competencias que presentan diferentes procedimientos para formar egresados acordes a los requerimientos de una sociedad, como lo aborda (Cepeda, 2011) con su metodología de la enseñanza basada en competencias y (Parra, 2006) en la que hace ver un modelo educativo conformado por cuatro componentes básicos.

De acuerdo a la perspectiva teórica de los modelos de educación, el objeto del estudio se centra en el Modelo Educativo para el Siglo XXI que opera el Snest, el cual presenta una herramienta sistémica y estratégica sustentada en tres dimensiones: filosófica, académica y organizacional. Una de las finalidades del proceso educativo con este Modelo es la formación integral, así la educación se concibe como un proceso continuo de desarrollo de todas las potencialidades del ser humano, que lo orienta hacia la búsqueda de su plenitud en el aprender a ser, a hacer, a aprender, a emprender y a convivir, lo cual lo convierte en un ciudadano y un profesionista consciente, responsable y solidario. El proceso educativo se fundamenta y actualiza en función del estado del arte de las teorías de la construcción del conocimiento, de la evolución y desarrollo de las formas de inteligencia del aprendizaje significativo; desde esta perspectiva, el Modelo privilegia las experiencias de aprendizaje sobre las formas de enseñanza tradicional (Zapatero et. al, 2004, pp. 28 - 29).

El Snest pretende que sus egresados impulsen la innovación, la creación y el desarrollo tecnológico, buscando la pertinencia de sus planes y programas de estudio que apoyan el aprendizaje de los estudiantes al ampliar sus competencias para la vida y su inserción en la sociedad. Uno de los aspectos que considera el modelo, es la flexibilidad del sistema; bajo esta perspectiva el currículo el programa educativo es flexible, pues se le permite al estudiante la participación directa y activa en el diseño de su plan de estudios, motivo por el cual se ha incluido la opinión de los estudiantes durante el análisis de los resultados comparativos respecto a la perspectiva de los empleadores. Se denota entonces desde su conceptualización que el Modelo Educativo del Siglo XXI, conduce a la adopción de las competencias en la formación profesional. Aunque el término de competencias involucra a las CG y competencias específicas, se abordará únicamente las primeras en este estudio.

La Dgest considera la siguiente definición para las competencias genéricas: «...son aquellas que se pueden aplicar en un amplio campo de ocupaciones, condiciones y situa-

ciones profesionales dado que aportan las herramientas intelectuales y procedimentales básicas que necesitan los sujetos para analizar los problemas, evaluar las estrategias, aplicar conocimientos a casos distintos y aportar soluciones adecuadas» (Dirección de Docencia, 2009, p. 54).

El modelo educativo del Snest se ha visto inmerso en un proceso de reforma e innovación curricular para responder a las demandas de la sociedad siendo la adaptación al enfoque en competencias una de ellas. La primera etapa consistió en la determinación de las competencias genéricas de docentes, estudiantes y empleadores; la perspectiva del docentes y estudiantes es descrito por (Medina *et al.*, 2010); en la segunda etapa se desarrollan los pasos necesarios para determinar la perspectiva de los empleadores; en este punto es necesaria la utilización de la teoría multicriterio para conjuntar las tres visiones. Actualmente no se cuenta con referencias bibliográficas en el uso de los métodos de decisión multicriterio para la el objetivo propuesto. Existe una diversidad de métodos de toma de decisiones multicriterio como los basados en la teoría de utilidad multicriterio, programación multiobjetivo, iterativos y discretos.

Para la obtención del orden de relevancia de las CG se plantean dos procedimientos que se ubican en la clasificación de métodos discretos, éstos son: el producto ponderado por su facilidad de uso y el proceso de jerarquías analíticas (AHP), este último será utilizado debido a la rigurosidad de su fundamento y a su facilidad de uso; AHP ha sido aplicado a un amplio rango de problemas -priorización/evaluación, distribución de recursos, "benchmarking", administración de calidad, política pública, cuidado de la salud y planeación estratégica- (Expert Choice, 2009), sin embargo, su principal uso es la resolución de problemas de selección multicriterio (Forman y Gass, 2001, p.470) (Badri, 1999, p.238).

METODOLOGÍA

La implementación del enfoque en competencias en un sistema educativo complejo no es una tarea fácil, más aun si se trata de un sistema conformado por múltiples planteles y programas de estudio, por una cantidad considerable de docentes y estudiantes y con pocos recursos disponibles. La implementación del enfoque en competencias es descrito por (Medina *et al.*, 2010), quienes proponen como etapa inicial la identificación de las CG requeridas en el perfil del egresado. Bajo el contexto complejo de sistemas educativos cabe considerar en un inicio, implementar sólo un conjunto limitado de CG con la finalidad de concentrar los recursos, de facilitar la gestión administrativa y reducir el tiempo de implementación, lo cual permitirá sistematizar y optimizar la inclusión posterior de otras CG.

Para la determinación del conjunto inicial de CG a implementar se requiere establecer la importancia que le confieren los diferentes actores del proceso educativo (docentes, estudiantes y empleadores) a las diversas competencias, con lo cual podrá evaluarse de forma muy general la pertinencia de éstas y al mismo tiempo la sensibilidad de los actores respecto a éstas. Una vez realizado lo anterior se identifican las competencias más relevantes y de forma complementaria se verifican según el área temática, esto permitirá observar si existen diferencias a considerar sobre las CG que se aplicarán a los programas de estudio.

Posteriormente es necesaria la comparación de la perspectiva de los tres actores que

permite observar si existen concordancias entre ellos; dado que los grupos son muy diferentes, se esperaría un conjunto y ordenamiento representativo de los diferentes actores. En consecuencia, es necesaria la aplicación de alguna técnica para definir el conjunto de CG representativas de los tres grupos; se propone el uso de la técnica de decisión multicriterio AHP la cual asigna pesos de importancia a cada actor y pondera las CG más relevantes.

A continuación se describen los aspectos del procedimiento propuesto.

La perspectiva que tienen los empleadores (organizaciones que emplean egresados) respecto a las competencias genéricas que deben poseer los egresados es el resultado de un juicio que proviene de experiencias y conocimientos, de aquí se deduce que el instrumento idóneo es un cuestionario. El diseño del formato debe ser sencillo, con instrucciones simples, de contenido breve y de fácil llenado.

Como se menciona en el referente teórico de este artículo existe un estudio previo en el que se determinaron las CG desde la perspectiva de los docentes y estudiantes del Snest (Medina *et al.*, 2010, p.8), con la finalidad de presentar una continuidad con el trabajo previo, se tomó la lista de 30 CG (Ver Tabla 1) considerada para la evaluación por docentes y estudiantes.

La encuesta consta de una sección de información general e instrucciones de llenado (I) y dos secciones de evaluación (A,B) relacionadas al área temática que representa un grupo de carreras que ofrece el Snest. En la sección de evaluación (A) se muestra la lista de las 30 CG para cada una de las cuales el entrevistado deberá asignar el valor de importancia de manera independiente para cada una de ellas. En la segunda sección de llenado (B) el empleador selecciona seis de las 30 competencias genéricas que el egresado debe poseer para laborar adecuadamente en su organización e indicar el orden de preferencia de las competencias seleccionadas.

TABLA 1. COMPETENCIAS GENÉRICAS CONSIDERADAS EN LA ENCUESTA APLICADA A EMPLEADORES

CÓDIGO	COMPETENCIA GENÉRICA	CÓDIGO	COMPETENCIA GENÉRICA
C1	Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.	C16	Capacidad para tomar decisiones.
C2	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	C17	Capacidad de trabajo en equipo.
C3	Capacidad para organizar y planificar el tiempo.	C18	Habilidades interpersonales.
C4	Conocimiento sobre el área de estudio y la profesión.	C19	Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
C5	Responsabilidad social y compromiso ciudadano.	C20	Compromiso con la preservación del medio ambiente.

C6	Capacidad de comunicación oral y escrita	C21	Compromiso con su medio socio-cultural.
C7	Capacidad de comunicación en un segundo idioma.	C22	Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
C8	Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.	C23	Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
C9	Capacidad de investigación.	C24	Habilidad para trabajar en forma autónoma.
C10	Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.	C25	Capacidad para formular y gestionar proyectos.
C11	Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.	C26	Compromiso ético.
C12	Capacidad crítica y autocrítica.	C27	Compromiso con la calidad.
C13	Capacidad para actuar en nuevas situaciones.	C28	Conocimiento de culturas y costumbres de otros países.
C14	Capacidad creativa.	C29	Iniciativa y espíritu emprendedor.
C15	Capacidad para identificar, planear y resolver problemas.	C30	Motivación de logro.

Considerando que cada Instituto Tecnológico está ubicado geográficamente en la República Mexicana para atender la demanda de profesionales de una región específica, los egresados están enfocados a satisfacer en primera instancia una demanda local, mediante programas de estudio pertinentes a las necesidades de la región de acuerdo a un estudio de factibilidad y trabajos de academia realizados por cada Instituto. Dentro de los grupos que conforman la muestra se ubicaron las unidades elementales (empleadores) al azar.

Se analizaron dos tipos de variables:

- **Importancia:** los empleadores midieron la importancia de cada una de las 30 CG utilizando la escala 1= muy importante; 2 =bastante importante; 3= poco importante; 4= nada importante.
- **Orden:** con base en la categorización de las seis competencias más relevantes, según juicio de los empleadores. A la competencia clasificada por el encuestado como primera en relevancia, se le asignó un punto, dos, si era la segunda y así sucesivamente hasta llegar al valor de seis. Si la CG no era elegida por el encuestado, se le asignó una puntuación de cero.

Se tomó un muestreo por conglomerados, puesto que los encuestados están agrupados en zonas de influencia de los Institutos Tecnológicos, se tiene en consideración que

este tipo de muestreo puede afectar el error del muestreo.

Aplicación

En 2010 el Snest estaba conformado por 248 instituciones para la formación de profesionales: 129 eran Institutos Tecnológicos descentralizados y 119 Instituciones Federales. Al terminar la recepción de encuestas y tras una revisión de las mismas se determinó que 139 IT, es decir, el 56% respondieron a la aplicación adecuada de la encuesta. Para octubre de 2011 la cantidad de Institutos Tecnológicos del Snest se incrementó a 261 instituciones con una oferta educativa de 36 licenciaturas, 52 maestrías, 20 doctorados y 8 especializaciones; el total de estudiantes atendidos fue de 437,719, de éstos el 99.2% corresponden a licenciaturas, razón por la cual el estudio fue orientado hacia este nivel.

El total de las encuestas fueron revisadas antes de ser incluidas en el análisis; no se consideraron las encuestas con errores tales como: llenado incompleto, utilizar una escala distinta a la indicada y asignación de valores repetidos en la sección B de la evaluación. El total de empleadores en esta investigación es de 2.614. Se diseñó una base de datos para facilitar la captura y análisis de la información.

Para un muestreo por conglomerados el error aumenta, dependiendo de las diferencias de las preguntas medidas entre los conglomerados. Como lo apunta el (Proyecto Tunning de América Latina, 2007, p. 45 - 46), debido a este tipo de muestreo el error debe ser calculado por medio de una correlación intraclase. Una alta correlación intraclase indica un aumento en el error de muestreo mientras que una cercana a cero, indica que una simple muestra al azar hubiese producido resultados similares. Los valores máximo y mínimo de correlaciones promedio de importancia de cada CG para el total de los IT participantes son $r=0.791$ y $.072$ respectivamente para un nivel del 0.01, entonces es posible decir que para muy pocos casos como máximo el 62.57% de la variación de los valores de importancia está explicado en relación lineal con los valores de otro tecnológico. Así pues, se tiene un valor de correlación para pocos casos no tan relevante, por tanto se deduce que el error no es significativo en esta muestra.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

La información resultante de las encuestas se analizó en función de las variables *importancia y relevancia*, cada una de éstas fueron examinadas en dos aspectos: de forma global y por área temática.

Las secciones 1 y 3 abordan la determinación de la importancia desde la perspectiva de los empleadores para las 30 CG; aquí el empleador consideró individualmente cada una de las competencias.

Las secciones 2 y 4 abordan la determinación de las CG más relevantes, estas competencias serán aquellas que el empleador identifica que deben estar presentes en el perfil del egresado para incrementar su oportunidad de contratación y desempeño profesional.

1.- Nivel de importancia de las competencias genéricas para los empleadores

El nivel de importancia es el valor asignado por cada encuestado a cada CG de ma-

nera independiente. La importancia es indicada con una escala del 1 al 4. Los valores o niveles de importancia corresponden al valor promedio de la muestra para cada competencia genérica. Los empleadores respondieron en todas las competencias con todas las respuestas posibles: 1= muy importante, 2= bastante importante, 3= poco importante y 4= nada importante. Para el análisis comparativo se consideró el valor promedio de importancia de cada CG en la muestra.

El 85% de los valores promedio de importancia para las 30 CG se encuentran en el rango de 1.3 a 1.95, es decir, entre muy importante y bastante importante, el resto de los valores oscila en el rango de 2.07 a 2.71, es decir, entre bastante importante y poco importante. Tomando en consideración estas cifras puede decirse que las competencias enlistadas en promedio sí son significativamente de importancia para los empleadores.

Los docentes por su parte indican que un 93% de promedio de importancia de las 30 CG está en el rango de 1.22 a 1.99 y los estudiantes muestran un 83% de promedio de importancia de las 30 CG en el rango de 1.29 a 1.97, se observa entonces una similitud en los niveles de importancia para los tres grupos, más aun entre empleadores y estudiantes, los docentes proporcionan mayor nivel de importancia para algunas competencias, aunque esta diferencia no es muy significativa, ya que no pasa de una unidad de diferencia. Se realizó una prueba de hipótesis para verificar la igualdad de las medias mediante la Ec. (1), para un nivel de significancia de 0.05, de esta forma puede decirse que para las siguientes competencias genéricas los empleadores coinciden con los docentes en C13: *capacidad para actuar en nuevas situaciones*, C15: *capacidad para identificar, planear y resolver problemas*, C16: *capacidad para tomar decisiones*, y C29: *iniciativa y espíritu emprendedor*. No obstante, existe aun mayor coincidencia en cuanto a los niveles de importancia asignados por los empleadores y estudiantes, ya que mientras que docentes tienen cuatro competencias coincidentes, los empleadores coinciden en diez competencias con los estudiantes (C1, C2, C8, C11, C20, C21, C22, C24, C25, y C28). Debido a que los encuestados son estudiantes que cursan los últimos semestres, puede decirse que la coincidencia observada es el resultado de la inclusión de la residencia profesional. La residencia profesional fue implementada en el programa educativo del Snest desde 1993 con la finalidad de que el estudiante construyera nuevo conocimiento producto de la experiencia en la aplicación de los conocimientos adquiridos en el aula.

$$z = \frac{(\bar{X}_1 - \bar{X}_2) - d_0}{\sqrt{\left(\frac{\sigma_1^2}{n_1}\right) + \left(\frac{\sigma_2^2}{n_2}\right)}}$$

Ec. (1).

La calidad del desarrollo profesional es la relación entre las necesidades de los profesores y las actividades de formación que realizan, por ello:

“...cuando las actividades de formación se conceptualizan pobremente, no son sensibles a las preocupaciones de los participantes; no hay relación entre las experiencias de aprendizaje y las condiciones laborales de trabajo; y además la formación tiene poco impacto en los profesores y en sus estudiantes” (Marcelo y Vaillant, 2011, p. 109).

Se destaca entonces la necesidad de acercar a los docentes a los sistemas de la actividad económica con el fin de que adquieran experiencia práctica y conozcan más sobre las necesidades reales de los empleadores.

Se analiza ahora el orden de importancia de las primeras diez competencias genéricas para cada grupo mostradas en la Tabla 2. Los docentes y estudiantes del Snest muestran una concordancia del 70% en las 10 CG identificadas como más importantes en promedio; con relación a los empleadores se conserva la misma proporción, sin embargo, sólo cinco coinciden en los tres grupos (en negrita en la Tabla 2), así pues, la única competencia que para empleadores se encuentra dentro de las siete más importantes y para docentes y estudiantes no, es la C3: *capacidad de organizar y planificar el tiempo*, esto se debe a la necesidad de los empleadores de contar con profesionales eficientes en el trabajo. Cabe resaltar en este punto la importancia que el empleador le confiere a las competencias genéricas relacionadas con el realizar las actividades bien a la primera vez -calidad-, ser más eficaces mediante la realización del trabajo en equipo y la visión sistémica para detectar problemas y solucionarlos sistemáticamente; se observa que el empleador considera una competencia genérica de cada tipo (sistémica, interpersonal e instrumental) entre las más importantes.

TABLA 2. COMPETENCIAS GENÉRICAS ORDENADAS DE MAYOR A MENOR IMPORTANCIA POR GRUPO

ORDEN DEL PROMEDIO DE IMPORTANCIA	EMPLEADORES	DOCENTES	ESTUDIANTES
1	C27	C2	C2
2	C17	C15	C16
3	C15	C16	C15
4	C26	C10	C27
5	C2	C1	C10
6	C16	C26	C4
7	C3	C27	C30
8	C30	C4	C8
9	C10	C17	C25
10	C29	C8	C29

Nota: las últimas dos columnas de la tabla fueron obtenidas del estudio reportado por (Medina et al., 2010, p.16).

Otro aspecto para reflexionar son los tipos de CG para los resultados que se muestran en la Tabla 2. Los empleadores identificaron de la lista el 50% como sistémicas, 30% instrumentales y 20% interpersonales; los docentes por su parte 50% son instrumental, 30% sistémicas y 20% interpersonales y los estudiantes 60% sistémicas y 40% instrumentales. Se observa una concordancia mayor entre empleadores y docentes, los estudiantes no consideran las competencias interpersonales, es posible que esto sea el producto del carácter individual en que éstos son evaluados en la mayoría de las diferentes materias que cursan, así sólo se busca la superación individual y no grupal, esto se fundamenta

tomando en consideración que la metodología de evaluación del Modelo Educativo para el Siglo XXI es mediante la valoración del proceso educativo centrado en el aprendizaje, mediante la aplicación de un procedimiento de evaluación que comprende: la evaluación diagnóstica y la evaluación de habilidades, destrezas y actitudes mediante la utilización de exámenes de conocimientos. Según se observa en los resultados, los docentes en su mayoría identifican CG instrumentales que puede tener como origen la impartición de clases desde la perspectiva de objetivos específicos donde el desarrollo de un tema aislado es predominante. Los promedios de importancia según la visión empresarial, indican que se requieren egresados con una perspectiva primordialmente sistémica con la finalidad de que logre percibir las implicaciones de las acciones tomadas dentro de un sistema en su totalidad, bajo un ambiente dinámico.

De lo anterior se deduce que existe pertinencia y sensibilidad similar entre docentes y empleadores en cuanto a la diversidad de tipos de CG en la encuesta, más aún si se toma en cuenta que el entrevistado tenía la opción de añadir alguna competencia genérica que no había sido considerada en el listado; este espacio fue llenado sólo por el 19% de los empleadores, la mayoría de éstas se trataba de CG que ya se encontraban en el listado, correspondían a competencias específicas o bien eran comentarios y sugerencias para el Snest.

2.- Principales competencias genéricas según empleadores

La frecuencia de selección de cada competencia se obtiene del total de resultados de la sección B de la encuesta. Se consideran aquellas CG con mayor frecuencia de selección y se ordenan de acuerdo al promedio de nivel de selección.

La Tabla 3 muestra las CG seleccionadas con mayor frecuencia y ordenadas por su nivel promedio de selección -escala del uno al seis-, donde uno es la considerada como la más esencial de todas. Al ordenarlas según el promedio en que éstas fueron seleccionadas, el primer lugar lo ocupa la capacidad de *aplicar los conocimientos en la práctica*. El total de las competencias genéricas identificadas como primordiales por los empresarios denota un requerimiento de profesionales con conocimientos prácticos que le permitan identificar, planear y resolver problemas de forma organizada y a tiempo, tomando en cuenta siempre la calidad del sistema y de su trabajo mediante la sinergia de un equipo de trabajo para la toma de decisiones adecuada.

TABLA 3. PRINCIPALES COMPETENCIAS GENÉRICAS IDENTIFICADAS POR EMPLEADORES

ORDENADAS POR FRECUENCIA DE SELECCIÓN		ORDENADAS POR PREFERENCIA DE SELECCIÓN	
1	Capacidad de trabajo en equipo.	1	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
2	Capacidad para identificar, planear y resolver problemas.	2	Capacidad para identificar, planear y resolver problemas
3	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	3	Compromiso con la calidad.
4	Compromiso con la calidad.	4	Capacidad para tomar decisiones.
5	Capacidad para tomar decisiones.	5	Capacidad de trabajo en equipo.
6	Capacidad para organizar y planificar el tiempo.	6	Capacidad para organizar y planificar el tiempo.

Comparando las principales CG identificadas por empleadores, docentes y estudiantes del Snest (Ver Tabla 4), se observa que los tres grupos coinciden en dos de las seis competencias genéricas: *capacidad para identificar, planear y resolver problemas* y *capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica*, la concordancia entre empleadores y docentes son sólo las competencias mencionadas (33%) y la de empleadores-estudiantes asciende al 50% al considerar estos últimos la competencia: *capacidad para tomar decisiones*. Aunque los estudiantes tienen mayor concordancia debido a su experiencia en residencias profesionales o a que se encuentran laborando en organizaciones, el estudiante considera el 67% de las seis CG esenciales como instrumentales dejando a un lado a las competencias interpersonales, esto último también ocurre con los docentes, así pues, al parecer el docente actúa como un medio de influencia relevante en la formación del estudiante, ya que las concordancias entre docente-estudiante son mayores que las observadas con los empleadores. Esto muestra una brecha entre el modelo anterior y el actual (Modelo Educativo para el Siglo XXI) en proceso de implementación, esto es, los docentes enfrentan ahora un nuevo proceso de cambio que conlleva a romper un paradigma de la enseñanza tradicional a un Modelo que privilegia las experiencias de aprendizaje en el que la colaboración y la comunicación entre los pares son estrategias que contribuyen a la construcción del aprendizaje significativo, por ello, fomenta el trabajo colaborativo y el desarrollo de las competencias comunicativas (Zapatero et.al, 2004, p. 29).

TABLA 4. PRINCIPALES COMPETENCIAS GENÉRICAS POR GRUPO

ORDEN POR FRECUENCIA DE SELECCIÓN	EMPLEADORES	DOCENTES	ESTUDIANTES
1	C17	C2	C2
2	C15	C15	C15
3	C2	C1	C7
4	C27	C10	C16
5	C16	C4	C4
6	C3	C8	C10

3.- Diferencias de los niveles de importancia de las CG entre diferentes titulaciones desde la visión de los empleadores

Las respuestas emitidas por el empleador corresponden a un área temática específica que representa un conjunto de carreras. Para establecer dichas agrupaciones se utilizó la clasificación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), las carreras son agrupadas en: 1 ciencias agropecuarias, 2 ciencias de la salud, 3 ciencias naturales y exactas, 4 ciencias sociales y administrativas, 5 educación y administrativas y 6 ingeniería y tecnología. Dada la naturaleza de las carreras que oferta el Snest no todas las clases son requeridas en este estudio como se muestra en la Tabla 5. Las encuestas recabadas de la sección A del cuestionario se agruparon por área temática. La distribución de las encuestas es: 6% ciencias agropecuarias, 1% ciencias naturales y exactas, 29% ciencias sociales y administrativas y 55% ingeniería y tecnología, de un total de 2.384 encuestas.

TABLA 5. CARRERAS AGRUPADAS POR CLASIFICACIÓN DE ANUIES

CLASE	ÁREA TEMÁTICA	CARRERAS QUE OFRECE EL SNEST
1	Ciencias agropecuarias.	Ingeniería en agronomía, ingeniería en desarrollo comunitario, ingeniería en innovación agrícola sustentable e ingeniería forestal.
3	Ciencias naturales y exactas.	Licenciatura en biología.
4	Ciencias sociales y administrativas.	Ingeniería en gestión empresarial, licenciatura en administración, licenciatura en contaduría y licenciatura en gastronomía.
6	Ingeniería y tecnología.	Ingeniería bioquímica, ingeniería en acuicultura, arquitectura, ingeniería ambiental, ingeniería civil, ingeniería eléctrica, ingeniería electromecánica, ingeniería electrónica, ingeniería en geociencias, ingeniería en industrias alimentarias, ingeniería en logística, ingeniería en materiales, ingeniería en mecatrónica, ingeniería en nanotecnología, ingeniería en pesquerías, ingeniería en sistemas computacionales, ingeniería industrial, ingeniería mecánica, ingeniería naval, ingeniería química y licenciatura en informática.

Nota: La matrícula del Snest por área de conocimiento para Ingeniería y Tecnología (clases 1, 3 y 6) y Económico-Administrativas es del 83 y 17%, respectivamente (Lujambio et al., 2009, p. 9).

Los valores de importancia son muy similares -la desviación estándar es inferior al 0.11 para las cuatro clases en todas las competencias genéricas-; para comprobar de forma más precisa la similitud de los valores, se efectuó una verificación de igualdad de los promedios entre cada clase utilizando la Ec. (1) con un nivel de significancia del 5%, la gran mayoría de las hipótesis de igualdad aceptan la hipótesis nula; en la Tabla 6, se muestran sólo las clases comparadas de aquellas CG que son suficientemente diferentes para afirmar que ambas poblaciones tienen una forma específica de opinión sobre esa competencia en particular. Se tiene en cuenta que existen pocas diferencias entre la importancia asignada para cada competencia según los empleadores respecto a los profesionales egresados de diferentes tipos de carreras. Se aprecia que los valores promedio de importancia entre

clases son levemente diferentes, sin embargo, no sobrepasan la unidad, por lo que la diferencia no es significativa.

TABLA 6. RESULTADO DE PRUEBA DE MEDIAS

COMPETENCIA	COMPARACIÓN ENTRE CLASES					
	1/3	1/4	1/6	3/4	3/6	4/6
C4 Conocimiento sobre el área de estudio y profesión.		1.4/1.66				
C5 Responsabilidad social y compromiso ciudadano.	1./2.0					
C9 Capacidad de investigación.		1.8/2.19				2.19/1.87
C13 Capacidad para actuar en nuevas situaciones.				1.9/ 1.6		
C19 Capacidad de motivar y conducir a metas comunes.	1./2.1			2.1/1.66	2.1/1.69	
C20 Compromiso con la preservación del medio ambiente.		1.5/2.01	1.5/1.84			
C21 Compromiso con su medio socio-cultural.				1.7/2.5	1.7/2.06	
C22 Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.	2/1.7			1.7/2.15	1.7/2.09	
C27 Compromiso con la calidad.					1.5/1.28	

Nota: en cada celda se muestra el valor promedio de importancia asignada para cada competencia genérica por los empleadores de cada clase.

Posteriormente se realiza el análisis de los resultados de la comparación de las medias para los promedios de importancia para cada clase de los grupos de muestreo: empleadores, docentes y estudiantes. Para esto se obtuvieron los valores promedio de importancia que corresponden a cada grupo (empleadores, docentes, y estudiantes) para cada una de las CG en las cuales la hipótesis de igualdad de las medias fue rechazada. El 89% de las pruebas entre empleadores y docentes resultaron con una similitud de niveles de importancia otorgados a las CG, contra el 77% obtenido de las pruebas entre empleadores y estudiantes del total de las clases. Los resultados respecto a la importancia de las CG de los empleadores para las carreras de ingeniería y tecnología, opinan prácticamente igual que los docentes que imparten esta carrera; por el contrario se observa una leve discrepancia entre empleadores y docentes para los egresados de las carreras en ciencias naturales.

Es importante señalar que de las 240 pruebas realizadas sólo una de ellas⁴ muestra una diferencia de una unidad en el promedio, es evidente que existe sólo una perspectiva diferente para los niveles de importancia por clase de carreras que deberían ser estudiados con más detalle para cada CG en estudios posteriores, pues queda fuera del alcance de esta publicación.

⁴ Esta observación fue obtenida de la clase 3: Ciencias Naturales y Exactas para la competencia C28: conocimiento de culturas y costumbres de otros países, con relación entre empleador-estudiante.

Puede decirse en términos generales que los niveles de importancia asignados a cada clase no son significativos entre sí para los empleadores, sin embargo, sí son relativamente diferentes a la perspectiva de los docentes.

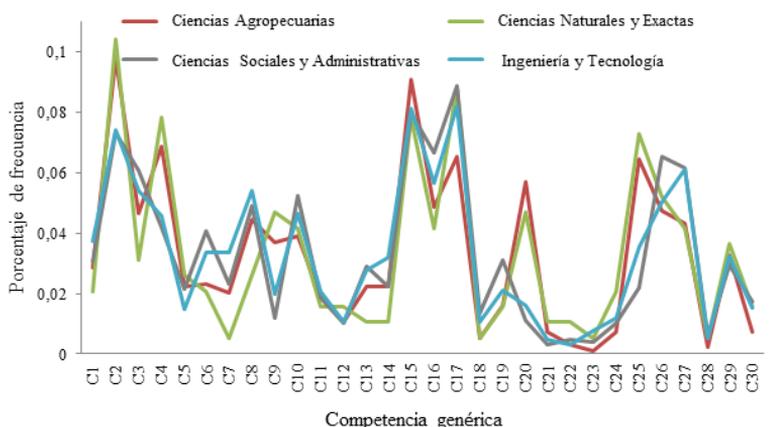
4.- Las seis competencias genéricas más relevantes de las diferentes titulaciones desde la perspectiva de los empleadores

Para la determinación de las seis competencias más relevantes para cada área temática se consideraron 2384 empleadores como resultado del proceso de selección y depuración de encuestas descrito anteriormente en la sección 3 de este segmento. En la entrevista los empleadores seleccionaron seis de las 30 CG y las ordenaron de mayor a menor relevancia siendo uno la identificada como la más esencial que debía poseer el candidato a emplear -egresado del Instituto Tecnológico-. En primera instancia se obtuvo la frecuencia de selección de cada CG; con la finalidad de comparar el valor de frecuencia para las diferentes clases o áreas temáticas, los datos se normalizaron mediante la Ec. (2) donde \hat{O} es el valor normalizado del porcentaje de frecuencia de selección para cada grupo de carreras representado por las áreas temáticas. Se observa de la imagen 1, que los empleadores seleccionan las CG más esenciales de manera diferente según el área temática de la carrera que cursó el egresado o candidato para ocupar un puesto en las organizaciones de los empleadores.

$$\hat{O}_i = \frac{\text{Frecuencia}_i \times 100}{\sum_1^n \text{Frecuencia}_i}$$

Ec. (2).

IMAGEN 1. VALORES NORMALIZADOS DE FRECUENCIA DE SELECCIÓN DE LAS 30 COMPETENCIAS GENÉRICAS



Dentro de las seis competencias genéricas de mayor frecuencia de selección según su relevancia para cada área temática se tienen coincidencias para todas las clases (Ver

Tabla 7), se observa que tres competencias genéricas deben estar presentes en el perfil del egresado de los Institutos Tecnológicos según la visión de sus empleadores, éstas son: *capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, capacidad para identificar planear y resolver problemas y capacidad de trabajo en equipo*; el resto no es coincidente para todas las clases. No obstante que las CG mencionadas aparecen en todas las clases, éstas no tienen la misma frecuencia de selección por lo que las categorías se diferencian entre sí al considerar cuáles de ellas son más relevantes que otras. Así pues, mientras que la más esencial para los empleadores de los egresados en ciencias agropecuarias y ciencias naturales y exactas es: *la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica*, para los empleadores de los egresados de ciencias sociales y administrativas, e ingeniería y tecnológica lo es: *la capacidad de trabajo en equipo*.

TABLA 7. COMPETENCIAS GENÉRICAS MÁS RELEVANTES PARA CADA ÁREA TEMÁTICA. ORDENADAS DE MAYOR A MENOR FRECUENCIA DE SELECCIÓN

	1 CIENCIAS AGROPECUARIAS	3 CIENCIAS NATURALES Y EXACTAS	4 CIENCIAS SOCIALES Y ADMINISTRATIVAS	6 INGENIERÍA Y TECNOLOGÍA
1	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	Capacidad de trabajo en equipo.	Capacidad de trabajo en equipo.
2	Capacidad para identificar, planear y resolver problemas.	Capacidad de trabajo en equipo.	Capacidad para identificar, planear y resolver problemas.	Capacidad para identificar, planear y resolver problemas.
3	Conocimiento sobre el área de estudio y la profesión.	Conocimiento sobre el área de estudio y la profesión.	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
4	Capacidad de trabajo en equipo.	Capacidad para identificar, planear y resolver problemas.	Capacidad para tomar decisiones.	Compromiso con la calidad.
5	Capacidad para formular y gestionar proyectos.	Capacidad para formular y gestionar proyectos.	Compromiso ético.	Capacidad para tomar decisiones.
6	Compromiso con la preservación del medio ambiente.	Compromiso ético.	Compromiso con la calidad.	Capacidad para organizar y planificar el tiempo.

Enfocándonos más a detalle en las coincidencias parciales entre clases, se observa que las áreas temáticas 1 y 3 tienen dos coincidencias: la primera *conocimiento sobre el área de estudio y la profesión* debido a las transferencias constantes de conocimiento que deberán realizar en sus labores, pues ambas tratan con la interacción de dos sistemas complejos: el natural y el social; la segunda es la *capacidad de formular y gestionar proyectos*, ambas presentan esta CG en el mismo nivel de necesidad por los empleadores, una de las causas

posibles son los nuevos retos ante el contexto de la competencia global donde es muy importante la investigación y desarrollo para la solución de sistemas dinámicos bajo un ambiente de alta competencia. Otra de las competencias esenciales es el *compromiso ético*, pero sólo se encuentra entre las principales para ciencias naturales y exactas y ciencias sociales y administrativas, para ambas clases, esta CG se encuentra ubicada entre las seis con mayor frecuencia, esto es un reflejo de las necesidades actuales de los empleadores de este tipo de profesionales, lo que representa la falta de valores de los profesionales actuales, este aspecto merece ser analizado con mayor profundidad con el objetivo de conocer cuáles son los valores o aspectos específicos que buscan los empleadores. Las dos últimas coincidencias son entre las clases 4 y 6, es posible que la *capacidad para tomar decisiones* se ubique entre las principales para estas áreas temáticas y no para las demás debido a las características dinámicas de los sistemas donde se desarrollan estos profesionales, la segunda coincidencia es con el *compromiso con la calidad* como resultado del contexto de desarrollo de estos profesionales donde la competencia y expansión a mercados internacionales han hecho necesaria la adopción de estándares y certificaciones de calidad para sus sistemas productivos que garanticen a sus clientes procesos consistentes y confiables.

Las competencias únicas dentro de las seis esenciales en todas las áreas temáticas son *compromiso con la preservación del medio ambiente* la cual es obvia para ciencias agropecuarias y *capacidad para organizar y planificar el tiempo* para ingeniería y tecnología como resultado de la multiplicidad de funciones que desarrollan.

Comparando ahora las seis CG identificadas como las más esenciales según empleadores con las identificadas por docentes y estudiantes de los Institutos Tecnológicos reportadas en (Medina *et al.*, 2010) y mostradas en la Tabla 8, se aprecia que son dos las CG esenciales para cualquier egresado según la visión de empleadores, docentes y estudiantes, éstas son: C2 *capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica*, y C15 *capacidad para identificar, planear y resolver problemas*; en consecuencia, dentro de las primeras acciones a realizar para la implementación del enfoque en competencias, está la capacitación a docentes con enfoque práctico, es relevante también la estadía de docentes dentro de la industria y además resulta imperativo el fortalecimiento de la vinculación empresa-universidad para el desarrollo de proyectos de investigación en la solución de problemas empresariales de los diferentes sistemas de una organización, dichas acciones proporcionarán docentes con experiencia y conocimientos prácticos que compartirán con los estudiantes y ayudarán a la mejora de los programas de estudio. La clase 4 coincide en mayor proporción con los empleadores (67%) al considerar *capacidad de trabajo en equipo*, lo contrario ocurre para todas las demás áreas temáticas. En cuanto a grupos fue más coincidente las CG seleccionadas por los estudiantes, originado probablemente a que los estudiantes de los últimos semestres llevan a cabo sus residencias profesionales y además ingresan al campo laboral con la finalidad de adquirir experiencia que les será útil para incrementar sus posibilidades de empleo en el futuro.

La opinión de los empleadores es crucial para el establecimiento de nuevas ofertas educativas, para el diseño de la estructura de materias, para la mejora y actualización de los programas de estudio, este proceso será más efectivo y eficiente en la medida que los docentes se involucren más con el sector productivo en el cual se desea que se inserten los egresados.

TABLA 8. CG COINCIDENTES ENTRE LAS ESENCIALES DE DOCENTES Y ESTUDIANTES CON RESPECTO A LAS IDENTIFICADAS POR EMPLEADORES

CLASE 1 CIENCIAS AGROPECUARIAS		CLASE 3 CIENCIAS NATURALES Y EXACTAS		CLASE 4 CIENCIAS SOCIALES Y ADMINISTRATIVAS		CLASE 6 INGENIERÍA Y TECNOLOGÍA	
Docentes	Estudiantes	Docentes	Estudiantes	Docentes	Estudiantes	Docentes	Estudiantes
C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2
	C15	C15	C15	C15	C15	C15	C15
	C4		C4	C16	C16		C16
	C25			C17			

5.- Proceso de selección de las competencias genéricas más recomendables

Como se observa en la Tabla 4 existen discrepancias en cuanto a las competencias esenciales según los diferentes grupos, por tal motivo es necesario utilizar una técnica de decisión multicriterio para obtener el orden de preferencia final en donde sean considerados diferentes criterios de selección y la opinión de diferentes grupos. Por lo que se utilizará para fines comparativos la técnica de producto ponderado y el MDMC denominado AHP, ambos permiten la obtención de una lista de preferencias ponderadas mediante la consideración de pesos de importancia de los actores participantes.

Para la selección de alternativas es necesario identificar primero el peso de los criterios (w_j) que serán considerados para la toma de decisión multicriterio. Existe una diversidad de formas para estimar los pesos de importancias y son descritas ampliamente por (Barba-Romero y Pomerol, 1997). Para el problema en cuestión, considerando todos los resultados obtenidos, se deduce que la perspectiva de los estudiantes es debida a la influencia ejercida por los docentes y por los empleadores, así pues, cabe considerar para efectos de una lista de preferencia final, sólo las opiniones de empleadores y docentes. En este caso la importancia de los criterios se realiza por asignación directa de pesos.

El mecanismo de trabajo de la técnica de producto ponderado es sencillo y fácil de aplicar, sus pasos según (Barba-Romero y Pomerol, 1997, pp. 97 - 98) son:

- Se identifican las alternativas $a_1, a_2, a_3, \dots, a_m$ y criterios $C_1, C_2, C_3, \dots, C_n$. Cada criterio está representado por una función de utilidad U_j . La utilidad $U_j(a_i)$ los valores proporcionados a cada alternativa para cada criterio $a_{ij} = U_j(a_i)$.

- Identificar el peso de los criterios w_j .
- Aplicar el producto ponderado para cada alternativa $P(a_i) = (a_{i1}^{w1}) * (a_{i2}^{w2}) * \dots * (a_{in}^{wn}) = \prod_j (a_{ij}^{wj})$.

Se muestra en la Tabla 9 los resultados obtenidos de la aplicación del producto ponderado para efectos demostrativos para el caso de la clase de ciencias sociales y administrativas.

TABLA 9. MATRIZ DE COMPARACIÓN Y CÁLCULOS DE PROCEDIMIENTO DE PRODUCTO PONDERADO

	CRITERIO 1 ESENCIALESEMP	CRITERIO 2 IMPORTANCIAEMP	CRITERIO 3 ESENCIALESDOC	CRITERIO 4 IMPORTANCIADOC	a_{i1}^{w1}	a_{i2}^{w2}	a_{i3}^{w3}	a_{i4}^{w4}	$P(a_{ij})$
w_j	0.42	0.28	0.18	0.12					
C17	3.38	1.32	4.23	1.45	1.67	1.08	1.30	1.05	2.45
C15	3.29	1.38	3.32	1.33	1.65	1.09	1.24	1.04	2.32
C2	3.00	1.41	2.39	1.23	1.59	1.10	1.17	1.03	2.09
C16	3.29	1.42	3.53	1.34	1.65	1.10	1.25	1.04	2.36
C26	2.90	1.34	3.51	1.41	1.56	1.08	1.25	1.04	2.22
C27	3.23	1.30	4.16	1.47	1.64	1.08	1.29	1.05	2.38
C8	3.85	1.64	3.84	1.50	1.76	1.15	1.27	1.05	2.71
C4	2.63	1.66	2.70	1.54	1.50	1.15	1.20	1.05	2.18

Las alternativas son las CG esenciales para empleadores y docentes.

Los criterios son cuatro:

- EsencialesEmp, que representa el valor de selección como esencial por el empleador.
- ImportanciaEmp, este criterio representa la importancia asignada a la competencia por parte del empleador.
- EsencialesDoc, es el valor de selección como esencial por el docente y,
- ImportanciaDoc, es el criterio que representa la importancia asignada a la competencia genérica por parte del docente.

El peso del criterio fue por asignación directa (w_j).

Para los criterios se busca el mínimo valor, por lo que el orden de CG primordiales es

C2, C4, C26, C15, C16, C27, C17 y C8.

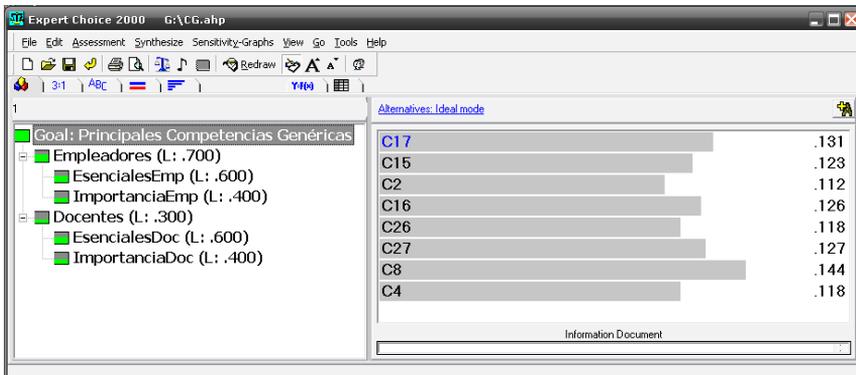
La metodología del proceso de jerarquías analíticas (AHP) consiste en comparaciones de objetivos (criterios) y alternativas. Las preferencias resultantes de las comparaciones son convertidas en pesos dentro de una escala. Estos pesos son usados para determinar la alternativa con mayor preferencia, con el fin de brindar al tomador de decisiones un soporte riguroso. El AHP emplea comúnmente los siguientes pasos (Saaty, 1980):

1. Dado $i=1, \dots, m$ objetivos determinar sus pesos respectivos W_i .
2. Para cada objetivo i comparar los $j=1, \dots, n$ alternativas y determinar sus pesos w_{ij} con respecto al objetivo i .
3. Determinar los pesos finales de las alternativas W_j con respecto a todos los objetivos mediante $W_j = w_{1j}w_1 + w_{2j}w_2 + \dots + w_{mj}w_m$.
4. Ordenar las alternativas según la preferencia.

El procedimiento se describe claramente en forma resumida para un problema multiobjetivo, por Chuang (2001), no obstante para el caso práctico que nos ocupa en este documento, se muestran a continuación los pasos y resultados obtenidos al aplicar esta metodología:

- Obtener la última lista de las CG esenciales de procesos de selección mencionado en la sección 2 de este segmento. Organizar estas alternativas en orden jerárquico. Dicha estructura es capturada en el software específico Expert Choice⁵2000 (Ver imagen 2).

IMAGEN 2. ORDENAMIENTO JERÁRQUICO DE LOS CRITERIOS DE DECISIÓN Y ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN PARA LA CLASE DE CIENCIAS SOCIALES Y ADMINISTRATIVAS

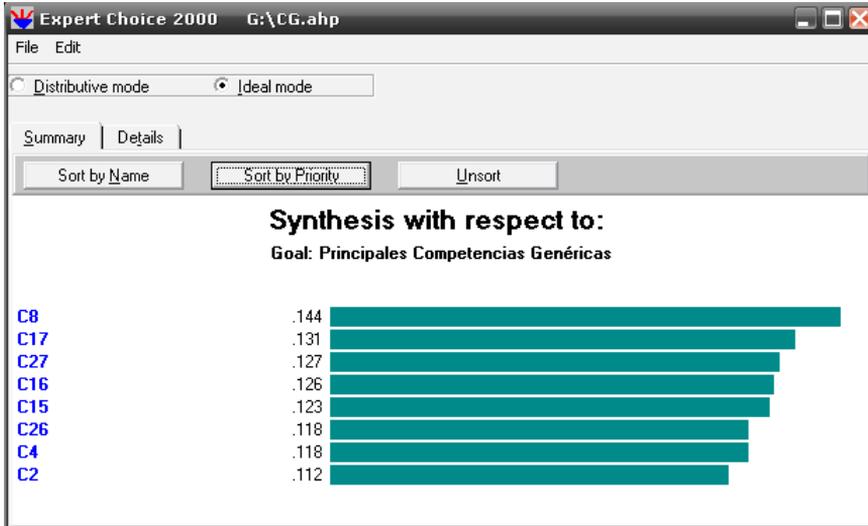


- Los pesos de importancia son los mismos utilizados para la técnica de producto ponderado determinados por asignación directa.

5 Software avanzado de soporte para la decisión usando AHP.

- El modelo requiere de cuatro matrices comparativas, una para cada uno de los criterios, éstas son llenadas de acuerdo a los promedios de nivel de selección e importancia asignada por los empleadores y docentes. Para cada matriz se obtiene un índice de consistencia de cero. Se ejecuta el modelo para obtener el orden de importancia de los factores (Ver imagen 3).

IMAGEN 3. PRIORIDADES OBTENIDAS POR AHP PARA LA CLASE DE CIENCIAS SOCIALES Y ADMINISTRATIVAS



Para todos los criterios, lo que se busca es el mínimo valor -como resultado de la escala utilizada- se tiene que el orden de CG primordiales es idéntico al obtenido por el método de producto ponderado (iniciando con la más preferente):

- C2 Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
- C4 Conocimiento sobre el área de estudio y la profesión.
- C26 Compromiso ético.
- C15 Capacidad para identificar, planear y resolver problemas.
- C16 Capacidad para tomar decisiones.
- C27 Compromiso con la calidad.
- C17 Capacidad de trabajo en equipo.
- C8 Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.

De tal forma que bajo estos pesos de importancia y considerando tanto el nivel de selección de las competencias esenciales y la importancia de las mismas, se tomarían las seis primeras CG del listado quedando fuera la C17 identificada como esencial por empleadores, pero no por los docentes y la C8 identificada como esencial por los docentes, pero no para los empleadores.

La ventaja de AHP sobre la técnica de producto ponderado es la rapidez y simplicidad con la que pueden obtenerse el nivel de relevancia de las CG para diferentes áreas temáticas una vez que el primer modelo ha sido desarrollado.

CONCLUSIONES

Las seis competencias genéricas que los empleadores seleccionan con mayor frecuencia son: *capacidad de trabajo en equipo, capacidad para identificar, planear y resolver problemas, capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, compromiso con la calidad, capacidad para tomar decisiones y capacidad para organizar y planificar el tiempo*, éstas muestran un requerimiento mayor por las CG instrumentales, no obstante la más solicitada es la competencia interpersonal *capacidad de trabajo en equipo*, dicha competencia no figura en la lista de las seis esenciales para docentes y estudiantes. La coincidencia de las CG primordiales entre empleadores y docentes es relativa, lo que demuestra la necesidad de lograr un acercamiento de todos los docentes hacia la práctica real en sistemas de la actividad humana.

Con la finalidad de acortar la brecha entre las visiones empresa-institución educativa, las competencias no coincidentes entre los grupos de empleadores y docentes representan un reto a ser resuelto, ya que por un lado deberán ponderarse los requerimientos de los empleadores para facilitar la inserción de los egresados al sistema productivo, y por otro la capacitación y entrenamiento con prácticas reales en sistemas productivos para propiciar la competencia docente.

La visión de los empleadores por área temática en cuanto a las CG más relevantes, indican que se requieren profesionales con diferentes competencias genéricas, según la carrera que haya cursado el candidato. Desde la perspectiva de los empleadores, existen competencias comunes entre todas las carreras, éstas son: *capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, capacidad para identificar, planear y resolver problemas y capacidad de trabajo en equipo*, pero sólo las primeras dos son coincidentes con docentes y estudiantes, motivo por el cual éstas pueden ser consideradas dentro de todos los programas de estudio, sin embargo, queda la posibilidad de la existencia de algunos atenuantes para realizar lo anterior; debido a que la muestra fue tomada a lo largo del territorio de la República Mexicana, sería oportuno realizar un análisis adicional para verificar la pertinencia de algunas competencias genéricas según las regiones donde se ubican los empleadores.

La educación con enfoque en competencias es una alternativa para responder a la dinámica de los sistemas de la actividad humana. No es de extrañar que la selección de CG a implementar en un sistema educativo sea un proceso complejo, ya que va más allá de la identificación de CG a partir de una lista de ellas, la selección involucra factores determinantes en su consideración como lo son: los tipos de carreras, diversidad de fuentes de trabajo, economía de la región, cultura de la región, organización interna del sistema educativo, flexibilidad del sistema educativo y competencias docentes, entre otros factores. Es primordial la participación de los directivos del sistema educativo durante el desarrollo del método de toma de decisiones multicriterio con la finalidad de considerar diversos aspectos o variables que influyen en la selección de las primeras competencias genéricas a implementar en sistemas educativos complejos.

El presente trabajo proporciona las bases para la selección de las competencias genéricas de las diferentes carreras para sistemas educativos complejos, de tal forma que la transición a un enfoque en competencias debe ser paulatino.

BIBLIOGRAFÍA

- ARIAS L., PORTILLA, L., FLOREZ, M. (2007). "Competencias y Empleabilidad". Scientia Et Technica, Vol. (XIII), N°37, Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia, 379 - 382.
- BARBA-ROMERO, S., POMEROL, J. (1997). *Decisiones multicriterio. Fundamentos teóricos y utilización práctica*. Madrid, España: Universidad de Alcalá. pp. 97 - 98.
- BADRI, M. (1999). "Combining the analytic hierarchy process and goal programming for global facility location - allocation problem". International Journal Production Economics, Vol. (62), N°3, United Arab Emirates University, United Arab Emirates, pp. 237 - 248.
- CEPEDA, J. (2004). "Metodología de la enseñanza basada en competencias". Revista Iberoamericana de Educación, Universidad Autónoma del Noreste, México, pp.1 - 9.
- CHUANG, P. (2001). "Combining the analytic hierarchy process and quality function deployment for a location decision from a requirement perspective". International journal of advanced manufacturing technology, Vol. (18), N°11, National Pingtung University of Science and Technology, Pingtung, Taiwan, pp. 842 - 849.
- CLIENTS & SUCCESSES. (2009). "In Expert Choice", from <http://www.expertchoice.com>
- CRISAN, A., ENACHE, R. (2011). "Designing customer oriented courses and curricula in higher education. A possible model". Procedia Social and Behavioral Sciences, N°11, Technical University of Cluj-Napoca, Rumania, pp. 235 - 239.
- DE ASÍS, F. (2007). *Competencias profesionales en la formación profesional*. Madrid, España: Editorial Alianza.
- DE LOS RIOS, I., CAZORLA, A., DÍAZ-PUENTE, J. y YAGÜE, J. (2010). "Project-based learning in engineering higher education: two decades of teaching competences in real environments", Procedia Social and Behavioral Sciences, Vol. (2), Technical University of Madrid, Escuela Técnica Superior de Ingenieros Agrónomos, Madrid, España, pp. 1368 - 1378.
- ENRÍQUEZ, A., RENTERÍA, E. (2007). "Estrategias de Aprendizaje para la Empleabilidad en el Mercado del Trabajo de Profesionales Recién Egresados". Universitas Psychologica, Vol. (6), N°1, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia, pp. 89 - 103.
- FORMAN, E., GASS, S. (2001). "The analytic hierarchy process - an exposition". Operations Research Vol. (49), N°4, George Washington University, Washington, DC, pp. 469 - 486.
- HEIJKE, H., MENG, C. y RIS, C. (2003). "Fitting to the job: the role of generic and vocational competencies in adjustment and performance", Labour Economics, Vol. (10), N°3, Maastricht University, Holanda, pp. 215 - 229.
- LORENTE, R. (2011). "Configuración de las políticas europeas de formación profesional ante las nuevas demandas del mercado laboral", Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, Vol. (15), N°2, Universidad de Granada, Granada, España, pp.357 - 369.
- LUJAMBIO, A., TUIRÁN, R., GARCÍA, C., JARAMILLO, E., CISNEROS, M., SOLÍS, A., DEL RAZO, F., LARA, J. (2009). *Anuario estadístico 2009*. México: Dirección general de Educación Superior Tecnológica.
- MARCELO, C., VAILLANT, D. (2011). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?*. España: Editorial Narcea.

MEDINA, A., AMADO, M. y BRITO, R. (2010). "Competencias genéricas en la educación superior tecnológica mexicana: Desde las percepciones de docentes y estudiantes". Actualidades Investigativas en Educación, Vol. (10), N°3, Universidad de Costa Rica, Costa Rica, pp.1 - 28.

PARRA, H. (2006). "El modelo educativo por competencias centrado en el aprendizaje y sus implicaciones en la formación integral del estudiante", 6to. Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Universidad, Universidad Autónoma de Chihuahua, Chihuahua, Chihuahua, pp. 2 - 6.

RENTERÍA, E. y ANDRADE, V. (2007). "Representaciones y Acciones de los Alumnos Universitarios Frente a la Empleabilidad", Psicología desde el Caribe, N°20, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia, pp. 130 - 155.

RENTERÍA, E. y ENRÍQUEZ, Á. (2006). "¿Usted mismo S.A.? O el posicionamiento profesional en el mercado de trabajo. Reflexiones desde el marketing y el comportamiento del consumidor", Psicología desde el Caribe, N°18, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia, pp. 139 - 160.

RENTERÍA, E. y MALVEZZI, S. (2008). "Empleabilidad, Cambios y Exigencias Psicosociales en el Trabajo", Universitas Psychologica, Vol. (7), N°002, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia, pp. 319 - 334.

RUIZ, M., JARABA, B. y ROMERO, L. (2005). "Competencias Laborales y la Formación", Psicología desde el Caribe, N°16, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia, pp. 64 - 91.

SAATY, T. (1980). *The analytic hierarchy process: planning, priority setting, resource allocation*. California: McGraw-Hill International Book Co.

ZAPATERO, A., GARCÍA, C., MACÍAS, H., PÉREZ, E., CHABOLLA, J., NÁJERA, E., y OROZCO, A. (2004). *Modelo educativo para el siglo XXI*. Distrito Federal, México: Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica.

PROPUESTA DE UN MODELO DE MONITOREO DE ÍNDICES E INDICADORES EDUCATIVOS DE MEDICIÓN Y EVALUACIÓN CURRICULAR

A MODEL FOR MONITORING A SYSTEM OF EDUCATIONAL INDICATORS AND INDICES FOR CURRICULA EVALUATION

RAÚL PIZARRO SÁNCHEZ

Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación
Facultad de Ciencias de la Educación
Valparaíso, Chile
rjepizarro@gmail.com

Recibido: 12/07/2012 Aceptado: 14/11/2012

RESUMEN

Esta asesoría al Proyecto Mecesus 2 1002, corresponde a un modelo de monitoreo de indicadores e índices para evaluar la calidad de los Programas y Carreras, Facultad de Educación, UCSC, 2011 - 2012. Contempla 4 partes: entradas, contextos, procesos, resultados. A las métricas clásicas, se han añadido algunas nuevas: perfiles y competencias de ingreso e intermedias; inteligencias múltiples; becas BEA y resultados Ceres del sistema PSU; modelos de escuelas efectivas e indicadores de contexto; variables cualitativas; tributaciones y articulaciones entre competencias, cursos y áreas de formación; evaluación de la calidad académica (alumnos, jefes, autoevaluación, pares, productividad); otras traducciones del rendimiento académico de los alumnos; satisfacción de los usuarios; y, deltas entre currícula orientados por competencias versus aquellos basados en objetivos educacionales. Durante 2011 y 2012 se presentó el modelo, entrenó a los directores académicos de Programas y jefes de las Carreras de la Facultad de Educación, UCSC, y, probó la validez predictiva de variables de selección de las Carreras de Educación Básica y Matemática.

PALABRAS CLAVE

ÍNDICES/INDICADORES EDUCATIVOS; ESTIMACIÓN/EVALUACIÓN CURRICULAR

ABSTRACT

This technical consulting for Mecesus Project 2 1002, refers to system of educational indicators and indices for curricula evaluations, Faculty of Education, UCSC. 2011 - 2012. It is composed by 4 parts: inputs, contexts, processes, results. In addition to classic metrics new variables have been considered: initial and in process academic profiles; multiple intelligence; BEA scholarships and Ceres data; effective schools and context indicators models; qualitative variables; relations between competences, areas and courses; faculty evaluation: students, dean or directors, autoevaluation, top faculty members, productivity; adding other indicators to GPA; alumni satisfaction; curricula deltas between programs based on competences or educational objectives. During 2011 - 2012 this model was presented to the Dean, academic directors and career coordinators, Faculty of Education, UCSC. And, predictive validity for selection factors was conducted in Basic Education and Mathematics.

KEY WORDS

EDUCATIONAL INDICES/INDICATORS; CURRICULA ASSESSMENT/EVALUATION

Este artículo corresponde a una **propuesta o proyecto** relacionado con un sistema analítico y sintético de indicadores e índices relacionados con monitoreos y evaluaciones curriculares para los Programas y Carreras de formación, Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), 2011 - 2012. Forma parte del Proyecto **Mecesup 2 1002L, UCSC** y se ha estado aplicando inicialmente desde el segundo semestre del año 2011. Las informaciones y resultados los obtuvimos de 3 informes, entrevistas y visitas realizadas durante el 2º. Semestre 2011 y enero 2012 al decano de la Facultad de Educación, director de la Escuela de Educación, jefe del Proyecto Mecesus, Jefes de Carreras y Académicos. Además de expertos en Informática y autoridades a nivel central UCSC.

Las personas y actividades mencionadas forman parte del Proyecto Mecesus 2 1002, UCSC 2011 denominado "Modelo y Plan de Mejoramiento para la Formación Inicial de Profesores en la UCSC, acorde con los Lineamientos Teóricos Modernos, las Estrategias Institucionales y las Políticas Educativas del Estado Chileno". Y, de la siguiente consultoría evaluativa bajo nuestra dirección: "Asistencia Técnica: Apoyo en el Proceso de Formulación y Diseño de un Sistema de Seguimiento y Monitoreo que incorpora Índices e Indicadores de Medición de Competencias y Resultados de Aprendizaje, necesarios para la Gestión Académica de los Procesos de Formación Inicial de Profesores" (cf. Pizarro, 2011, 2012; Proyecto Mecesus 2 1002, UCSC 2011).

Los **Objetivos** de la asesoría técnica fueron:

- (a) "Disponer de una propuesta para un sistema integrado de gestión académica de programas de formación inicial de profesores para la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, que incluya un conjunto de indicadores de medición de logros asociados a las competencias y resultados de aprendizaje incluidos en todos y cada uno de los programas de formación inicial docente y que permita la realización de un monitoreo permanente y la implementación inmediata de acciones de mejora".
- (b) "Proporcionar el modelo de control y seguimiento que permitirá monitorear los procesos de implementación de acciones para la formación inicial de profesores, su pronta detección de dificultades e intervención oportuna para el aseguramiento de la calidad de la formación, a partir de un sistema en línea que utiliza indicadores de gestión de tipo cuantitativo y cualitativo a la vez".
- (c) "Capacitar a los académicos de los distintos programas de formación inicial de profesores para comprender en qué consiste un sistema integrado de monitoreo y seguimiento de programas de formación inicial de profesores con intencionalidad de intervenir para la mejora, que deberá incorporarse a un Plan de Mejoramiento de la Formación Inicial Docente que incorpore a todas las actuales carreras de pregrado, los programas de posgrado, la investigación y el servicio universitario en la actual Facultad de Educación".

Presentamos a continuación una **propuesta sistémica de indicadores e índices** de fácil comprensión y uso, y, que además puede ser testeado –parcial o total– en cuanto a su objetividad, validez y confiabilidad. Según enfoque de sistemas (cf. Bloom, 1976; Edmonds, 1979; Oakes, 1990; Gardner, 1993; Bryk y Hermanson, 1993; Posner, 1998; Sufflebeam, 2004; Alkin, 2004; Pizarro y Clark, 2010; Díaz, Pizarro y Frías, 2010; Bravo *et al.*, 2010), nuestro modelo contiene 4 partes interdependientes: entradas, procesos y contextos, productos:

FIGURA 1. MODELO DE ÍNDICES E INDICADORES DE CALIDAD CURRICULAR UCSC, 2011

ENTRADAS	CONTEXTOS Y PROCESOS	PRODUCTOS
Sistema PSU	Escuelas Efectivas	RAs Personales y Grupales:
BEA	Indicadores de Contextos Educ.	Aprobación, permanencia, Éxito Oportuno, Deserción, Titulación, Premios/Distinc.
Ceres	Tributaciones.	Acreditación
IMs	Articulaciones	Percep. Usuarios
PRECOMPs	IMs	Perfiles Egreso
Perfiles Ingreso	RAs	IMs
Perfiles Medios	Calidad Académica	POSTCOMPs.
Perfiles Egreso	IE Cualitativos	IE Cualitativos
IE Cualitativos	Perfiles Medios	Tributaciones y Articulaciones entre COMPs.
Acreditación	COMPs Intermedias	COMPs.- OBJET.
	Acreditación	

En las **ENTRADAS**, a las actuales variables cualitativas y cuantitativas del **sistema PSU** (PSU Verbal, PSU Matemática, PSU Ciencias, PSU Historia, NEM) y de **Acreditación** de la-s Carrera-s (Perfiles de Egreso; Planes de Estudio, Mallas Curriculares, Programas de Asignaturas, concordancias entre Misiones, Visiones y Operación Curricular; Tasas de Aprobación, Retención, Éxito Oportuno, Deserción, Titulación; etc.) evaluadas interna y externamente, es posible agregar nuevos indicadores e índices que permitan optimizar los conocimientos que tenemos de un sistema de monitoreo de indicadores de calidad curricular: becas **BEA**; **Ceres**; **Inteligencias Múltiples (IMs)**; **Perfiles de Ingreso e Intermedios**; **Pretest** o Mediciones previas de **Competencias (PRECOMPs)**; e, **Indicadores Cualitativos**.

Las becas **BEA** (Becas de Excelencia Académica) han establecido recientemente que los Alumnos de Enseñanza Media que además de pertenecer a los 2 menores quintiles, que ocupaban los primeros lugares de sus cursos, obtienen buenos rendimientos académicos (RAs) en la universidad. Es más, al ser comparados con alumnos universitarios sin beca BEA con puntajes iguales o superiores a 600 puntos, obtenían RAs mayores o muy parecidos (Bravo *et al.*, 2010) => incorporación del ranking (10%) de RAs, de enseñanza media, para la selección y admisión de los alumnos postulantes a las universidades del Cruch, 2013 (cf. Ariztía y Castro, 2012; Demre, 2012; La Tercera, 2012; Mineduc, 2012; Pizarro, 2012; Sánchez y Titelman, 2012) .

La información **Ceres** del Demre, Universidad de Chile, brinda información complementaria al sistema PSU y establece los contenidos de mayor y menor dominio por Alumno que acaban de rendir la PSU del año, más su mayor y menor habilidad, Para ello, complementa cada puntaje PSU con referencia a cada test rendido y ubicándolo con las 2 taxonomías consideradas (Bloom, 1956; Anderson y Krathwohl, 2001). Basta identificar los RUTs de nuestros nuevos Alumnos universitarios UCSC y pagar al Demre para obtener los resultados Ceres de alta calidad diagnóstica diversa.

Las **Inteligencias Múltiples** (IMs) brindan muy buena información cualitativa y cuantitativa acerca de cómo alguna o varias IMs (8 y sus subescalas, más los estilos intelectuales) aportan a explicar los RAs universitarios de los Alumnos. Ello es de suma importancia tanto más cuanto que las IMs pueden variar y ser optimizadas durante la instrucción (cf. Gardner, 1993, 1994, 2003, 2005, 2007; Gardner, Csikszentmihalyi, Damon, 2001; Shearer, 1999, 2007, 2008; Weber, 1999, 2005; Castillo *et al.*, 2000; Pizarro y Clark, 2007, 2010; Zhang y Sternberg, 2007; Pizarro, 2010).

Falta por definir en casi todas las Carreras Universitarias de las Universidades Chilenas, los **Perfiles de Ingreso** e **Intermedios**. Según nuestra opinión, ayudarían mucho en los monitoreos de índices e indicadores diagnósticos, formativos y sumativos de calidad de aprendizajes, curricular e institucional (Bloom *et al.*, 1971, 1976; Posner, 1998). Los Alumnos Universitarios cambian bastante desde sus primeros años (selección, admisión, incorporación) hasta el último (permanencia o retención, éxito oportuno intermedio sobre Bachillerato o Licenciatura, deserción, postergación, etc.) de la Carrera. En tal sentido estos perfiles de Ingreso e Intermedios aportarían información substantiva en los análisis curriculares de nuestras Carreras Universitarias. Lo precedente involucra un profundo debate curricular entre los especialistas de las áreas de formación profesional y aquellos de educación, preferentemente.

Entre los **Indicadores Cualitativos**, se pueden considerar variables demográficas y culturales de cada Alumno Universitario: liceo/colegio donde estudió; edad; comuna o región de procedencia; sexo; veces que postuló a la Carrera; nivel socioeconómico (NSE) familiar y/o propio; si tiene beca y/o crédito universitario; si es primera generación en la universidad; etc. (Pizarro *et al.*, 2010; Pizarro, 2011).

En los **PROCESOS Y CONTEXTOS** importa detallar la Eficacia => Educational Improvement a través de Eficiencia y Eficacia de los modelos de **Escuelas (Universidades) Efectivas**. Para ello existen a nivel internacional y nacional teoría, problemas, hipótesis y bastante investigaciones que cuestionan seriamente el modelo sociológico (cf. Coleman, 1990 anclado a equidad) y el impacto de variables adscriptivas altamente estables en los aprendizajes. Mas, si se miden procesos y contextos educativos bajo supuestos de equidad y eficiencia, su impacto sobre aprendizajes oscila entre 2 - 5 veces más que el modelo sociológico. Demostrando, además, que lo que pasa en la **"escuela" sí es importante**. Su colorario sostiene que cuando los extremos NSE bajo curva normal pueden mostrar deltas mucho menores o puntajes altos bastante similares (fuerte asimetría negativa, curvas tipo J), estamos operando con entidades educativas efectivas. Este modelo de Escuelas Efectivas se ha aplicado en Chile desde 1986, obteniéndose hallazgos objetivos, válidos y confiables (cf. Jiménez, 1990; Pizarro y Clark, 1997; Chávez *et al.*, 2007).

Sus factores más estudiados han sido: liderazgo y metas; trabajo académico en equi-

po; expectativas académicas de los profesores hacia sus estudiantes; clima apropiado para promover aprendizajes; trabajos/tareas asignados y requeridos; autonomía de los académicos; participación parental; evaluación continua de los aprendizajes. Los criterios: notas educativas; tests objetivos extra aula; tests nacionales o internacionales. Los 4 factores de mayor impacto en Chile han sido: liderazgo y metas; trabajo académico en equipo; clima apropiado para promover aprendizajes; y, expectativas de los académicos por los aprendizajes de sus alumnos. El menor impacto, evaluación continua de aprendizajes (cf. Edmonds, 1979, 1982, 1986; Jiménez, 1990; Witte y Walsh, 1990; Witte, Walsh y Pizarro, 1991; Pizarro y Clark, 1997; Pizarro, 2009, 2006 - R, 2011 - R; Chávez *et al.*, 2007, entre muchos).

En cuanto a los **Indicadores de Contextos Educativos** (Oakes, 1990; Pizarro, 1993, 1995 - R, 2005 - R, 2011 - R) el modelo de la Rand Corp. postulado por Oakes, establece 3 factores (acceso al conocimiento; presión académica; ambiente de trabajo) y 2 criterios analíticos o integrados (instrucción y calidad académica de los profesores; y calidad de los aprendizajes de los Alumnos). Al igual que en Escuelas Efectivas, en este modelo existen problemas científicos, marcos teóricos, hipótesis, metodologías y hallazgos significativos ($p < 0,05$). Desde 1992 ha sido aplicado en Chile en universidades y colegios, con gran validez y confiabilidad.

Respecto de las **Tributaciones y Articulaciones** de las competencias, conviene sostener que las **Tributaciones** requieren matrices por franjas o áreas de formación (cantidad de cursos que tributan a competencia-s), con las cuales se pueden construir índices (RML) y determinar el "peso" relativo de cada curso en la-s competencia-s. En cuanto a las **Articulaciones**, ellas se computan vía correlaciones simples para: (a) establecer pre-requisitos entre cursos y ver su impacto, secuencia curricular, esencialidad o "ruido"; (b) relaciones bivariadas entre competencias, para determinar cuál-es es-son más basal-es o fundamental-es.

Los **Rendimientos/Logros Académicos (RAs)** manifiestan estimativamente los aprendizajes logrados. Por lo mismo, y puesto que los aprendizajes logrados están internos y no se perciben, los RAs corresponden al resultado de la instrucción => corazón y mente, esencia de la escuela. Los RAs, en cualesquiera de sus muchos indicadores (más de 20), nunca pueden dejar de ser estudiados => calidad educativa: aprobación, retención, éxito oportuno, deserción, graduaciones y titulaciones, productos, eventos, performances, competencias, folios, exposiciones, diarios murales, paneles, "papers", resultados de tests, premios, distinciones, notas brutas, estandarizadas, créditos, etc. (Pizarro, 1983, 1991, 2009, 2011; Foliaco *et al.*, 2006; Pizarro y Clark, 2007).

Obviamente a nivel personal y grupal, a mayores RAs mayores aprendizajes; y, vice-versa. Así pensado, resulta urgente estudiar los nudos críticos o cursos con RAs promedio menores que la nota de aprobación (4,0), pues indican baja calidad educativa. Sabido es que las notas educativas de aula (fáciles, rápidas y baratas) son de menor calidad que los resultados de tests locales, regionales, nacionales o internacionales. Y, que la permanencia también es de menor calidad que el éxito oportuno o los premios y calidad de egreso/titulación, por ejemplo.

La **Calidad Académica** (investigación + docencia + extensión + publicaciones + asesorías + producciones, etc.) de los **Catedráticos** influye directamente en la calidad de los aprendizajes de sus Alumnos. Vía evaluación de sus Alumnos, Autoevaluación, Evalua-

ción de los jefes y de sus pares, Jerarquización, Calificación, Promociones, Perfeccionamiento, Invisible College, etc., la Calidad Académica también corresponde a la esencia universitaria en cuanto a la gestación y difusión de conocimientos. Si bien es cierto no hay universidad sin Alumnos, la hay menos sin Académicos de alta calidad formados parsimoniosamente (10 - 15 años al menos, con Título-s hasta Grados Académicos de Licenciado, Magíster y Doctor) desde Ayudantes hasta Académicos Titulares.

Algunos **Indicadores Cualitativos** de Procesos y Contextos Curriculares dicen relación principalmente con metodologías pedagógicas, interaccionales y evaluativas; lenguajes; observaciones de aula (segmentos, formatos y transiciones; nivel cognitivo; participación; tiempo instruccional; dominio del contenido; percepción frente a los cursos; RAs; conexiones RAs + participación + nivel cognitivo; calidad y experiencia; etc.); currícula reales y latentes; buenas prácticas educativas y evaluativas; RAs y personalidad; apoyos y servicios de la Facultad de Educación y la UCSC a sus Alumnos (cf. Tyler, 1949; Bloom, 1972; Stodolsky, 1991; Posner, 1998; Orealc/Unesco, 2002). También, entrevistas fenomenológicas a los Académicos de cada Carrera para determinar dominios de competencias y posibilidades de medición de las mismas (Pizarro y Caamaño, 2010).

Y, en relación a los indicadores e índices de **PRODUCTOS, SALIDAS o METAS**, sólo nos referimos a aquellos no detallados precedentemente (ver Figura 1):

En primer lugar las **Percepciones/Satisfacciones de los Usuarios** respecto de la calidad de las Carreras donde estudiaron en la UCSC: egresados y alumnos de los egresados para las Carreras de la Facultad de Educación. Igualmente es altamente deseable (idealmente durante los primeros 5 años luego del egreso; cf. Crites, 1990) conocer la opinión de los empleadores de tales egresados o titulados. Existen cuestionarios de la CNA y otros desarrollados (Pizarro y Caamaño, 2010) para medir tales percepciones/satisfacciones.

En segundo lugar, la medición y evaluación del **Perfil-es de Egreso** de las Carreras de Educación; o, de las competencias involucradas en tal-es perfil-es, a través de **POSTCOMPs** (competencias de salida o egreso, posttest de competencias). El delta entre **POSTCOMPs** y **PRECOMPs** (competencias de entrada o ingreso, pretest de competencias) debiera originar puntajes de ganancia y/o valores agregados significativos y a favor de las métricas **POSTCOMPs**. Así, tendríamos aportes cuantitativos y cualitativos de los aprendizajes y competencias de nuestros Alumnos luego de egresar de sus Carreras, Facultad de Educación, UCSC.

Luego, en tercer lugar las métricas, indicadores o índices de **Tributaciones y Articulaciones** entre **Competencias**: ¿cuáles tributan a cuáles?, ¿existe-n algún-os prerrequisito-s entre ellas?, ¿cómo iluminarán tales tributaciones o articulaciones al diseño actual y futuro de los currícula, Carreras de la Facultad de Educación, UCSC, 2011 - 2020?

En cuarto lugar las métricas de **deltas** entre **Competencias** (un mismo o parecido currículum para la misma Carrera, Facultad de Educación, UCSC (2015 versus 2010, por ejemplo) y **currícula basado en Objetivos Educativos**: ¿cuán significativas y substantivas son las diferencias entre los egresados para la misma Carrera con fundamentos distintos?, ¿valió la pena orientarlos por Competencias? ¿fortalezas y debilidades de ambos?, ¿moda, necesidad, posible postulación a recursos externos?, ¿innovaciones respaldadas por investigación científica?, ¿y, si los deltas favorecen a la educación clásica basada en Objetivos?, ¿menor calidad inicial y final de las Competencias versus Objetivos: capaci-

tación, entrenamiento, cultura educacional de los participantes (Académicos y Alumnos, principalmente), operación, estándares, personalización?, ¿responsabilidades en las tomas de decisiones para nuevos diseños, aplicaciones y evaluaciones curriculares basados, orientados o por Competencias? (cf. Campbell y Stanley, 1974; Glass y Hopkins, 1984; Cohen, 1988; Hedges y Olkin, 1985; Glass *et al.*, 1981; Kerlinger y Lee, 2002). Aquí concordamos con Campbell y Stanney en el sentido que se requiere conducir y replicar investigaciones y evaluaciones curriculares, pues el tedio, la prudencia y la parsimonia influyen en medir, testear, estimar, evaluar. Y, para no descartar caprichosamente los conocimientos ya adquiridos a cambio de novedades de inferior calidad (cf. Campbell y Stanley, 1974: 8).

En quinto lugar, la existencia y métrica de algunos **Indicadores Educativos Cualitativos** relacionados con:

- (a) pertenencia a centros de ex alumnos.
- (b) participación en propagandas y selecciones de Alumnos UCSC y su Facultad de Educación, con mayores puntajes NEM, PSU o beca BEA.
- (c) expectativas, disposiciones, becas para Post-Títulos, Certificados, Diplomas, Magíster, Doctorado tanto en la UCSC, Chile o el extranjero (educación continua);
- (d) distancia entre egreso y trabajo.
- (e) tipo y lugar de trabajo; contactos o vinculaciones académicas, sociales, culturales, económicas con la Facultad de Educación y la UCSC.
- (f) incorporación (período 1 - 5 años luego del egreso) como académico en la UCSC u otra Universidad regional, nacional, internacional acreditada.
- (g) en un período 1 - 5 años de egreso, publicaciones en revistas con comité editorial.
- (h) donaciones (recursos económicos, materiales, temporales, académicos) a favor de la UCSC.
- (i) participación en proyectos de desarrollo educativo, social, cultural a nivel local, regional, nacional o internacional.
- (j) otras actividades de seguimientos de nuestros egresados en lapsos 1 - 5 años luego de terminar algún Programa de Estudios en la Facultad de Educación, UCSC (cf. PDE 2007 - 2011 UCSC).

Ahora, y como la creación, apoyo, optimización de un sistema de monitoreo, *assessment* de índices e indicadores curriculares toma comúnmente 2 - 5 años de formalización, proponemos que a modo de "piloto" se puedan considerar (durante 2011 - 2012) algunos de los sugeridos más arriba para las Carreras de Básica y Matemática de ingreso 2011 (orientadas por Competencias). Ello implica: re-crear una cultura evaluativa organizacional; diseño de una unidad académica de investigación, evaluación, innovación y desarrollo relacionada con aseguramiento de la calidad; acceso y reserva computacionales rápidos y comprensivos de la información necesaria para la creación, síntesis, análisis, evaluación, informes y difusión de indicadores e índices educativos de calidad curricular.

Metodológicamente, este estudio corresponde a una investigación evaluativa (cf. Worthen y Sanders, 1987, Worthen *et al.*, 1997; Sanders, 1994) consistente en una propues-

ta a ser aplicada y testeada (analítica y/o sintéticamente) relacionada con un modelo sistémico de índices e indicadores para conducir una evaluación curricular. Y, determinar su impacto sobre la calidad de los aprendizajes o competencias 2011 - 2015 de los Alumnos, Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile (UCSC). Como se estableció más arriba, los indicadores e índices están analizados en 4 componentes evaluativos interdependientes: entradas, contextos, procesos y salidas (cf. Bloom, 1976; Alkin, 2004; Stufflebeam, 2004; ver Figura 1).

Como esta propuesta evaluativa sólo se presentó a fines del año 2011 y enero 2012, se requirió de varias reuniones y 1 seminario de capacitación para implementar algunos indicadores de entrada relacionadas con las capacidades predictivas de factores de selección y admisión PSU a la UCSC 2011 (cf. Pizarro y Larrondo, 1979; Pizarro, 1981, 1983, 2001; Díaz, Himmel y Maltes, 1991; Donoso *et al.*, 1993; Manzi *et al.*, 2006, 2008; Bravo *et al.*, 2008; Atkinson y Geyser, 2009; Pizarro, Díaz y Rodrigo, 2011; Pizarro, 2012). Lo que se sabe a nivel nacional e internacional es que los factores cognitivos de selección oscilan entre 0 - 50 % en la explicación de los aprendizajes universitarios cognitivos de primer año. Y, que el primer semestre universitario define sobre el año y su éxito oportuno, permanencia y calidad de los aprendizajes.

En Chile, y considerando la PAA (basada en inteligencia y aptitud) y la PSU (anclada a contenidos curriculares), las explicaciones de los logros académicos universitarios, se han debido (por casi 45 años) principalmente a los factores NEM y Matemática. Comparativamente, el sistema PSU predice (promedio 34 %) mayormente que la PAA (promedio 28 %) los logros académicos del primer año universitario (cf. Pizarro, 2001, 2012; Manzi *et al.*, 2006, 2008, 2010; Atkinson y Geyser, 2009; Bravo *et al.*, 2010; Pizarro, Díaz y Rodrigo, 2011).

Para ver la posibilidad de “pilotear” algunos Indicadores e Índices de Calidad Curricular, Facultad de Educación, UCSC, 2011 - 2012, se llegó al acuerdo de poder analizar algunas ideas cualitativas, algunos cuestionarios (Inteligencias Múltiples, Escuelas Efectivas, Indicadores de Contexto), y, realizar una validez predictiva de los antecedentes PSU (Verbal, Matemática, NEM, u otra prueba que requiera alguna Carrera (Básica, Matemática, Inglés, Educación Física) ingreso 2011 hasta su primer semestre. Para ello se fijó una fecha probable hasta el 10 - 15 de noviembre 2011. Luego se obtuvo datos para realizar cómputos y evaluaciones que constituyeron el contenido del Tercer Informe de la Asesoría Técnica Evaluativa (Pizarro, 2012)..

Respecto de la validez predictiva PSU, se requirió crear un archivo Excel con los nombres, RUT y antecedentes educativos/socioeconómico (tipo de colegio, ubicación colegio, si tenía beca de excelencia académica BEA, tipo de beca o crédito avalado por la UCSC) y demográficos (sexo, edad) de cada alumno ingreso 2011 a las Carreras arriba mencionadas, más sus respectivos puntajes PSU Verbal, PSU Matemática, NEM, Promedio PSU, más alguna otra variable exigida. Y, obviamente, las Notas Educativas promedio finales de cada asignatura que tomaron los alumnos durante este primer semestre 2011.

En concreto, se analizaron las Carreras de Básica (EGB) y de Matemática (PEMM) ingreso 2011, primer semestre, pues ellas comenzaban sus respectivos planes de estudios con perfiles de egreso orientados por competencias. La hipótesis de trabajo fijada fue la siguiente: **H1**: “Existe correlación múltiple significativa ($p < 0,05$) entre los factores de selección a las Carreras de EGB y PEMM, UCSC primer semestre 2011 y los respectivos

rendimientos académicos de sus alumnos”.

EGB tuvo una capacidad predictiva total (método backward) de $R^2=0,157$ ($p=0,037$) al considerar los factores PSU Mat. + NEM + PSU Leng. La variable que ocupó el primer paso o prioridad (método stepwise) se refirió a las notas educativas estandarizadas NEM con un $R^2=0,133$ sobre $0,158$ ($p=0,007$). Sus tasas de logros o rendimientos académicos grupales fueron las siguientes: permanencia=96,223%; éxito oportuno=62,26 %; aprobación=96,23 %; reprobación=3,77 %. No había información aún sobre deserción. No existieron cursos nudos críticos con nota promedio inferior a 4,0: La media aritmética del total de cursos del primer semestre fue 5,31 con $\sigma=0,80$. El mejor curso fue TICs con nota educativa promedio 5,90 sobre 7,0; y el peor resultó ser Sociología de la Educación (4,38).

En la Carrera PEMM, a su vez, la capacidad backward mayor total (al considerar todos los factores: PSU Cs. + PSU Leng. + NEM + PSU Mat.) fue de $R^2=0,447$ ($p=0,000$). Vía método paso sabio o hacia adelante, el primer factor en esta capacidad predictiva fue el NEM con $R^2=0,235$ ($p=0,001$) sobre 44,7 %. Sus RAs promedio grupales fueron: permanencia=89,13 %; éxito oportuno=50,00 %; aprobación=89,13 %; reprobación=10,87 %. No había aún información sobre deserción. Tampoco hubo nudos críticos en esta Carrera. La media aritmética total del primer semestre fue de 4,84 sobre 7,0, con un σ de 1,06. El curso con mayor RA fue Introducción a la Pedagogía con una nota promedio grupal de 5,64 sobre 7,0. El peor, Introducción al Álgebra con una nota educativa promedio de 4,06.

Ergo, en las 2 Carreras analizadas como un aspecto importante de los indicadores de entrada (ver Figura 1), **se apoyó la H1 con capacidades predictivas significativas** (muy probablemente no debidas al azar) oscilando entre un 16 % (EGB) y un 45 % (PEMM). Es decir, los factores de selección y admisión de ambas Carreras **sí predijeron significativamente los aprendizajes promedio de sus alumnos durante el primer semestre 2011**. Se demuestra así la capacidad analítica parcial del modelo postulado para crear un sistema de monitoreo y evaluación de índices e indicadores relativos a calidad curricular de Programas y Carreras, Facultad de Educación, UCSC.

BIBLIOGRAFÍA

- ALKIN, C. (2004). "Context-Adapted utilization: A personal journey". In MARVIN C. ALKIN (Ed.), *Evaluation roots. Tracing theorists' views and influences*. SAGE Publications, California; 293 - 303.
- ANDERSON, W. & KRATHWOHL, R. (Eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing*. New Cork: Longman.
- ARIZTÍA, L. y CASTRO, M. (2012). "Ranking de notas". *El Mercurio*, Domingo 8 de Julio de 2012; A 2.
- ATKINSON, C. y GEISER, S. (2009). "Reflections on a century of college admissions tests". *Educational Researcher*, Vol. 38. No. 9, 665 - 676.
- BLOOM, S. (Ed.) (1956). *A taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Company.
- BLOOM, S. (1972). "Innocence in education". *Evaluation Comments*, 8, 1 - 14.

- BLOOM, S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill.
- BRAVO, U., DEL PINO, G., DONOSO, R., MANZI, A., MARTÍNEZ, M. y PIZARRO, R. (2008). *Resultados de la aplicación de pruebas de selección universitaria. Admisión 2006 - 2008*. Santiago de Chile: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (Cruch), CTA-PSU, Documentos Técnicos.
- BRAVO, U., DEL PINO, G., DONOSO, R., MANZI, A., MARTÍNEZ, M. y PIZARRO, R. (2010). *Becas de excelencia académica y rendimiento relativo de los beneficiarios en el primer año de las universidades del Consejo de Rectores*. Santiago de Chile: Cruch, CTA-PSU, Documentos Técnicos.
- BRYK, A. & HERMANSON, K. (1993). "Educational indicators systems: Observation on their structure, interpretation, and use". *Review of Research in Education*, 19, 451 - 484.
- CAMPBELL, D. y STANLEY, J. (1974). *Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CASTILLO, J., PIZARRO, R., SAAVEDRA, M., REDONDO, J., ALARCÓN, D. y JULIÁ, M. (2000). *La aplicación del paradigma de las inteligencias múltiples en el mejoramiento de la calidad de la educación media y la orientación vocacional*. Proyecto Fondef DOOI1047, Universidad de Chile, 2000.
- CHÁVEZ, M., FLORES, A., GUIOGUIADEZ, K., JELDES, G. y RUIZ, I. (2007). *Relación entre escuelas efectivas y rendimiento académico en las escuelas municipales pertenecientes a las comunas de Viña del Mar y Valparaíso*. Tesis Título de Profesor de Educación Diferencial, Mención en Deficiencia Mental y al Grado Académico de Licenciado en Educación, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.
- COHEN, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- COLEMAN, J. (1990). *Equality and achievement in education*. Colorado: Westview Press.
- CRITES, J. (1990). *Psicología vocacional*. Buenos Aires. Interamericana.
- DEMRE (2012). "Normativa ranking. Proceso de admisión 2013". En www.demre.cl/ranking_colegios/normativa.htm
- DÍAZ, E., HIMMEL, E. y MALTES, S. (1990). "Evolución histórica del sistema de selección a las universidades Chilenas 1967 - 1989". En, M. LEMAITRE (Ed.), *La educación superior en Chile: Un sistema en transición*. Santiago de Chile: CPU.
- DONOSO, G., VALENCIA, A., SCUBLIN, M., BOCHEIERI, A., IBARRA, R., PARDO, R., CASTRO, J. y JOCELIN, J. (1993). *Informe de los resultados de las pruebas de admisión a la educación superior. Resúmenes de los Trabajos presentados en el XII Encuentro Nacional de Investigadores en Educación*, CPEIP, Lo Barnechea, Santiago de Chile, Septiembre de 1993.
- DÍAZ, J., PIZARRO, R. Y FRÍAS, C. (2010). *Monitoreo y seguimiento de los cadetes de la Escuela Naval Arturo Prat, Chile, cohorte 2009*. Viña del Mar: Dirección de Educación de la Armada (DEA).
- DÍAZ, J., PIZARRO, R. y FARÍAS, C. (2011). *Monitoreo de aprendizajes y curricular ESNAVAL cohorte 2007*, Armada de Chile. Viña del Mar: Dirección de Educación de la Armada (DEA).
- EDMONDS, R. (1979). "Effective schools for the urban poor". *Educational Leadership*, 37, 1, 15 - 24.
- EDMONDS, R. (1982). "Programs on school improvement: An overview" *Educational*

Leadership, 3, 4 - 11.

EDMONDS, R. (1986). "Characteristics of effective schools". En, U. NEISSER, Ed., *The school achievement of minority children: New perspectives*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Publishers; 93 - 104.

FOLIACO, G., PIZARRO, R., SIMBAQUEVA, A., MORALES, D., SANTANILLA, M., MARTÍNEZ, J. MORENO, A. y TAMAYO, O. (2006). "Índices de riesgo educativo (IREs)". Revista Educación y Educadores, Facultad de Educación, Universidad de la Sabana, Colombia, Diciembre 2006, Vol. 9, 2, 11 - 22.

GARDNER, H. (1993). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples* (2ª. Ed.). México: Fondo de Cultura Económica.

GARDNER, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós.

GARDNER, H. (2003). *20 years of multiple intelligences. Reflections and a blueprint for the future*. Keynote Address presented at The 84th Annual American Educational Research Association, April 21, 2003, Chicago, USA.

GARDNER, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

GARDNER, H. (2007). *Fireside chat: Good work in a global context*. 88th Annual Meeting of The American Educational Research Association (AERA), April 9 - 14, 2007, Chicago, USA.

GARDNER, H., CSIKSZENTMIHALYI, M. & DAMON, W. (2001). *Good work. When excellence and ethics meet*. New York: Basic Books.

GLASS, G., MCGRAW, B. & SMITH, M. (1981). *Meta-analysis in social research*. Beverly Hills: SAGE.

GLASS, G. & HOPKINS, K. (1984). *Statistical methods in education and psychology* (2nd. Ed.). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

HEDGES, L. & OLKIN, I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. New York: Academic Press.

JIMÉNEZ, J. (Ed.) (1990). *Escuelas efectivas para el éxito educativo: Buscando la excelencia*. Concepción: OEA-Universidad de Concepción.

KERLINGER, F. y LEE, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales* (4a. Ed.). México: McGraw- Hill.

LA TERCERA (2012). "Ranking de notas; Un cambio apresurado". La Tercera, Santiago de Chile, Domingo 8 de Julio de 2012; 47.

MANZI, J., BRAVO, D., DEL PINO, G., DONOSO, G., MARTÍNEZ, M. y PIZARRO, R. (2006). *Estudio acerca de la validez predictiva de los factores de selección a las universidades del Consejo de Rectores*. Santiago de Chile: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (Cruch), CTA-PSU, Documentos Técnicos.

MANZI, J., BRAVO, D., DEL PINO, G., DONOSO, G., MARTÍNEZ, M. y PIZARRO, R. (2008). *Estudio acerca de la validez predictiva de los factores de selección a las universidades del Consejo de Rectores*. Admisión 2003 a 2006. Santiago de Chile: Cruch, CTA-PSU, Documentos Técnicos.

MINEDUC (2012). "Mineduc acusa errores en fórmula del ranking de notas". El Mercurio, Santiago de Chile, 7 de Julio de 2012, C 15.

OAKES, J. (1990). "What educational indicators? The case of assessing the school context".

Educational Evaluation and Policy Analysis, 11, 2, 181 - 199.

- PIZARRO, R. (1983). "Teoría del rendimiento académico". Diálogos Educativos, 6, 30 - 39.
- PIZARRO, R. (1991). *Quality of instruction, home environment and cognitive achievement*. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago.
- PIZARRO, R. (1993, 1995 - R, 2005 - R, 2011 - R). *Cuestionario de indicadores de contextos educativos*. Valparaíso: Facultad de Ciencias de la Educación, Uplaced.
- PIZARRO, R. (2001). "Nueva P.A.A. Chilena: Algunas consideraciones políticas, teóricas, técnicas y funcionales". Revista de Psicología de la Universidad de Chile, Vol. X, 1, 51 - 62.
- PIZARRO, R. (2006 - R, 2011 - R). *Cuestionario de escuelas efectivas*. Valparaíso: Facultad de Ciencias de la Educación, Uplaced.
- PIZARRO, R. (2009). *Índices de riesgos educativos (IREs)*. Viña del Mar: EV Síntesis y Excelencias Educativas.
- PIZARRO, R. (2010). "Estrategias experimentales MIDAS-Counseling y MITA-Teaching para intervenir inteligencias múltiples y logros académicos". En, R. PIZARRO S. Y S. CLARK. L. (Eds.), *Inteligencias múltiples y educación*, Viña del Mar: EV Síntesis y Excelencias Educativas; 178 - 200.
- PIZARRO, R. (2011). *Validez predictiva factores selección y monitoreo curricular*, Psicología Universidad Mayor 2009. Santiago de Chile: Universidad Mayor.
- PIZARRO, R. (2011). *Primer informe consultoría sobre apoyo en la formulación y diseño de un sistema de seguimiento y monitoreo de incorporación de índices e indicadores de medición de competencias y aprendizajes para la gestión académica de los procesos de formación inicial de profesores*. Concepción: Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Informe Técnico.
- PIZARRO, R. (2012). *Análisis evaluativo y proyectivo de la PSU Chilena*. Valparaíso: Vice-Rectoría Académica, Uplaced.
- PIZARRO, R. (2012). *Tercer informe consultoría sobre apoyo en la formulación y diseño de un sistema de seguimiento y monitoreo de incorporación de índices e indicadores de medición de competencias y aprendizajes para la gestión académica de los procesos de formación inicial de profesores*. Concepción: Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Informe Técnico.
- PIZARRO, R. y LARRONDO, T. (1979). *Validez predictiva de los antecedentes de selección y admisión a las carreras de pedagogía en Inglés y Biología*, Universidad de Chile, Valparaíso, 1978. Tesis de Licenciatura en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- PIZARRO, R. y CLARK, S. (1997). "Escuelas efectivas: Teoría, metodología y hallazgos". En, C. FIGUEROA (Ed.), *Educación y desarrollo. Desafío para Latinoamérica*, Unesco- Fulbright-Uplaced, Valparaíso, Chile. 149 - 159.
- PIZARRO, R. & CLARK, S. (2007). *Static and dynamic influences of multiple intelligences, curriculum of the home, interests, self-esteems, previous learning factors on current learning*. 88th. Annual Conference of The American Educational Research Association (AERA-SIG: Multiple intelligences: Theory and Practice), April 9 - 14, 2007, Chicago, USA. Proyecto Fondecyt No. 1040251, Uplaced, 2003.
- PIZARRO, R. y CAAMAÑO, C. (2010). *Informe final TDF01 y TDR02 proyecto Mecesus 0608*, Universidad De Los Lagos, Osorno, Chile, 2010. Osorno: Universidad De Los Lagos.
- PIZARRO, R. y CLARK, S. (Eds.) (2010). *Inteligencias múltiples y educación*. Viña del Mar: EV

Síntesis y Excelencias Educativas.

PIZARRO, R., DÍAZ, J. y RODRIGO, A. (2011 en prensa). *Validez predictiva de los factores de selección y admisión a la Escuela Naval Arturo Prat, Armada de Chile, cohortes 2007, 2008, 2009*. Viña del Mar: Dirección de Educación de la Armada (DEA).

POSNER, G. (1998). *Análisis del currículo* (2ª. Ed.). Bogotá: McGraw Hill.

SÁNCHEZ, I. y TITELMAN, N. (2012). "Incorporación del ranking", *El Mercurio*, Domingo 17 de Junio de 2012; A 2.

SANDERS, J. (1994). *The program evaluation standards* (2nd Ed.). California: SAGE Publications, Inc.

SHEARER, B. (1999). *The MIDAS. A professional manual*. USA: Greyden Press.

SHEARER, B. (1999). *The MIDAS challenge ! USA*: Greyden Press.

SHEARER, B. (2007). *Investigating relationships among multiple intelligences, reading and math test scores. 88th Annual Conference of The American Educational Research Association (AERA-SIG: Multiple Intelligences: Theory and Practice)*, April 9 - 14, 2007, Chicago, USA.

SHEARER, B. (2008). *Creating extraordinary teachers*. USA: Greyden Press.

STODOLSKY, S. (1991). *La importancia del contenido*. Barcelona: Paidós.

STUFFLEBEAM, D. (2004). "The 21st-Century CIPP model: Origins, development and use". In MARVIN C. ALKIN (Ed.), *Evaluation roots. Tracing theorists's views and influences*. SAGE Publications, California; 245 - 266.

TYLER, W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

UNESCO-LLECE (2002). *Qualitative study of schools with outstanding results in seven Latin American countries*. Unesco/Orealc, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE).

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN (2007). *Plan de desarrollo estratégico 2007 - 2011*. Concepción: UCSC.

WEBER, E. (1999). *Enfoque para enseñar las inteligencias múltiples (EEIM) como modelo para la reforma de la educación media y superior*. Quinto Seminario Internacional de Innovación Educativa. INACAP, Agosto de 1999.

WEBER, E. (2005). *MITA strategies in the classroom and beyond. Using roundtable learning*. New York: Pearson Publishers.

WITTE, F. & WALSH, J. (1990). "A systematic test of the effective schools Model". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12, 2, 188 - 212.

WITTE, F., WALSH, J. y PIZARRO, R. (1991). *Cuestionario de escuelas efectivas*. Valparaíso: Facultad de Ciencias de la Educación, UPLACED.

WORTHEN, R. & SANDERS, J. (1987). *Educational evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. New York: Longman.

WORTHEN, R., SANDERS, J. & FITZPATRICK, J. (1997). *Educational evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (2nd Ed.). New York: Longman.

ZHANG, L. & STERNBERG, R. (2007). *The nature of intellectual styles*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

PATRIA Y NACIÓN EN LOS TEXTOS ESCOLARES. SIGNIFICADO Y APRENDIZAJE DE ESPAÑA

HOMELAND AND NATION IN SCHOOL TEXTBOOKS. MEANING AND LEARNING OF SPAIN

JUAN MANUEL FERNÁNDEZ-SORIA

Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación
Universidad de Valencia
Valencia, España
Juan.M.Fernandez@uv.es

Recibido: 14/05/2012 Aceptado: 12/09/2012

RESUMEN

Tras la "crisis del 98", muchos regeneracionistas diagnosticaron que el problema de España era la carencia de patriotismo y la ausencia de identidad nacional. Prescribieron también la educación como el remedio a ese mal. En consecuencia, progresistas y conservadores se afanan en difundir su respectiva idea de patria y de nación. Así, este artículo examina, desde la óptica del liberalismo progresista y del tradicionalismo conservador, la presencia de la idea de patria y de nación en los textos escolares desde que se siente la necesidad de regenerar el país hasta que esa idea se trunca con el inicio de la Guerra Civil en 1936. Se analiza la manifestación de un concepto restrictivo y chovinista de patria y de nación como comunidad orgánica –con el que conecta el modelo de súbdito– y la irrupción de una idea expansiva y cosmopolita de nación como comunidad cívica, con la que se identifica mejor el ideal del ciudadano. Esta dualidad es visible en los instrumentos de mediación escolar siendo imposible establecer qué modelo de patria y nación predominó en la realidad. A la luz de esos materiales, concluye el artículo que los escolares españoles descubrían en los textos de aprendizaje y libros de lectura –trasunto de la sociedad– una particular idea de patria y de nación ignorante de las demás, resultando de ello un errático y difícil aprendizaje de España.

PALABRAS CLAVE

REGENERACIONISMO, ESPAÑA, PATRIA, NACIÓN, LIBROS ESCOLARES

ABSTRACT

After the crisis of 1898, many regenerationists diagnosed that the problem of Spain was the lack of patriotism and the absence of national identity. They also prescribed education as the remedy to this evil. In consequence, progressives and conservatives laboured to spread their respective idea of mother land and nation. This article examines, under the prism of progressive liberalism and of conservative traditionalism, the presence of the idea of mother land and nation in school texts since the need to regenerate the country was felt until this idea was truncated with the beginning, in 1936, of the Spanish Civil War. The article also analyses the manifestation of a restrictive and chauvinist concept of mother land and of nation as an organic community – with whom the model of subject connects – and the irruption of an expansive and cosmopolitan idea of nation as a civic community, with which the ideal of citizen is better identified. This duality is visible in school mediation instruments where it is impossible to establish which model of mother land and nation prevailed. In the light of these materials, the article concludes that what Spanish students found in textbooks and reading books – reflection of society– was a particular idea of mother land and nation that left aside others, fact that resulted in an erratic and difficult

learning of Spain.

KEY WORDS

REGENERATIONISM, SPAIN, HOMELAND, NATION, SCHOOL TEXTBOOKS

PRELIMINAR

En las postrimerías del siglo XIX, pedagogos, intelectuales y políticos coinciden en la urgencia de regenerar el país. La Restauración¹ había evidenciado, entre otros, su fracaso político y su incapacidad de crear nación. Junto a este desengaño se manifestó la frustración de quienes contemplaban la impotencia del Estado a la hora de definir la naturaleza de la identidad nacional, requisito éste que a muchos les pareció inexcusable en la tarea de regenerar España. De hecho, los escritos de los regeneracionistas² reflejan insistentemente esta carencia.

Ya antes de la crisis del 98 –que Ortega y Gasset (2004 - 2009, I, 723 y II, 102) califica primero de “fecha terrible y fatal” y luego de “abismo de dolor”– Aniceto Sela, Lucas Mallada, Santiago Alba, Rafael Altamira, y tantos otros, argumentan la falta de patriotismo –entendido como la precedencia del interés común al particular– como una de las causas de los males de la patria. Anteponer lo particular a lo común es, para Aniceto Sela (1893, 106), un vicio antipatriótico que impide la reforma de la nación. Después del “desastre de 1898”, los regeneracionistas vuelven a señalar la falta de patriotismo como una de las principales causas de la crisis que provocó el desmoronamiento de España, un país no sólo descohesionado socialmente sino también disorde como nación. Y la consecución de estos objetivos comunes –la cohesión social y la unidad nacional– requiere el fomento del patriotismo, una tarea para la que va a ser convocada la educación. De ahí que, por ejemplo, Rafael Altamira (1902 y 1912) vea la misión más importante de la escuela en la formación del carácter de los españoles, en enseñarles la historia patria, el derecho nacional y la moral cívica, en educarlos en las relaciones sociales y en los deberes nacionales que debían ser enseñados en la escuela según criterios fijados por el Estado; todo ello, en definitiva, con el fin último de hacer buenos ciudadanos.

Quienes integran la Generación del 98 –y, especialmente la del 14– reconocen la incapacidad del Estado para crear en el imaginario colectivo una idea participada de nación y para cohesionar a las fuerzas sociales en torno a un proyecto común. La falta de densidad nacional y ciudadana, la insuficiencia de nación, es, en efecto, una de las más ingratas herencias que recibe la España del 98. Para muchos la decadencia de España que patentizó la crisis del 98 tuvo entre sus causas el no haber realizado la obra que países como Francia llevaron a cabo: “la unidad nacional, la integración del suelo peninsular bajo su soberanía” (Azaña, 2008, II, 370). La regeneración del país sólo se veía posible con el esfuerzo conjunto de toda la nación levantada por el mismo espíritu nacional que hizo resurgir a Prusia de su hundimiento moral tras el fracaso de Jena en 1807 y a Francia tras

1 En la historia de España se conoce como la Restauración el período monárquico comprendido entre finales de 1874, que puso fin a la Primera República española, y el 14 de abril de 1931, fecha de la proclamación de la Segunda República.

2 El Regeneracionismo es un movimiento ideológico surgido en España tras la derrota en la Guerra de Cuba (1898) que preconiza reformas urgentes para solucionar los problemas del país.

su derrota en Sedán en 1870. Y si hay un lamento casi unánime en quienes abogan por la regeneración de España, ése es, no ya su decadencia como nación, sino su inexistencia como nación. En 1911 Manuel Azaña (2008, I, 159) vio la carencia de un ideal nacional entre las manifestaciones del problema español, pues la nación “introduce al individuo en la historia” convirtiéndole en “partícipe y obrero” del patrimonio de la humanidad. Y en 1922 Ortega y Gasset (2004 - 2009, III, 442) afirmaba en su *España invertebrada* de forma demoledora que España no es una nación porque carece del requisito esencial para serlo, es decir, de “un proyecto sugestivo de vida en común” que haga que los grupos se incorporen a un Estado para hacer algo juntos. No debe extrañarnos que para Ortega y Azaña sea el Estado el llamado a restaurar el espíritu de la nación. En fin, muchos sintieron que la existencia de España como nación era condición inexcusable para su regeneración. Es éste un llamamiento que hacen todos los regeneracionistas que creían en el poder reformador de la educación y que entendieron que la crisis de España en buena medida lo era también de identidad. La preocupación por regenerar el país guardaba, pues, una estrecha relación con el problema de la identidad nacional (Fox, 1997, 201).

Si bien algunos estudios sobre el proceso nacionalizador en la España de los siglos XIX y XX han negado la tesis de la ausencia de “discurso netamente nacionalista (español) como fundamento de la acción pedagógica” (Archilés, 2008, 78), otros, como Álvarez Junco (2001, 589 - 591), señalan que la reacción provocada por la crisis del 98 “incluyó, como punto esencial de su programa, un decidido esfuerzo por llevar a cabo la tan postergada ‘nacionalización de las masas’”, en la que intervino el Estado instituyendo fechas conmemorativas y estableciendo la presencia de símbolos nacionales en lugares públicos, pero sobre todo con una decidida política educativa. La carencia de patriotismo del pueblo debía ser combatida desde la escuela con una clara intención, la de crear nación y hacer españoles, una tarea nacionalizadora a la que se suma el Estado haciendo ostensible su intención, entre otras actuaciones, con la creación en 1900 del Ministerio de Instrucción Pública.

Pero la “nacionalización de las masas” no es, obviamente, una cuestión exclusiva del Estado. A ella se dedican también desde sus respectivos destinos profesionales ya educadores y pedagogos, ya canónigos, militares y publicistas en general que, desde su particular concepción de lo que debe ser España, deciden enseñarla mediante textos escritos preferentemente, aunque no sólo, para escolares. La formación nacional-patriótica fue utilizada tanto desde las filas progresistas como desde las del tradicionalismo católico, tanto desde el liberalismo como desde el conservadurismo. “Ciudadanos-laicos” y “patriotas-creyentes” (Valls, 1991, 39) recibieron en su aprendizaje una idea de patria y de nación que difería en función no ya sólo del centro escolar al que acudieran –colegios religiosos o públicos, escuelas rurales o urbanas...– sino también del material escolar que utilizaran, o, incluso, de aquel en el que sus padres y profesores buscaran información. Porque aunque progresistas y conservadores comparten algunos de los rasgos que van construyendo la idea de patria y de nación, en otros las diferencias son sustanciales.

Y esto es lo que pretendo en estas páginas, es decir, examinar, desde la óptica del liberalismo progresista y del tradicionalismo conservador, cuál es la idea de nación y de patria que potencialmente se aprendía en la lectura y estudio de textos escolares, predominantemente los de educación moral y cívica que se publican desde que se hace patente la nece-

sidad de regeneración del país reformulándose al mismo tiempo la idea del nacionalismo español, hasta que esa regeneración se trunca en 1936 con el inicio de la Guerra Civil.

No es necesario justificar el recurso al libro escolar como herramienta para pensar la nación. Sostiene Pilar Maestro (2005, 143) que “el estudio de la imagen nacional que transmiten” los libros de texto “cobra últimamente un interés específico”, y que en “el revival del debate nacional y de la discusión teórica y política, educativa también, sobre las identidades nacionales, sobre el nacionalismo, sobre la invención de tradiciones y sobre las comunidades imaginadas (...) la enseñanza y los libros de texto están en el ojo del huracán”. Esto ha sido estudiado sobre todo a través de los libros escolares para la enseñanza de la historia (Maestro, 2005; García Puchol, 1993; Cuesta Fernández, 1997 y 1998; Boyd, 2000, etc.), pero apenas utilizando materiales de otras disciplinas como la lengua y la literatura, la geografía, la historia del arte o, como es nuestro caso, los manejados para la educación moral y cívica. Argumenta Ferrán Archilés (2008, 82) refiriéndose a las fuentes para el aprendizaje de la idea de España que “en realidad, el impacto global de la enseñanza de la historia sólo puede tener sentido si se analiza conjuntamente con el resto de los currícula ya que unas disciplinas y otras sirvieron, con toda probabilidad, para reforzar en los alumnos el referente nacional español”. Hemos tomado, pues, la decisión de abordar nuestro propósito valiéndonos prioritariamente de libros de educación moral y cívica; y lo hacemos con el objetivo no ya tanto de contribuir al análisis de conjunto al que nos acabamos de referir o de abordar la cuestión con otros materiales poco trabajados, sino sobre todo con el de ofrecer la visión de España, de nación y de patria, que los autores de los textos entienden necesaria para la formación del ciudadano y no sólo para la instrucción del escolar. La formación cívica no se dirige tanto al cultivo de las facultades intelectuales cuanto al desarrollo de actitudes cívicas imperecederas –que no persigue, por ejemplo, la enseñanza de la historia– entroncadas con la idea de nación y de patria como el pacifismo, la fraternidad o la comprensión internacional. Por otra parte, el mismo carácter de estos libros, normativo siempre y sentencioso en ocasiones, permite casi visualizar en pocas palabras lo esencial sobre la patria y sobre España que todo buen ciudadano debía, más que conocer, grabar en su corazón. Observará el lector que el acercamiento a estos libros escolares como continentes de información, directa o latente, se ha hecho de un modo cualitativo, verificando en ellos la presencia de temas, palabras o conceptos que nos permiten descubrir el significado de esas representaciones propiciando así una más ajustada interpretación histórica.

DE UN MODELO RESTRICTIVO A OTRO EXPANSIVO DE PATRIA

Los escolares interiorizaban una imagen de España aprendiendo, entre otras, dos ideas consustanciales a esa imagen: la idea de patria y la de nación³. Que a veces sean los mismos autores de los libros escolares quienes reconocen la dificultad de definir ambas ideas (Cabré, 1909, 65), nos advierte de la complejidad de la tarea. De hecho, tradicional-

³ Algunas de las ideas recogidas en estas páginas las hemos desarrollado más ampliamente en MAYORDOMO, Alejandro y FERNÁNDEZ-SORIA, Juan Manuel (2008): *Patriotas y ciudadanos. El aprendizaje cívico y el proyecto de España*. Edic. Tirant lo Blanch. Valencia.

mente se venía identificando Patria, Nación y Estado, nociones que se integraban en la idea de España; de ésta –monarquía absoluta que encarna el poder por delegación divina– se predicaba todo eso: el ser la Patria de todos, la única Nación y Estado soberano. No era necesario definir esos atributos de España; sólo aceptarlos como naturales y consustanciales a ella. De ahí que se utilicen de manera más o menos indiscriminada hasta que se vislumbra una preocupación por la naturaleza de la identidad nacional y un esfuerzo por la progresiva democratización y secularización de la sociedad.

Aunque las diferencias a la hora de caracterizar el concepto de patria son notables como se verá más adelante, sin embargo, hay similitudes difíciles de obviar porque ape- lan más al ámbito afectivo que al ideológico, y en momentos de regeneración patria los sentimientos –como el de patriotismo– no se ponen en cuestión, antes al contrario, se favorecen. A este respecto, en los libros escolares se visualizan dos elementos presentes en casi todos ellos: la patria como portadora de la memoria y de los anclajes emocionales y sociales del individuo, y la asimilación de la patria a la madre biológica (la metáfora de la “madre-patria”). El primero comprende el territorio (la casa paterna, el municipio, la provincia), la genética de la memoria (los recuerdos de la infancia, la presencia de los antepasados, la historia gloriosa o desventurada...), las personas (padres, familiares, amigos, vecinos), el paisaje, los afectos, las instituciones como la escuela, la lengua, las leyes, las costumbres, las creencias, el carácter..., etc. La patria –dice Vázquez Yepes (1910, 59) – “es el país en que se ha nacido”, “los recuerdos de la infancia”, “los afectos desarrollados en ese país”, “los vínculos morales adquiridos”; la patria –enseñan por su parte los profesores del Instituto de Barcelona, Sanz Boronat y Feliu Egidio (1922, 100) – es, entre otras cosas, “el conjunto de nuestras creencias, sentimientos y aspiraciones de raza”... Manuel Franganillo (1934, 13), director de escuela graduada y profesor normalista, ejemplifica el carácter afectivo que envuelve la noción de patria ya desde el primer capítulo de sus *Lecturas cívicas comentadas*, titulándolo, no casualmente, “Tu patria, tu casa”, en el que se dirige al pequeño lector diciéndole: “Si te dejaran definir la voz Patria, quizás dirías que ‘la Patria es nuestra madre’; ‘que es el pueblo en que vivimos’; ‘que es la sociedad de que formamos parte, con sus leyes que nos amparan y protegen’. O, tal vez, contestases lisa y llanamente: ‘Mi Patria es España’. Tendrías razón al contestar en esa forma (...)”. La patria, como hemos dicho, es también el pasado, con sus sabios, héroes, soldados, mártires y antepasados. Es un concepto éste de patria –la patria como destino, no como elección– que, como se verá más adelante, conecta, por un lado, con la idea de “la sangre y los muertos” como determinante de la nación en el pensamiento de Maurice Barrès, y, por otro, con la tradición histórico-organicista alemana de nación.

El otro elemento compartido por la mayoría de los libros escolares al que hacía referencia, lo acaba de anunciar Franganillo: la identificación de la Patria con la figura de la madre biológica. La similitud que se establece no es gratuita, pues sirve para encumbrar por comparación el patriotismo, pues si el hijo debe amar sin medida a la madre que le ha dado el ser, cuánto más debe amar a la Patria, “madre de nuestras propias madres y madre nuestra” (Adán, 1926, 122) y progenitora de todos los nacidos en su suelo. Por eso ocupa el tercer lugar en la jerarquía de deberes, inmediatamente después de los debidos a Dios y a los padres y antes de los que debemos a los maestros –segundos padres– e incluso a nosotros mismos. El símil materno es una de las notas de la idea de patria que goza de

mayor permanencia en el tiempo. Desde que lo hallamos en *El amigo de los niños* del Abate Sabatier (1845) hasta el final de la Segunda República –años que limitan este estudio⁴–, la idea de la “Madre Patria”, de la “digna y amable madre común” en palabras de Sabatier, pervive, pero va perdiendo algunos de los rasgos que adquirió en sus orígenes, entre ellos el que la vincula a la religión y el que lleva a identificar el sentimiento del amor patrio con el patriotismo. En efecto; el citado Abate Sabatier (1845, 84 - 85) supedita la pertenencia a la Patria a una decisión providencial y condiciona el patriotismo a la posesión de un don que “el Soberano autor de la naturaleza y de la gracia” pone en el corazón del patriota; incluso liga el vigor y la consolidación del patriotismo al hecho de profesar una misma religión. La religión constituye, así, una característica más de la idea de patria. Más de medio siglo después, las connotaciones religiosas siguen informando esa idea, de tal modo que no extraña leer que el amor a la patria es “sagrado” y que su nombre es “santo” (Rodríguez Miguel, 1901, 12). En 1927, en plena dictadura primorriverista⁵, el símil de la madre-patria se retoma poniendo ante el pequeño lector la obligación de tener tres amores: el amor a Dios, a su madre y a su patria (Gómez de Miguel, 1927, 18). Claro que ante la progresiva laicización de la sociedad, los libros escolares, aunque mantienen el símil de la “madre-patria”, ésta aparece definida por rasgos más funcionales –como la pertenencia a un mismo territorio, espacio que será compartido por personas que también participan de iguales usos, costumbres, lenguaje y un mismo gobierno– y cívicos que hablan de progreso y de la contribución de cada cual a la prosperidad de la patria. Las exigencias que conlleva esta idea de patria las comparten también los autores liberal-progresistas, como el librepensador y teósofo Fabián Palasí (1932, 179) que habla del patriota como el que profesa un amor incondicional y desinteresado a la patria y el que, sacrificando sus intereses particulares cuando la patria lo requiere, la engrandece y ensalza en lo material y lo moral.

Poco tiene que ver esta consideración de patria con aquella otra que sostienen algunos autores influidos por el tradicionalismo conservador y que, valiéndose del símil materno, entienden que si el amor del hijo por su madre debe ser incondicional, la misma ausencia de condiciones se ha de producir en quienes se dicen patriotas. En ese sentido la patria exige para muchos un afecto fanático que no admite análisis que reparen en sus males o que reclamen la rectificación de su rumbo; de hecho son tenidos por “derrotistas”, “infaustos agoreros de las ruinas” y “perpetuos llorones de las desgracias que amenazan a la Patria” quienes no le muestran un aprecio sin reservas (Mugueta, 1927, 230). Y ese exigente y absoluto afecto a la patria se ha de mantener, si es preciso, en medio del error; quien firma su *Catecismo de cultura cívica* como Dr. Vásquez Yepes (1920, 37 - 38), cree necesario para salvaguardar el amor a la patria “estar compenetrado de su valía, efectiva o ficticia”, instando a los preceptores a que “traten de infiltrar en los alumnos un alto aprecio de las excelencias nacionales” especialmente en la enseñanza de la historia aplicando aquello de “Si quieres ser feliz como me dices, no analices, muchacho, no analices”. Y es que la patria española, como “patria material” y “como madre” es, como describe el capitán Vallespir

4 Como es sabido durante el franquismo se recupera con un sentimentalismo aún más llamativo.

5 La Dictadura primorriverista se inicia tras el golpe militar de 13 de septiembre de 1923 protagonizado por el general Miguel Primo de Rivera. Dimite en enero de 1930, iniciándose lo que de forma humorista se llamó la “Dictablanda” del general Berenguer, quien dimite en febrero de 1931. El almirante Aznar pilota el timón de la Dictadura hasta que llega la segunda República el 14 de abril de 1931.

(1912, 58), “la única que no admite comparativos, pues ella encierra y condensa cuanto Dios plugo señalar al paraíso terrenal”.

Este “paraíso terrenal”, el territorio que identifica a la patria –el solar patrio–, a veces necesita ser defendido y, como el hijo que no duda en acudir en auxilio de su madre, así el buen patriota ha de concurrir en defensa de la madre patria sin reparar en sacrificios; de ahí que el “patriota-soldado” sea para muchos la expresión más sublime del “buen patriota”. No nos sorprende que haya quien inste a los escolares a integrarse en batallones infantiles e identifique las virtudes militares “con las que cultiva el hombre honrado” (Vallespir, 1912, 67 - 68). Pero la llamada de la patria no siempre requiere del heroísmo del soldado en la guerra, sino que, como aparece en muchos de los libros de autores liberal-progresistas, exige que el buen patriota aúne al deber militar el de trabajar y contribuir al engrandecimiento de la patria (Pla Cargol, 1932, 108; Manzanares, 1936, 27 - 28). “No basta morir por la Patria, sino que es preciso vivir por ella”, sentencia Manuel Franganillo (1934, 40 - 41). Y es que el patriotismo iba adquiriendo ya otro significado muy alejado del que lo vincula predominantemente con la milicia y del que provocaba la defensa de una idea restrictiva de patria al reducirla exclusivamente a las fronteras nacionales y al rechazar lo extranjero.

Aunque con excepciones, los libros escolares que piden un patriotismo incondicional e irreflexivo, también suelen mostrarse partidarios de restringir el concepto de patria exclusivamente a las fronteras nacionales rechazando lo extranjero. El “chovinismo”, sin embargo, no suele ser bien aceptado, no ya sólo por quienes muestran un concepto de patria diferente al que acabamos de mencionar, sino también por quienes, como Vázquez Yepes (1920, 39), prefieren fomentar el patriotismo a costa incluso de silenciar o ignorar los extravíos que cuestionen la valía patria. Aunque el “chovinismo” es rechazado como “error” moral no lo es como actitud práctica; de ahí que haya textos escolares que recomienden al lector, si vive fuera del país, comprar productos que procedan de su patria, u optar por artículos nacionales en detrimento de los importados (Palau, 1918, 139)⁶.

Pero los escolares también pudieron acercarse a textos de autores que simpatizaban con ideas progresistas. En ellos encontraron un concepto extensivo de patria en el que ésta no queda reducida a las fronteras del Estado sino que se extiende a la humanidad; y por ello no es una idea sentimental (Climent, 1920, 341 y 346), sino construida por razones de igualdad y de fraternidad. La idea de humanidad como patria parte de la creencia de que el patriota es primero hombre y, como tal, todos los demás hombres son hermanos y ciudadanos de aquella patria más abarcadora que une e iguala en lo que los seres humanos tienen de común (Acció, 1933, 133). Esta idea expansiva de patria enlaza con otra ya antigua, la de ciudadanía universal.

Después de la Gran Guerra, resurge con fuerza la idea de la fraternidad universal de la mano del pensamiento socialista, que hace suya el republicanismo español. Ciertamente, el pacifismo y el internacionalismo ya estaban muy extendidos cuando llega la Segunda República. En esos años la patria presenta ya otros rasgos que instauran los nuevos

6 Esta recomendación ilustra bien la afirmación de Perry Anderson (2002, 11-12) de que el chovinismo, además de pretender integrar a la población en el nuevo marco político, “perseguía el control monopolista de los mercados interiores o exigía anexiones coloniales”.

valores que perfilan al ciudadano moderno: amor a la humanidad, tolerancia, fraternidad, cooperación, solidaridad, pacifismo, valores que sustituirán a los caducos del chovinismo y el belicismo. Son muchos los textos escolares que siguen la propuesta de conciliar el amor a la patria particular con el amor a la patria universal. Así lo hacen entre otros Fernando Porcel (1931), el inspector Gervasio Manrique (1933) o el maestro Emilio Ortega (1934). En algunos libros de estos años, como en el del también maestro Udina Cortiles (1932, 28 - 29), los niños encontraban auténticos cantos a la paz, a la solidaridad y a la fraternidad humanas que habrían de traer por añadidura el progreso de las artes y de las ciencias, el desarrollo de la agricultura, de la industria y del comercio, y el disfrute de los adelantos realizados por la humanidad. El patriotismo aparece en los años de la República conteniendo ya una nueva dimensión moral al mostrarse fusionado íntimamente con el civismo. Martí Alpera (1933, 340 - 342) no concibe el patriotismo si no se basa en la tolerancia y la fraternidad y si no respeta el Derecho; lo expresa gráficamente cuando dice en sus libro *Cabeza y Corazón* que los soldados de la Patria han de serlo al mismo tiempo de la Justicia y del Derecho. Y es que estamos ya en un tiempo –el de la República “fortalecedora de los lazos humanos” (Seró, 1932, 217)– en el que frente a la tradicional concepción de patria, basada en raíces históricas y sentimentales, se va desarrollando otra cada vez más identificada con la construcción presente y futura de una sociedad en la que el respeto a las leyes, los principios cívicos, la solidaridad y el internacionalismo, cobran una importancia mayor que la de la confrontación interna y con el resto de países. Es ese un tiempo en el que se va pasando de manera lenta pero progresiva, de un concepto beligerante de la Patria donde la figura del soldado es magnificada, venerada y presentada como ideal supremo del ciudadano, a otra en la que el pacifismo, la cooperación y el respeto mutuo conformarán el nuevo ideal del patriota-ciudadano.

Pero este nuevo ideal de patriota y el modelo expansivo de patria que encarna, compatible con el internacionalismo y el cosmopolitismo, también tuvo detractores. Manuel Franganillo (1934, 262 - 263) escribe en su libro *Lecturas cívicas* –publicado en 1925– que el cosmopolitismo, es una “palabra de gran extensión, que, por lo mismo estrecha poco, no concreta y expresa una idea contraria al verdadero patriotismo (...)”; y el canónigo Juan Mugueta (1927, 219 y 217), en su *Breviario de ciudadanía*, “reivindica las fronteras de la Patria situando a uno de sus lados la humanidad y al otro la “nacionalidad”. Esta opinión contraria al cosmopolitismo se vio reforzada por las aportaciones ideológicas de destacados pedagogos, como los inspectores Antonio J. Onieva, Alfonso Barea y Adolfo Maíllo, entre otros, que rechazan el europeísmo y el universalismo para, en opinión de María del Mar del Pozo (2007, 156 - 157), defender la hispanización de España a través de la escuela e influir luego pedagógicamente en Europa. Así, para Adolfo Maíllo (1935, 280) lo de ser ciudadano del mundo es sólo una metáfora propia de lo “natural-mecánico”, porque lo “natural-biológico”, lo real y lo vital-histórico es que “se pertenece a un pueblo, de tradición, cultura, modos, propensiones, tendencias inalienables”, de modo que “la escuela nacional, la escuela de España, debe plegarse a la psicología racial; debe cultivar y potenciar la españolidad”.

Esta misma españolidad que rechaza el cosmopolitismo y el internacionalismo cuya potencialidad disgregadora para la patria teme, rehúsa por esa misma razón el localismo, el regionalismo y el nacionalismo; de modo que, si algunos textos simpatizantes con el tra-

dicionalismo conservador aceptan el amor a la “patria chica” siempre que no tenga implicaciones dispersivas, otros no admiten la distinción entre patria chica y patria grande, porque a su entender no hay más que una patria común a todos los españoles. Pero el rechazo a la instauración de nuevas patrias también se muestra en libros de influencia socialista, aunque por motivos bien diferentes a los aducidos por el tradicionalismo conservador. Felipe Carretero (1928, 25) recuerda en su *Catecismo de la doctrina socialista* que ésta es contraria, por “antisocial”, al restablecimiento de las pequeñas nacionalidades dentro de las grandes naciones actuales, aspirando incluso a la desaparición de éstas, porque a lo que aspira el socialismo es a constituir una sola nacionalidad, “la internacional, la mundial”. Quizá por otras razones que pueden tener más que ver con la influencia del “armonismo” centralista de la Institución Libre de Enseñanza⁷, Seró Sabaté (1932, 117), maestro catalán pero también “maestro de la República”, no cree que el federalismo sea una opción beneficiosa ni para República ni para España; de hecho reprocha a Pi y Margall haber “desatado con sus nuevas teorías políticas una era de tormentas que produjeron muchos días tristes para el país y para la República”. No sorprende, pues, que para este maestro sea el ideal republicano con sus abnegaciones, heroísmos, sublimaciones y virtudes el que más y mejor aviva el sentimiento de amor a la patria (Seró Sabaté, 1932, 133). Tampoco le parecía oportuno el federalismo a Victoriano Fernández Ascarza a pesar de dedicarle buena parte de su libro *Lecturas Ciudadanas* donde expone las ideas de cinco “hombres ilustres, que hemos tomado como ejemplo de ciudadanos”, cuyas efigies la nueva República eligió para figurar en los sellos de Correos. En esas *Lecturas* destaca el hecho que “muchos federales, entre ellos Salmerón y Castelar fueron más tarde republicanos unitarios, centralistas”. Elogia que Castelar supiera prescindir de sus ideas federales para no “causar daño a la patria”; recuerda al respecto parte del discurso que pronuncia Castelar en Barcelona en 1879, donde dice: “Yo sólo he arrancado de mi programa histórico, una parte resueltamente impracticable, una organización administrativa que destrozaba nuestra nacionalidad (el federalismo)” (Fernández Ascarza, 1933, 85 y 55).

Sin embargo, no es difícil hallar textos de formación cívica, sobre todo de autores catalanes, que señalan la posibilidad de que existan otras patrias en otras nacionalidades; en ellos se sostiene que España es un Estado –comunidad jurídica, política, artificial y voluntaria– compuesto de nacionalidades-comunidades históricas y naturales– entendidas como comunidades con semejanzas de raza, idioma, historia, usos, costumbres, temperamento y espíritu (nacionalismo étnico-cultural), de las que también es posible predicar el sentimiento patriótico y, naturalmente, el sentimiento de nacionalidad, que cohesionan de manera inquebrantable a los ciudadanos (Palau, 1918, 59 - 61; Climent, 1920, 99 - 100; Torroja, 1932, 33).

Esto nos lleva a la compleja tarea de intentar caracterizar el significado y concepto de nación al que poder adscribir rasgos que permitirían a los escolares aprender el sentimiento o el espíritu nacional.

7 Recuérdese, si acaso, que Rafael Altamira (1902, 73) creía que en los españoles existe “la conciencia y el sentimiento de una unidad, no ya como Estado, sino como nación, es decir, como pueblo en que, por encima de las diferencias locales, hay notas comunes de intereses, de ideas, de aficiones, de aptitudes y defectos... que hacen del español un tipo característico en la psicología del mundo, y de España una entidad real y sustantiva”.

DE LA NACIÓN COMO COMUNIDAD ORGÁNICA A LA NACIÓN COMO COMUNIDAD CÍVICA

A la hora de abordar la idea de nación, los libros escolares manifiestan parecida dificultad a la que mostraron para la de patria: “En cuanto a la Nación, las opiniones no son unánimes”, afirma Andrés Cabré (1909, 64). ¿Acaso podía esperarse otra cosa cuando, por ejemplo, una autoridad académica y política de la talla de Cánovas había escrito en su *Discurso a la nación* que la patria es la “conciencia que cada nación posee de sí misma” y que “hoy, en el uso general, vale tanto patria como nación”? (Cánovas, 1997, 88). Hay textos en los que aparecen identificados ambos conceptos, como en los libros de Fernández Ascarza (1932, 28) y Manuel Franganillo (1934, 43); éste no se para en precisiones semánticas cuando comienza el capítulo VI –“Tu nación”– de sus *Lecturas cívicas* diciendo al escolar que de las provincias y territorios españoles resulta “un total que se llama España, nuestra nación, nuestra patria”. Otros, sin embargo, como Federico Climent (1920, 99) en su *Manual de Educación cívica*, ven necesarios los distinguos para que la educación cívica pueda “infundir el verdadero espíritu de ciudadanía”. Pero no es éste el caso más frecuente. Lo más habitual es que los libros escolares no establezcan distinciones precisas entre patria y nación y que prefieran el uso del primer concepto al del segundo, tal vez porque es más fácil llegar al escolar apelando a la emoción y al sentimiento, con los que se asocia la idea de patria, que al conocimiento, en la medida en la que la nación es entendida sobre todo desde un punto de vista cívico y jurídico. En muchos de los libros escolares se concibe la nación como un conjunto de habitantes, municipios y territorios de un país que, sujetos a unas mismas leyes y a una misma autoridad son gobernados en intereses comunes por un poder soberano habiendo mediado antes, en palabras de Federico Climent, “la voluntad del pueblo explícitamente manifestada” (Climent, 1920, 100 - 101; Vásquez, 1920, 17; Edelvives, 1934, 130, etc.). Claro que esta explicación no va sola cuando en los libros escolares seguidores del tradicionalismo conservador se prefiere el concepto de patria al de nación, pues sus autores ven en este último vocablo potenciales riesgos disgregadores, mientras que el de patria encierra un significado unificador que, a lo sumo, sólo consiente la distinción entre la patria chica –un sentimiento menor no exento de folclore– y la patria común de todos los españoles. Por estas dos razones prevalece en los libros escolares un concepto de nación étnico-cultural o, si se quiere, “histórico-organicista”, seguidor de la tradición romántica y organicista alemana (López Facal, 1995, 120) que, como vimos al abordar la presencia de la idea de patria en los textos escolares, entiende la nación como un organismo vivo originado en un pasado lejano que se hace visible a través de una misma lengua –idioma nacional–, de una misma cultura y tradiciones, un particular folclore, un carácter propio en sus habitantes, etc. Esta concepción suele ser la más habitual en los libros escolares, pertenezcan sus autores ya al tradicionalismo conservador ya al liberalismo progresista. En su *Cartilla de Civismo* el capitán Vallespir (1912, 83) entiende la nación como “la reunión de hombres que teniendo las mismas costumbres, la misma lengua y las mismas tradiciones, viven sujetos al mismo gobierno, están animados de la firme voluntad de vivir unidos y del noble anhelo de mejorar la herencia que han recibido indivisa de sus antepasados”; y el maestro catalán, Juan Palau Vera (1918, 59), fundador del colegio “Mont d’Or” y propagador de la pedagogía de Montessori, concibe la nación como “la

agrupación que comprende a todos aquellos que se sienten unidos por una comunidad de raza, de idioma, de tradiciones e historia, y sobre todo por una comunidad de espíritu"; un "espíritu colectivo" que constituye "el alma nacional" (1909, 64), concepto éste muy del agrado del regeneracionismo español. Esta idea de nación imaginada como una comunidad orgánica –que "acabó formando parte de todos los nacionalismos europeos del XIX" (López Facal, 2000, 112)– se nutre de las ideas del nacionalismo de Maurice Barrès fundadas en el determinismo de "la tierra y los muertos"; es decir, que lo que define la adscripción a una nación no es una decisión personal y autónoma –"la patria, no se elige", dirá Antonio Maura–, sino la pertenencia a un territorio y a un pasado lleno de hazañas, de héroes y antepasados, repleto también de los ideales que encarnaron las generaciones pretéritas, un pasado que debe señalar el camino del presente y del futuro. Se expresa así la idea de nación como destino, no como elección.

Junto a esta concepción determinista –y fruto quizá de la doble influencia barresiana y renaniana que reciben los regeneracionistas españoles– coexiste otra también de inspiración francesa pero de signo contrario, la republicana que se inspira en el concepto renaniano de "nación inacabada" (Sánchez Illán, 2002, 30, 42 - 45), de nación que se hace día a día con la adhesión consciente de la comunidad nacional. Ernest Renan concibió la nación como un "plebiscito cotidiano" que requiere la contribución voluntaria de la ciudadanía en su construcción. Expresado de otra forma, pero con igual fondo, decía Ortega y Gasset (2004 - 2007, III, 442, 450 - 451 y 457) que el elemento decisivo para que haya nación es la existencia de "un proyecto sugestivo de vida en común" que haga que los grupos –"comunidad de propósitos, de anhelos, de grandes utilidades"– convivan "para hacer juntos algo". Y hacer algo juntos remite al futuro, no al pasado, y requiere la voluntad de unos y otros para incorporarse a "la actividad compartida que promete ese futuro. Pues bien, esta idea de nación como elección, y no como destino, propia de la tradición liberal, voluntarista y soberanista, que arranca de la Revolución Francesa, que se legitima en la exaltación, asunción y defensa de las nociones universales de libertad, justicia y razón, y que, en consecuencia, requiere el consentimiento libre y autónomo de los asociados en torno a un proyecto común, es también visible en algunos manuales escolares. Sin embargo, esta concepción republicana de nación no suele aparecer así explícitamente expresada, sino aludiendo a un doble protagonismo que le es consustancial: el del ciudadano –sujeto tanto de deberes como de derechos–, y el de las leyes, especialmente de la Constitución, es decir, el de la soberanía. En efecto; las cualidades que se atribuyen a la nación desde los puntos de vista cívico y jurídico –la soberanía incondicionada y la voluntad popular libre y explícitamente expresada, en definitiva la soberanía nacional– son las que informan el concepto de nación en los momentos de mayor progreso social y político, especialmente durante la Segunda República, un momento en el que la nación se distingue por ser una comunidad jurídica de ciudadanos que, en uso de esa ciudadanía, disfrutan de igualdad ante la ley y eligen y construyen autónoma y conscientemente su destino.

Así, hubo niños que, al despuntar el nuevo siglo, leyendo *El muchacho español* de Joaquín Salaverría –liberal evolucionado a conservador, maurrasiano y prefigurador del nacionalismo español–, se vieron instados a considerarse parte de la nación y a integrarse en ella "como la célula en el cuerpo", pero teniendo bien presente que el "verdadero ciudadano" es el que acepta el imperativo del deber, es decir, el que cumple "con rigor y fideli-

dad” sus deberes cívicos, “cuales son: pagar los impuestos, contribuir a la beneficencia y secundar las disposiciones de las autoridades civiles o militares”, [pues] “la jerarquía es la base de una buena sociedad” (Salaverría, 1901, 52 - 53). Más adelante, ya en la Dictadura primorriverista, el canónigo magistral de Ciudad Real, Juan Mugueta (1927, 11 - 18), en su *Breviario de ciudadanía* ratifica que ésta, que se funda “en el reconocimiento fervoroso y espontáneo del principio jerárquico” y “en la rendida sumisión a la autoridad” –eclesiástica y política–, es, “más que índice de derechos y ejecutoria de privilegios”, “pragmática de deberes”. Al igual que Salaverría, Mugueta estaba condicionando el estatus de ciudadano a la observación de los deberes, y no sólo cívicos sino también religiosos; pero, sobre todo, lo que estaba haciendo es deslindar, por una parte la ciudadanía basada en una declaración de deberes y, por otra, la ciudadanía fundada en una declaración de derechos; lo expresa más claramente cuando afirma que “es preciso oponer al *memorándum* de los derechos del hombre el Evangelio, que es el más completo y sagrado *memorándum* del deber”. Es éste un concepto de ciudadanía contrarrevolucionario, propio del nacionalismo autoritario primorriverista, que se nutre de la pragmática de los deberes y no de la declaración de los derechos que recordaban la Revolución Francesa. Así, el Estado tenía derechos y el ciudadano deberes (Quiroga, 2008, 92).

Durante la Segunda República muchos escolares pudieron leer lo contrario en textos en los que la obediencia, aunque seguía apareciendo como un deber, se enunciaba ahora como el deber cívico de acatar las leyes y la Constitución, manifestación de la voluntad popular, revelación de la nación soberana que, en palabras del inspector Gervasio Manrique, “ha llegado a una madurez cívica y moral para regir sus destinos” (Manrique, 1933, 154; Porcel, 1931, 44; Seró, 1932, 10). Junto a los deberes se formulan los derechos del ciudadano que conforman una sociedad democrática. Ahora, el ciudadano, además de deberes, posee también derechos, y el Estado, aunque ostenta derechos, tiene también deberes, entre ellos el de proteger los derechos de los ciudadanos.

Se ha llegado a un momento histórico en el que las transformaciones sociales y políticas hacen difícil deslindar los conceptos, los deberes y los rasgos característicos del patriota y del ciudadano; un tiempo en el que frente a la concepción histórico-organicista de patria y nación basada en raíces históricas y sentimentales y, en gran parte, irracionales, se ha ido desarrollando otra idea más racional e identificada con la construcción de una sociedad civil en la que el respeto a las leyes y los principios cívicos cobran una importancia decisiva. No es el héroe, ni la empresa política o bélica los que alientan este modelo de nación –modelo republicano de nación–; lo que lo anima es la solidaridad internacional, la comprensión y el progreso de toda la humanidad sin diferencia de naciones, la residencia de la soberanía en el pueblo poseedor de derechos naturales inalienables, depositario de derechos políticos y convocado a la ciudadanía activa que le lleva a asumir voluntariamente las obligaciones propias de esa cualidad ciudadana: “El nacionalismo republicano se dirigió principalmente a la creación de una cultura cívica democrática, más que a la formación de una identidad nacional fuerte y culturalmente específica”; este “nacionalismo cívico” y este “humanitarismo internacionalista” hace, en opinión de C. P. Boyd (2003, 164 - 165), que algunos autores no identificaran la nación con España sino con la República “comunidad de ciudadanos libres, iguales y políticamente activos”, signo y exponente de que la libertad y los derechos humanos estaban por encima del tiempo y de las fronteras.

Y es que se ha ido pasando progresivamente de un concepto de “nación reducida”, nación de súbditos, en el que el ciudadano portador de deberes es mostrado como ideal de ciudadanía, a otro de “nación soberana”, nación de ciudadanos, -nación republicana- en la que el ciudadano ideal lo encarna el individuo poseedor de derechos, el ciudadano consciente de ellos y de sus deberes, el ciudadano como “miembro activo de la comunidad nacional” (Pozo, 2008, 113). Por esto, dicho sea de paso, porque la posesión de una verdadera conciencia nacional en la ciudadanía es necesaria para que exista nación, y aquélla depende de la cultura cívica, era fundamental para Azaña que el Estado se convirtiera en educador y fomentara esa cultura “porque, al hacerlo, estará creando precisamente, lo que aún no existe: una nación”: “Un pueblo se transforma en nación, piensa Azaña, cuando alcanza la libertad, cuando se configura como una comunidad de ciudadanos que, como tal, eligen y construyen conscientemente su destino (...) labor que únicamente el Estado puede acometer” (Aragón, 1980, 233 - 237). Esta tarea de nacionalización del pueblo, de construir la nación mediando la intervención del Estado, remite al nacionalismo cultural presente en Azaña y en Ortega y Gasset, influidos ambos por el proceso de construcción nacional realizado por la Tercera República francesa (Sánchez Illán, 2002, 89 y 101).

EPÍLOGO. EL DIFÍCIL APRENDIZAJE DE ESPAÑA

Los libros escolares reflejan las posiciones que fuera de las aulas enfrentaban al tradicionalismo conservador y al liberalismo progresista en su proyecto de regeneración de España. Aunque a menudo coincidieran en un concepto organicista de patria y de nación, les diferenciaba su concepción de las libertades y los derechos (López Facal, 1995, 124); y a pesar de compartir, y no de manera ocasional, una imagen de España definida como nación unitaria, inconfundible en la unidad de carácter nacional, de religión y de lengua -elementos que hacen de España “la imagen misma de la perennidad y la resistencia” (Maestro, 2005, 185 - 186)- les aleja su respectiva adscripción a una concepción religiosa o laica de la vida, a una forma de entender la soberanía política y al papel que el pasado y el futuro juegan en la regeneración del país. Si para el tradicionalismo conservador la presencia de la Monarquía, de Dios y su Iglesia, constituyen la esencia de España, el liberalismo progresista la ve en la secularización de la sociedad -incluso en el anticlericalismo que se convirtió “en un elemento central del discurso nacionalista republicano” (Salomón, 2009, 44)-, en la defensa de las libertades y en las instituciones que expresan la voluntad popular. Mientras el primero mira hacia atrás en busca de glorias que legitimen el presente, el segundo mira al pasado con proyección de futuro, es decir, buscando en ejemplos pretéritos “las claves de una actitud crítica, regeneradora en el presente, para construir el futuro” (Maestro, 2005, 151 - 152) y hallando en el pasado paradigmas de tolerancia, de lucha por la justicia, por las libertades y por la República, “los mismos valores que los republicanos resaltaban de la labor que desarrollaban en el presente” (Salomón, 2009, 52 - 53).

Si la imagen del súbdito preside en el tradicionalismo conservador su idea de patria y de nación, en el liberalismo progresista este lugar se reserva para un nuevo icono: el ciudadano demócrata. Los escolares españoles pudieron ver en sus libros estas distintas concepciones de patria y de nación y el diferente significado de España que encierran. Cosa distinta es cómo llegaron a aprender ese significado y si arraigó en ellos más el con-

cepto católico o el liberal progresista de nación. Si hemos de hacer caso a Stephen Jacobson (2008, 198 - 199), los liberales españoles del XIX y principios del XX, que ya en los inicios del siglo perdieron el potencial apoyo de las masas polarizadas en torno al obrerismo, “nunca tuvieron éxito, en realidad ni siquiera lo intentaron, a la hora de calar en la sociedad para localizar y difundir los símbolos nacionales, que pudieran mitigar y proporcionar textura y significado al frío e impersonal aparato político del Estado liberal”. Un éxito que sí conoció el nacionalismo católico, que siempre mantuvo “un mayor contacto con las masas analfabetas gracias al clero” y supo envolver sus “relatos de cruzada” en “prendas nacionalistas” del tipo España defensora de la cristiandad, España salvadora del catolicismo, España civilizadora de América, etc. De modo que “el nacionalismo secular, liberal o republicano, se desintegró en España”, mientras que el “catolicismo nacional”, menos frío e insípido, con “sus reliquias, santos y festivales que variaban de pueblo en pueblo”, se mostró más cálido y durable.

Por otra parte, conocemos bien el papel que la intuición sensible juega en la enseñanza, así como la apelación al sentimiento, por lo que se explica que aprendieran más el amor a la patria y a sus símbolos, generadora de emociones y de sentimientos filiales, que el aprecio a la nación, potencial provocador de una actitud política, el nacionalismo, que a no pocos incomodaba; aunque, como hemos visto, el “nacionalismo cívico”, no el racial y científico, gana terreno durante la Segunda República.

La diferenciación que aquí hemos hecho de nación y patria no guarda la misma simetría en las representaciones simbólicas que se ofrecen a los escolares para alimentar su patriotismo o para nutrir su espíritu nacional. Pocas son las discrepancias en la forma de presentar estos símbolos a los escolares. Eso sucede, por ejemplo, con el escudo o la bandera, si exceptuamos algunos libros cuyos autores dejan en ellos alguna huella de sus respectivas sensibilidades nacionales, como es el caso de autores catalanes (Palau, 1918, 61 - 63; Torroja, 1932, 34 - 37). Pero, en general, estas alegorías se presentan, más o menos enfatizadas, como representaciones indistintamente de la patria o de la nación. Otra cosa es el significado o idea que se tiene de la bandera, pues si para unos simboliza una patria beligerante y exigente en el sacrificio hasta la muerte (como se aprecia en la *Salutación a la bandera* de Sinesio Delgado), para otros significa una patria en paz, libertad y progreso (Manrique, 1933, 150).

Al desarrollo de la idea de España contribuyeron también, como es conocido, la celebración en la escuela de fiestas y actos de carácter simbólico. De ahí que en los textos escolares se visualice el recordatorio de determinadas fechas especialmente significativas en la exaltación del espíritu nacional. Queremos destacar aquí a modo de ejemplo la fiesta del Dos de Mayo –fiesta reivindicada para construir el nacionalismo de unos y otros– porque si hay textos en los que aparece como una fiesta que recuerda la victoria española contra el enemigo francés, hay otros es los que se describe ese episodio con sus luces y sus sombras, exponiendo también a los escolares españoles el enfoque de los franceses, al tiempo que les informa de que también hubo españoles contrarios e indiferentes a esa guerra, los afrancesados, y todo –dice su autor, Antonio Jaén (1935, 279 - 289)– “para colocar al escolar en una posición crítica y de inteligencia de la Historia”.

Las diferencias sí son más notorias a la hora de abordar la enseñanza de la historia patria, instrumento de singular trascendencia para crear y consolidar en los niños espa-

ñosles un sentido de pertenencia a la comunidad nacional. Las investigaciones al respecto me eximen de abordar este tema (Boyd, 2000; Pozo, 2000, etc.). A pesar de ello, sí quisiera hacerme eco de la negativa o imposibilidad del liberalismo español de seguir el modelo francés de nacionalizar a la población a través de la enseñanza de una historia nacional común, favoreciendo así la proliferación de una considerable variedad de libros escolares de historia resultado de las distintas formas de concebir la transmisión del pasado. Lógicamente, esto no impidió que se considerara la enseñanza de la historia como un medio especialmente importante para “infiltrar en los alumnos un alto aprecio de las excelencias nacionales” (Vásquez, 1910, 38). Afecto y aprecio que se pretendió obtener mostrando en unos libros los mejores logros de España, sus “hechos más notables” protagonizados por héroes, sabios y santos; y en otros, alejados de la concepción imperialista de la historia, el amor a la patria a través de su historia en la que hallarán hazañas y heroísmos pero también fracasos y “tremendos errores” para que todos, triunfos y equivocaciones, sirvan de experiencia y lección para el futuro (Ortiga, 1934, 136). Incluso se ponen fácilmente de manifiesto las discrepancias en el entendimiento de la enseñanza de la historia. Así, por ejemplo, es visible esa discrepancia en el protagonismo de sus actores, pues si en unos casos se destaca el papel histórico de los sectores sociales tradicionales –nobleza, burguesía, clero, ejército...– y la trasmisión de los valores que los refuerzan, acordes con un concepto exigente e indiscutible de patria entendida como cosa del corazón, en otros libros, claros exponentes de la España más liberal y europeísta, se incorpora un auténtico canto al progreso, la fraternidad y la libertad humana cuyos protagonistas no son ya las clases sociales altas sino el pueblo paciente y laborioso. En un plano más axiológico, las diferencias en la forma de enseñar la historia son también considerables, pues si unos autores muestran en sus textos un pasado eminentemente bélico, otros denigran la exaltación del espíritu agresivo y rechazan por negativos e inmorales los contravalores que transmiten. El maestro y profesor normalista, Daniel González Linacero (1933, 5 - 6) rehúsa la historia que despierta en el niño el instinto de lucha y le muestra “un sentido falso del valor moral, individual y colectivo”; esa historia, así enseñada, dice, nunca permitió al educador extraer del pasado “aquellos sucesos de orden material y espiritual que de una manera indudable han contribuido a formar este mundo que nos rodea, sin olvidar que la historia no la han hecho los personajes, sino el pueblo todo, principalmente el pueblo trabajador humilde y sufrido, que solidario y altruista, ha ido empujando la vida hacia horizontes más nobles, más justos, más humanos”. Estos valores, y, sobre todo, los de cooperación y solidaridad sobre los que “se asienta la vida”, se aprenden a través de una enseñanza de la historia que muestre al escolar la historia de las cosas.

Como afirman A. Mayordomo y J. M. Fernández-Soria (2008, 400), los escolares españoles difícilmente podían tener un común sentimiento de nación y aprender una misma idea de España, cuando los propios libros escolares, trasunto de la sociedad, no lograban acordar el modo mejor de propiciar la cohesión nacional y social. Los escolares no estudiaron las distintas concepciones de nación, sino que descubrieron una idea de nación ignorante de las demás. El resultado fue un errático y deficiente aprendizaje de España.

BIBLIOGRAFÍA

- ACCIÓ MUNICIPAL DOCENT. (1933). *Llibre de la Lley i de la Ciutadania*. Sabadell: Edició de la Comissió de Cultura, Ajuntament de Sabadell.
- ADÁN, F. y TARRASA DE ENTRAMBASAGUAS, A. (1926). *Ciudadanía*. Valencia: La Gutemberg.
- ALTAMIRA, R. (1902). *Psicología del pueblo español*. Madrid: Fernando Fe.
- ALTAMIRA, R. (1912). *Problemas urgentes de la primera enseñanza*. Madrid: Imprenta del Asilo de Huérfanos del Sagrado Corazón.
- ÁLVAREZ, J. (2001). *Mater Dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*. Madrid: Taurus.
- ANDERSON, P. (2002). "Internacionalismo: un breviarío", *New Left Review*, 14, Ediciones Akal, Madrid, 5 - 24.
- ARAGÓN, M. (1980). "Manuel Azaña y su idea de la República", en SERRANO, V. A. y SAN LUCIANO, J. (eds.), *Azaña*, Ed. Adascal, Madrid, 225 - 254.
- ARCHILÉS, F. (2008). "Vivir la comunidad imaginada. Nacionalismo español e identidades en la España de la Restauración", *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 27, Universidad de Salamanca, Salamanca, 57 - 81.
- AZAÑA, M. (2008). *Obras completas*. Ed. de Santos Juliá. Madrid: CEPC y Editorial Taurus. 7 vols.
- BOYD, C. (2000). *Historia patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*. Barcelomna: Pomares-Corredor.
- BOYD, C. (2003). "El debate sobre «la nación», en los libros de texto de Historia de España", en CARRERAS, J. y FORCADELL, C. (eds.), *Usos públicos de la Historia*, Marcial Pons & Historia y Prensas Universitarias de Zaragoza, Madrid, 145 - 172.
- CABRÉ y BRU, A. (1909). *Educación Cívica. Libro del alumno*. Barcelona: Tip. El anuario de la Exportación.
- CÁNOVAS DEL CASTILLO, A. (1997). *Discurso sobre la nación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- CARRETERO, F. (1928). *Catecismo de la doctrina socialista*. Madrid: Gráficas Socialistas.
- CLIMENT, F. (1920). *Educación cívica. Principios fundamentales de los derechos y deberes de la ciudadanía en la vida social*. Barcelona: Calpe, Manuales Gallach, CXIV.
- CUESTA F., R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- CUESTA F., R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- EDELVIVES, D. (1934). *Enciclopedia escolar. Primer grado*. Barcelona: Ed. Luis Vives. 3ª ed.
- FERNÁNDEZ A., V. (1932). *Nociones de Moral*. Madrid: El Magisterio Español.
- FERNÁNDEZ A., V. (1933). *Lecturas Ciudadanas*. (Educación cívica). Madrid: El Magisterio Español. 4ª ed.

- FOX, I. (1997). *La invención de España*. Madrid: Cátedra.
- FRANGANILLO y MONGE, M. (1934). *Lecturas cívicas comentadas*. Gerona-Madrid: Ed. Dalmáu Carles, Pla. Nueva edición, corregida y aumentada sobre la Constitución de 1931 por Juan Franganillo y Fernández.
- GARCÍA P., J. (1993). *Los textos escolares de Historia en la enseñanza (1808 - 1900): Análisis de su estructura y contenido*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- GÓMEZ, E. (1927). *Niños de todas clases*. Barcelona: Ed. Ramón Sopena.
- JACOBSON, S. (2008). “‘La cabeza y el corazón de España’: Nuevas perspectivas sobre el nacionalismo y la nación”, en BURGUERA, M. Y SCHMIDT-NOVARA, CH. (eds.), *Historias de España contemporánea*, PUV, Valencia, 193 - 214.
- JAÉN, A. (1935). *Lecturas históricas (Iniciación)*. Madrid: Impr. de Salvador Quemades.
- LÓPEZ F., R. (1995). “El nacionalismo español en los manuales de Historia”, *Educació i Història. Revista d’Història de l’ Educació*, 2 (XII Jornades d’ Història de l’ Educació als Països Catalans), 119 - 128.
- LINACERO, D. (1933). *Mi primer libro de Historia*. Palencia: Afrodísio Aguado.
- MAESTRO G., P. (2005). “La idea de España en la historiografía escolar del siglo XIX”, en A. MORALES M., A. y ESTEBAN DE VEGA, M., *Alma de España. Castilla en interpretación del pasado español*. Madrid: Marcial Pons, 141 - 194.
- MAÍLLO G., A. (1935). *Nociones de Pedagogía*. Madrid: El Magisterio Español.
- MANRIQUE, G. (1933). *Educación Moral y Cívica. Libro de lectura*. Barcelona: Ed. Ruiz Romero.
- MANZANARES, A. (1936). *Estampas literarias*. Gerona-Madrid: Dalmáu Carles Pla.
- MARTÍ ALPERA, F. (1933). *Cabeza y Corazón*. Madrid: Yagües. 4ª ed.
- MAYORDOMO, A. y FERNÁNDEZ-SORIA, J. M. (2008). *Patriotas y ciudadanos. El aprendizaje cívico y el proyecto de España*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- MUGUETA, J. (1927). *Breviario de ciudadanía o lecciones sucintas de ética ciudadana*. Madrid: Talleres “Voluntad”, Madrid.
- ORTEGA y GASSET, J. (2004 - 2009). *Obras Completas*. Madrid: Ediciones Taurus y Fundación Ortega y Gasset. 9 vols.
- ORTIGA, E. (1934). *Estímulos. Libro de lectura reflexiva y de trabajo escolar para alumnos del último grado*. Barcelona: Miguel A. Salvatella.
- PALASÍ, F. (1932). *Compendio de moral universal o humana*. Madrid: Ed. Estudio. 5ª ed.
- PALAU V., J. (1918). *La educación del ciudadano*. Barcelona: Industrias Gráficas Seix & Barral Herms.
- PLA CARGOL, J. (1932). *Ideas, hechos y ejemplos. Segundo libro*. Gerona-Madrid: Dalmáu Carles, Pla. 13ª ed.
- PORCEL, F. (1931). *Elementos de Enseñanza Moral, Grado medio*. Libro del alumno, Palma de Mallorca: Tipografía Porcel.
- POZO ANDRÉS, C. (2000). *Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismo y*

escuela pública (1890 - 1939). Madrid: Biblioteca Nueva.

POZO ANDRÉS, C. (2007). "Los educadores ante el "Problema de España": reflexiones sobre su papel en la construcción de la identidad nacional", en V. L. SALAVERT FABIANI, V. L. y SUÁREZ CORTINA, M. (eds), *El regeneracionismo en España. Política, educación, ciencia y sociedad*, PUV, Valencia, 125 - 164.

POZO ANDRÉS, C. (2008). "Educación para la ciudadanía democrática en la segunda República: un intento de construcción de la identidad nacional desde la escuela", *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27, Universidad de Salamanca, Salamanca, 105 - 135.

QUIROGA, A. (2008). "Educación para la ciudadanía autoritaria. La nacionalización de los jóvenes en la dictadura de Primo de Rivera", *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27, Universidad de Salamanca, Salamanca, 87 - 104.

RODRÍGUEZ, M. (1901). *Las lecciones del padre. Educación moral y cívica*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.

SABATIER, Abate (1845). *El amigo de los niños*. Escrito en francés por el Abate Sabatier. Traducido y adicionado por D. F. José de Toro. Valencia: Librería de Julián Mariana, Editor.

SALAVERRÍA, M. (1901). *El muchacho español*. Santander: ALDUS impresores.

SALOMÓN CHÉLIZ, M. (2009). "Republicanismo e identidad nacional española: la república como ideal integrador y salvífico de la nación", en FORCADELL, C., SAZ, I. Y SALOMÓN, P. (eds.), *Discursos de España en el siglo XX*, PUV, Valencia, 35 - 64.

SÁNCHEZ I., J. (2002). *La nación inacabada. Los intelectuales y el proceso de construcción nacional (1901 - 1914)*. Madrid: Biblioteca Nueva.

SANZ, P. y FELIU, V. (1922). *El pequeño ciudadano o el Derecho en la Escuela. Primer libro. Lecturas, conversaciones y relatos infantiles para la educación social y cívica del niño*. Barcelona: Ed. J. Ruiz Romero.

SELA, A. (1893). *La misión moral de la Universidad*. Madrid: Fortanet.

SERÓ S., J. (1932). *El niño republicano. Cuarto libro de lectura*. Barcelona: Libr. Montserrat de Salvador Santomà. 4ª ed.

TORROJA V., R. (1932). *Cartilla de Civisme i Dret*. Barcelona: Editorial Monserrat de Salvador Santomà.

UDINA C., J. (1932). *Moral, o breve resumen de la ciencia de las buenas costumbres*. Barcelona: Imprenta Elzeviriana y Librería Camí.

VALLESPÍR, C. (1912). *¡Por España! Consejos al niño (Cartilla de civismo)*. Reus: Felanitx.

VALLS M., R. (1991). "La exaltación patriótica como finalidad fundamental de la enseñanza de la Historia en la educación obligatoria: una aproximación histórica", *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 5, Universidad de Valencia, Valencia, 133 - 147.

VÁSQUEZ Y., D. (1920). *Nuestros derechos, nuestros deberes. Catecismo de cultura cívica*. 2ª edición de Para ser buen ciudadano. (Normas de cultura cívica), (Obra de gran interés para Padres, Maestros y Preceptores). Barcelona: Sociedad General de Publicaciones. SA.

TIEMPO DE OCIO Y PRÁCTICA FÍSICO-DEPORTIVA EN ESCOLARES (10 - 12 AÑOS) DE LA REGIÓN DE MURCIA (ESPAÑA): DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO

LEISURE TIME AND PHYSICAL-SPORT ACTIVITIES PRACTICE IN SCHOOLCHILDREN (10 TO 12 YEARS) FROM MURCIA (SPAIN): GENDER DIFFERENCES

ELISEO GARCÍA CANTÓ

Universidad de Murcia
Consejería de Educación
Formación y Empleo de la Región de Murcia
Murcia, España
eligar61@hotmail.com

PEDRO LUIS RODRÍGUEZ GARCÍA

Universidad de Murcia
Facultad de Educación
Departamento de Educación Física
Murcia, España
plrodri@um.es

CRISTINA SÁNCHEZ LÓPEZ

Universidad de Murcia
Facultad de Educación
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
(MIDE)
Murcia, España
crisalo@um.es

PEDRO ÁNGEL LÓPEZ MIÑARRO

Universidad de Murcia
Facultad de Educación
Departamento de Educación Física
Murcia, España
palopez@um.es

Recibido: 01/11/2011 Aceptado: 02/12/2011

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación es analizar las actividades físico-deportivas que realizan los escolares de primaria de la Región de Murcia durante su tiempo de ocio. La información ha sido recogida a través de un Inventario de Actividad Física Habitual para Escolares (lafhe) que ha sido validado y aplicado en recientes investigaciones. Los resultados obtenidos nos indican que dos tercios de los escolares

(79,4%) afirman realizar ejercicio físico o deporte fuera del horario lectivo, existiendo una considerable proporción de ocupación activa del tiempo libre que se asocia significativamente al sexo masculino. El análisis de la covarianza efectuado señala la existencia de diferencias significativas a favor de los varones en el nivel de actividad física habitual durante el tiempo de ocio.

PALABRAS CLAVE

ACTIVIDAD FÍSICA, DEPORTE, EDUCACIÓN PRIMARIA, GÉNERO

ABSTRACT

The aim of this research is to test the physical and sports activities performed by children in Murcia during their leisure time. The selected sample consists of 1120 students aged 10 to 12 years. The information has been collected using the Habitual Physical Activity Inventory for Children (Iafhe) that has been validated and used in recent research. The results indicate that two thirds of the students (79,4%) do physical exercise or sports outside school hours and a considerable proportion of active occupation of free time is significantly associated with males. Analysis of covariance performed indicates the existence of significant differences higher in men, in the level of habitual physical activity during leisure time.

KEY WORDS

PHYSICAL ACTIVITY, SPORT, PRIMARY SCHOOL, GENDER

INTRODUCCIÓN

La proliferación del sedentarismo en los diferentes sectores de población ha generado que la promoción de la práctica de actividad físico-deportiva se convierta en uno de los objetivos esenciales de la política educativa en la mayoría de países desarrollados. En la actualidad, la sociedad ha conferido al ejercicio físico y al deporte una función primordial en la preservación y desarrollo de la salud en el ser humano, de tal manera, que son universalmente conocidas las aportaciones beneficiosas que una práctica de actividad físico-deportiva realizada bajo unos determinados parámetros de frecuencia, intensidad y duración provocan sobre la salud, situando la misma dentro de los modelos o estilos de vida saludables (Gutiérrez, 2000; Vílchez, 2007).

Sin embargo, estos efectos positivos de la práctica de actividades físico-deportivas no se corresponden con la frecuencia de práctica por parte de la población escolar. Numerosas investigaciones señalan un descenso progresivo de la práctica físico-deportiva a medida que se va pasando de la infancia a la adolescencia (Castillo y Balaguer, 1998; Perula de Torres, Lluch, Ruiz Moral, Espejo, Tapia y Mengual, 1998; Nuviala, Ruiz Juan y García Montes, 2003; Román, Serra, Ribas, Pérez-Rodrigo y Aranceta, 2006; Moreno, Cervelló y Moreno, 2007).

Cuando hablamos de tiempo libre, nos referimos a un tiempo liberado, no productivo, no sujeto a obligaciones ineludibles, en el que debemos partir de la propia experiencia, para comprenderlo, vivirlo y poder más adelante contextualizar propuestas educativas (Pedró, 1984).

Para Nuviala y colaboradores (2003), el tiempo libre es aquel que les queda a las personas tras realizar sus actividades de trabajo y las obligaciones cotidianas de su vida diaria. Por ende, el tiempo libre de los escolares es aquel que se sitúa fuera de las tareas del contexto escolar. Por tanto, este espacio temporal lo podemos considerar un tiempo social que resulta de la inserción de la persona en la sociedad y un tiempo personal que resulta

de la libertad de la persona en la sociedad. Munné (1980) considera el tiempo libre, como un espacio de recreación donde las actividades físico-deportivas pueden ocupar un lugar primordial que contribuya al adecuado crecimiento y desarrollo de los escolares.

La importancia del ocio para las personas en las sociedades occidentales actuales ha permitido que su ejercicio contribuya en gran medida a la construcción del estilo de vida. Ruiz Olabuénaga (1996) establece los siguientes seis estilos personales de ocio que abarcan el 66.6% de la población española:

- **Deportivo:** es el ocio relacionado con los deportes, tanto desde el punto de vista de su práctica física como del consumo de espectáculo o de artículos vinculados a su ejercicio.
- **Socializante:** definido por el afán de estar en el centro y al tanto de lo que ocurre en la vida social, un papel de espectadores sociales.
- **Jugador:** es el ocio vinculado a los juegos de azar, juegos virtuales, de rol, etc.
- **Hogareño:** es el ocio familiar. Aquí se incluye la jardinería, los juegos de mesa, la cocina, bricolaje, etc.
- **Cazador:** es el ocio que conecta el deporte y la supervivencia física y social.
- **Espectadorismo catódico:** es el ocio relacionado con los medios de comunicación de masas (televisión, radio o Internet). Es el estilo más difundido en España.

De las diversas clasificaciones de ocio y tiempo libre, quizás la más útil a efectos de segmentar las actividades de tiempo libre, es la propuesta por Roger Sue (1982), citado por García Ferrando (2006), al distinguir entre actividades de ocio de índole física, cultural, social y práctica:

- **Las actividades físicas de ocio:** están orientadas al logro del descanso personal y al restablecimiento del equilibrio psicológico, siendo las más frecuentes las físico-deportivas.
- **Las actividades de ocio culturales:** están orientadas al desarrollo de actividades y conocimientos intelectuales, tales como la lectura, asistencia a conciertos, museos, etc. En la actualidad deberíamos encuadrar dentro de este tipo de actividades; la televisión, la radio, el cine la fotografía y todas las que giran en torno al ocio digital (Internet).
- **Las actividades sociales de ocio:** giran en torno a las relaciones interpersonales y el asociacionismo, ya que para su realización los individuos tienen que cooperar y colaborar entre sí en contextos específicos.
- **Las actividades de ocio de índole práctica:** aquí se incluyen las conductas que tienen una finalidad utilitaria, tales como trabajos de jardinería y de bricolaje y otras actividades domésticas sin ánimo de lucro. También se podría incluir dentro de esta orientación práctica el ir de compras y visitar centros comerciales, algunos denominados últimamente también centros de ocio, que hacen compatible el consumo de bienes de interés personal y familiar con la realización de actividades lúdicas.

Atendiendo al estudio de las actividades de ocio y del diseño de perfiles o estilos, éstos aportan información más interesante cuando la vinculamos a otros factores socioculturales y económicos más globales, y cuando se plantean hipótesis que traten de explicar su relación con tales factores sociales, en vez de utilizar las categorías en un sentido meramente descriptivo (Gálvez, 2004).

Carrillo (2009), en una experiencia con jóvenes de Extremadura (“factoría joven”), pretende promocionar una forma creativa y saludable de disfrutar el ocio, basándose principalmente en la práctica de actividades deportivas al aire libre. La Junta de Extremadura plantea un decálogo para el ocio que es el siguiente:

1. El ocio es un espacio social libre y responsable del crecimiento personal.
2. El ocio complementa y refuerza los procesos educativos.
3. La dinamización del ocio es una realidad y un motor productivo y de desarrollo.
4. El ocio actúa como motor de la construcción social.
5. El ocio se constituye en un factor de desarrollo de los procesos de humanización.
6. El ocio nos implica, nos incluye y nos hace responsables socialmente.
7. El ocio como elemento solidario e inclusivo.
8. El ocio necesita de la implicación directa de las instituciones para el desarrollo adecuado de programas y actividades de ocio.
9. La administración debe facilitar espacios activos de participación.
10. El ocio debe estar relacionado con la salud social y debe ser un pacto de todos.

Los conceptos de tiempo libre y deporte han transformado el modelo deportivo, haciendo que las modalidades deportivas competitivas pasen a un segundo plano, siendo el deporte salud, recreativo y la práctica de actividad física en lugares no convencionales o en la naturaleza, los modelos de deporte más requeridos en la actualidad (Nuviala *et al.*, 2003). El deporte y la actividad física siempre han formado parte del tiempo libre del individuo. Esto es debido a que desde la infancia el individuo ha aprendido la relación existente entre la práctica de actividades físico-deportivas y un buen estado de salud.

Uno de los mayores problemas de la sociedad actual es el sedentarismo o inactividad física en la infancia y adolescencia. Esta inactividad durante el tiempo de ocio la podemos observar en numerosos estudios realizados en escolares con el objetivo de conocer en qué ocupan su tiempo libre (García Ferrando, 2006; Vílchez, 2007; Romero, Chinchilla y Jiménez, 2008; Nuviala, Munguía, Fernández, Ruiz Juan y García Montes, 2009).

Por todo esto, es necesario que se desarrollen programas de intervención que aumenten la participación de los escolares y jóvenes en programas de actividades físico-deportivas, consiguiendo que adquieran un estilo de vida activo y lo mantengan a lo largo de su vida. Además, consideramos que es la Educación Primaria la etapa adecuada para iniciar intervenciones preventivas y para los primeros contactos sociales que favorezcan el inicio de conductas activas relacionadas con la salud. Son muchas las actividades que se pueden llevar a cabo durante el tiempo libre, pero sin duda, la actividad física va a ser muy relevante por los importantes beneficios que tiene para la salud. En este sentido, el

objetivo principal de la presente investigación es estudiar la ocupación del tiempo de ocio por parte de escolares de enseñanza primaria de la Región de Murcia, analizando las diferencias en función del sexo y las distintas franjas de edad analizadas.

MATERIAL Y MÉTODO

Muestra

En función de los objetivos propuestos y el diseño establecido, hemos seleccionado la técnica de investigación cuantitativa de encuestas por muestreo para conocer las actividades físico-deportivas que los escolares realizan durante su tiempo de ocio. El muestreo se realizó siguiendo un proceso estratificado y polietápico, en el que las unidades de primera etapa fueron las comarcas naturales en las que está dividida la Región de Murcia, las de segunda etapa los municipios, las de tercera los centros escolares, y las de cuarta y última, el aula de Educación Primaria. Para la selección de las unidades en los dos cursos se utilizó un procedimiento con probabilidad proporcional al tamaño, lo que da lugar a una muestra autoponderada que simplifica los análisis posteriores. La selección final de los escolares participantes se realizó a través de la selección aleatoria de aulas. Para un nivel de confianza del 95,5%, el proceso de muestreo seguido nos proporcionó una muestra estadísticamente representativa con un margen de error del $\pm 2,99\%$. La muestra definitiva quedó constituida por 1.120 escolares (565 varones y 555 mujeres) de edades comprendidas entre 10 y 12 años. Los centros escolares fueron seleccionados aleatoriamente y, tras explicar a los directores el motivo de la investigación, se les solicitó que accedieran a la utilización de la hora de la clase de Educación Física para administrar los cuestionarios. Tras la aprobación de participación en la investigación por parte de la dirección del centro, procedimos a solicitar informe de consentimiento a los padres para poder encuestar a los escolares, sin encontrar respuesta negativa alguna.

En la Tabla 1 se presenta la composición final de la muestra (en función de la edad y el sexo) tras este proceso de selección.

TABLA 1. COMPOSICIÓN DE LA MUESTRA DEFINITIVA EN FUNCIÓN DE LA EDAD Y EL SEXO

		Edad			Total	
		10	11	12		
Sexo	Niño	Recuento	157	224	184	565
		% de Sexo	27,8%	39,6%	32,6%	100,0%
		% del total	14,0%	20,0%	16,4%	50,4%
	Niña	Recuento	154	221	180	555
		% de Sexo	27,7%	39,8%	32,4%	100,0%
		% del total	13,8%	19,7%	16,1%	49,6%
Total		Recuento	311	445	364	1120
		% de Sexo	27,8%	39,7%	32,5%	100,0%
		% del total	27,8%	39,7%	32,5%	100,0%

Instrumento

Para conocer las actividades físico-deportivas realizadas durante el tiempo de ocio fueron analizados 4 de los ítems correspondientes al constructo de “actividades durante el tiempo de ocio” incluidos en la escala denominada *Inventario de Actividad Física Habitual para Escolares* (Iafhe) que supone una adaptación de la escala Iafha validada por Velandrino, Rodríguez y Gálvez (2003) y que ha sido utilizada en diversos trabajos de investigación (Gálvez, 2004; Meseguer, 2008). Este inventario ofrece una aproximación al grado de actividad física habitual que realizan los escolares de 10 a 12 años durante su vida cotidiana distinguiendo tres momentos fundamentales:

1. Práctica de actividad físico-deportiva voluntaria.
2. Práctica físico-deportiva en el contexto escolar.
3. Práctica físico-deportiva en el tiempo de ocio.

Todo el proceso de adaptación se llevó a cabo siguiendo las recomendaciones que la International Tests Comisión (ITC) ha desarrollado para la construcción y adaptación de tests Muñiz, 1996. El análisis factorial fue realizado mediante extracción de componentes principales y rotación varimax. Dicha prueba reproduce la concepción de la actividad física en las tres dimensiones propuestas (la deportiva, la escolar y la de ocio). Los tres factores explican una varianza del 68,6% del total, situándose en niveles aceptables para este tipo de pruebas. Tanto la fiabilidad de la escala como la estructura obtenida por el análisis factorial exploratorio apoyan nuestra propuesta del Iafhe como instrumento psicométricamente adecuado para la valoración de los niveles de actividad física habitual en escolares.

Con este instrumento podemos, en consecuencia, obtener cuatro índices de la actividad física habitual de los escolares:

IESCOLAR: Índice de actividad física durante la permanencia en el centro escolar (34,6% de varianza explicada).

IDEPORTE: Índice de actividad físico-deportiva (21,2% de varianza explicada).

IOCIO: Índice de actividad física durante el tiempo de ocio (12,2% de varianza explicada).

IGLOBAL: índice global de actividad física habitual (68,6% de varianza explicada).

El análisis de las propiedades psicométricas y estadísticas de los ítems y el estudio de la fiabilidad de la escala total se efectuó sobre los 16 ítems que finalmente permanecieron en la escala después de suprimir aquellos que no alcanzaron al menos una correlación con la escala global de 0,50. Para el cálculo de la fiabilidad total de la escala se utilizó el procedimiento clásico propuesto por Cronbach (Martínez Arias, 1995) y que implementa el paquete SPSS 17. El coeficiente \forall debe interpretarse como un indicador de la consistencia interna de los ítems, puesto que se calcula a partir de la covarianza entre ellos. Nos informa del límite inferior de la fiabilidad de la prueba, es decir $\forall' \# \Delta_{xx}$. El valor obtenido ha sido de $\forall' = 0,8634$. Utilizando la correspondiente prueba de significación se obtiene $F_{\text{obs}} = 1 / (1 - 0,86) = 6,67$, y como $F_{\text{obs}} > F_{17, 362; 0,942} (= 1,83)$ y podemos afirmar, con un nivel de confianza del 95%, que la fiabilidad obtenida resulta estadísticamente significativa. Ade-

Tiempo de ocio y práctica físico-deportiva en escolares (10-12 años) de la región de Murcia (España): diferencias en función del género

más, los coeficientes de fiabilidad para cada una de las subescalas han sido los siguientes: para la subescala de actividad física durante la práctica deportiva ha sido $\forall' = 0,78435$, para la escala de actividad física durante la permanencia en el centro escolar ha sido de $\forall' = 0,8237$, y para la subescala de actividad física durante el tiempo libre ha sido de $\forall' = 0,8453$. Todos estos valores también resultaron significativos con un nivel de confianza del 95%. Por lo tanto, la fiabilidad de la prueba global resulta aceptablemente alta y significativa desde un punto de vista estadístico.

El análisis de las actividades durante el tiempo de ocio corresponde al tercer factor y está constituido por 5 ítems.

Análisis estadísticos realizados

Para la obtención de los resultados de la presente investigación se utilizó estadística descriptiva, y en el caso de las variables dicotómicas y policotómicas se manejó recuento numérico y porcentual en función del sexo y la edad de la muestra.

La relación entre variables categóricas se hizo siguiendo tablas de contingencia y aplicando χ^2 de Pearson con el correspondiente análisis de residuos. Se ha desarrollado estadística inferencial utilizando análisis multivariante de la covarianza (Mancova), considerando como variable independiente el sexo de los escolares.

RESULTADOS

Actividad física habitual durante el tiempo de ocio en escolares en función del sexo

Nuestros resultados señalan que, de la totalidad de la muestra (1.120 escolares), un 79,4% realiza práctica de actividad físico-deportiva fuera del entorno escolar, estableciéndose una asociación positiva y significativa de los varones hacia la práctica según se desprende de la prueba de Chi-cuadrado de Pearson con análisis de residuos realizada. En las Tablas 2 y 3 se analizan los diferentes ítems de la escala que refleja la actividad física habitual realizada por los escolares durante el tiempo de ocio.

TABLA 2. ÍTEMS QUE ANALIZAN LA ACTIVIDAD FÍSICA HABITUAL DURANTE EL TIEMPO DE OCIO EN VARONES

VARIABLES	CHICOS					χ^2	P-VALOR
En mi tiempo libre estoy sentado viendo el televisor, jugando con el ordenador o, con los videojuegos, etc.	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	25,841	0.0005
Frecuencias	33	69	234	118	111		
Porcentaje	2,9%	6,2%	20,9%	10,5%	9,9%		
Residuos tipificados	-1,7	-3,1	-1,2	2,3	3,5		

Los días que no hay colegio o en vacaciones suelo dar paseos o montar en bicicleta.	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	14,210	0.007
Frecuencias	19	48	130	172	196		
Porcentaje	1,7%	4,3%	11,6%	15,4%	17,5%		
Residuos tipificados	1,4	1,3	-3,3	0	2,0		
Los días que no hay colegio o en vacaciones suelo jugar y hacer deporte, solo o con los amigos.	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	27,863	0.0005
Frecuencias	8	18	113	159	267		
Porcentaje	0,7%	1,6%	10,1%	14,2%	23,8%		
Residuos tipificados	-0,9	-0,2	-4,1	-0,9	4,8		
En mi tiempo libre suelo ir a salas de juegos o a salas donde conectarme a internet.	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	17,965	0.001
Frecuencias	262	155	99	22	27		
Porcentaje	23,4%	13,9%	8,8%	2%	2,4%		
Residuos tipificados	-3,4	3,1	-0,5	0,9	2,0		
Los chicos y chicas de mi edad, cuando no tenemos colegio, practican juegos y deportes...	Mucho menos que yo	Menos que yo	Igual que yo	Más que yo	Mucho más que yo	52,419	0.00
Frecuencias	31	104	331	75	24		
Porcentaje	2,8%	9,3%	29,6%	6,7%	2,1%		
Residuos tipificados	2,2	5,2	-0,3	-5,5	0,7		

TABLA 3. ÍTEMS QUE ANALIZAN LA ACTIVIDAD FÍSICA HABITUAL DURANTE EL TIEMPO DE OCIO EN MUJERES

VARIABLES	CHICAS					χ^2	P-VALOR
En mi tiempo libre estoy sentado viendo el televisor, jugando con el ordenador o, con los videojuegos, etc.	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	25,841	0.0005
Frecuencias	47	105	249	87	67		
Porcentaje	4,2%	9,4%	22,2%	7,8%	6%		
Residuos tipificados	1,7	3,1	1,2	-2,3	-3,5		

Tiempo de ocio y práctica físico-deportiva en escolares (10-12 años) de la región de Murcia (España): diferencias en función del género

Los días que no hay colegio o en vacaciones suelo dar paseos o montar en bicicleta.	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	14,210	0.007
Frecuencias	11	36	177	169	162		
Porcentaje	1%	3,2%	15,8%	15,1%	14,5%		
Residuos tipificados	-1,4	-1,3	3,3	0	-2,0		
Los días que no hay colegio o en vacaciones suelo jugar y hacer deporte, solo o con los amigos.	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	27,863	0.0005
Frecuencias	12	19	170	170	184		
Porcentaje	1,1%	1,7%	15,2%	15,2%	16,4%		
Residuos tipificados	0,9	0,2	4,1	0,9	-4,8		
En mi tiempo libre suelo ir a salas de juegos o a salas donde conectarme a internet.	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	17,965	0.001
Frecuencias	313	108	103	16	14		
Porcentaje	28%	9,7%	9,2%	1,4%	1,3%		
Residuos tipificados	3,4	-3,1	0,5	-0,9	-2,0		
Los chicos y chicas de mi edad, cuando no tenemos colegio, practican juegos y deportes...	Mucho menos que yo	Menos que yo	Igual que yo	Más que yo	Mucho más que yo	52,419	0.00
Frecuencias	16	44	330	146	19		
Porcentaje	1,4%	3,9%	29,5%	13%	1,7%		
Residuos tipificados	-2,2	-5,2	0,3	5,5	-0,7		

Entre los aspectos fundamentales a destacar, podemos ver que más de un 34% de los escolares afirma realizar siempre o casi siempre una ocupación pasiva de su tiempo de ocio (viendo televisión o videos, jugando con el ordenador o videojuegos), encontrando una asociación significativa de dicha ocupación pasiva en los varones. Del mismo modo, observamos que un 75% de los escolares no asiste nunca o casi nunca a salas de juego o lugares de conexión a internet, encontrando en el caso de las niñas una asociación positiva y significativa según reflejan los residuos tipificados corregidos correspondientes a la prueba de Chi-cuadrado efectuada.

La mayoría de los escolares (70%), afirma ocupar su tiempo de ocio de forma activa, siendo muy pocos (menos de un 2%) los que nunca juegan o hacen deporte durante el tiempo de ocio. Los residuos tipificados corregidos señalan una asociación positiva y significativa de los varones a esta ocupación activa del tiempo de ocio. Del mismo modo, el 62,4% de los escolares afirma dar paseos o montar en bicicleta durante su tiempo de ocio, encontrando en los varones una asociación positiva y significativa según se desprende de los residuos tipificados corregidos analizados. Por último, observamos que el 23,5% de los escolares afirma que sus compañeros realizan más actividad físico-deportiva durante el tiempo libre, señalando los residuos tipificados corregidos una asociación positiva y

significativa en las mujeres. Por el contrario, un 17,4% afirma realizar más actividad físico-deportiva que el resto de sus compañeros, siendo los varones los que se asocian significativamente a esta tendencia.

Diferencias en el nivel de actividad física habitual durante el tiempo de ocio en función del sexo

En el análisis de la covarianza que relaciona el Nivel de Actividad Física Habitual durante el tiempo de ocio con el sexo se observan diferencias significativas a favor de los varones. De este modo, los niños se sitúan a 1,39 puntos por encima de la escala determinada de 0 a 10 respecto de las niñas (Tablas 4 y 5).

TABLA 4. MEDIA DEL NIVEL DE ACTIVIDAD FÍSICA HABITUAL DURANTE EL TIEMPO DE OCIO EN FUNCIÓN DEL SEXO

SEXO	MEDIA	DESV. TÍP.	N
Niño	5,9409	1,28666	565
Niña	4,5551	1,58659	555
Total	5,2542	1,60036	1120

TABLA 5. ANÁLISIS DE LA COVARIANZA QUE RELACIONA EL NIVEL DE ACTIVIDAD FÍSICA HABITUAL DURANTE EL TIEMPO DE OCIO CON EL SEXO DE LOS ESCOLARES

FUENTE	SUMA DE CUADRADOS		MEDIA		SIGNIFICACIÓN
	TIPO III	GL	CUADRÁTICA	F	
Modelo corregido	538,289(a)	2	269,145	129,159	,000
Intersección	131,938	1	131,938	63,316	,000
EDAD	,647	1	,647	,311	,577
SEXO	537,619	1	537,619	257,996	,000
Error	2327,631	1117	2,084		
Total	33785,290	1120			
Total corregida	2865,920	1119			

(a) R cuadrado = ,188 (R cuadrado corregida = ,186)

DISCUSIÓN

Los resultados de nuestra investigación constatan que casi un 80% de los escolares afirma realizar práctica de actividad físico-deportiva fuera del horario escolar, siendo el porcentaje de varones significativamente más elevado que el de las mujeres ($\chi^2 = 64,877$;

$p < 0.0005$). Este porcentaje de práctica se mantiene constante durante el tercer ciclo de primaria.

Estos datos coinciden con los obtenidos por Nuviala y colaboradores (2003) en una investigación realizada en la Comarca de la Ribera Baja del Ebro sobre una muestra de 146 escolares, donde registran que el 70,9% de los sujetos encuestados del tercer ciclo de Educación primaria practica actividad física en su tiempo libre los días laborables, aumentando dicho porcentaje a casi un 90% durante los fines de semana.

Similares resultados obtuvieron Moreno y Cervelló (2003), en un estudio realizado con 1000 estudiantes del tercer ciclo de primaria, donde constataron que el 70% de los escolares efectúa algún tipo de deporte extraescolar.

En la misma línea, Hernández *et al.* (2006, 2007) realizan una investigación en una muestra de 2.834 escolares de seis ciudades de diferentes Comunidades Autónomas de españolas, donde destacan que más de un 85% de los sujetos encuestados afirman realizar actividad física espontánea.

En esta línea, Giraldo, Poveda, Forero, Mendivil y Castro (2008), realizan un estudio con escolares de 10 a 14 años colombianos de Bogotá y Centro Oriente, destacando que cerca del 80% de la población estudiada realiza algún tipo de actividad física durante su tiempo libre.

Vílchez (2007), en un estudio realizado con alumnos del tercer ciclo de la comarca granadina de los Montes Orientales, obtiene resultados similares a los de nuestra investigación señalando que un 30,1% de los escolares realiza actividad física durante su tiempo libre, frente a un 70% que efectúa otras actividades como hacer los deberes (40%), ver la televisión, ayudar a los padres, etc.

En esta misma línea, Romero, Chinchilla y Jiménez (2008), en un estudio con alumnos de la provincia de Málaga, nos muestran como el 80% de los alumnos encuestados ve la televisión más de una hora diaria, mientras que únicamente el 14% de los alumnos realiza actividad física diaria en su tiempo libre.

Por último, Nuviala y colaboradores (2009), en un estudio realizado con escolares de 10 a 16 años de Huelva, Sevilla y Zaragoza, señalan que los alumnos de la muestra dedican 110 minutos diarios a ver la televisión, 97 minutos a los deberes o estudios, 76 minutos al ordenador y únicamente 46 minutos a practicar actividad física durante un día de trabajo.

Cuando relacionamos la práctica de actividad físico-deportiva con el sexo observamos que los varones realizan práctica en un porcentaje significativamente más elevado que las mujeres. En nuestros datos encontramos que, de la totalidad de los sujetos que practican (79,4%), un 34,5% son mujeres, mientras que el resto (45%) son varones.

Datos similares son los aportados por Gómez, Valero, Granero, Barrachina y Jurado (2006), señalando que, entre los alumnos de segundo y tercer ciclo de primaria que practican, el 58,7% son varones frente al 41,3% que son mujeres.

Del mismo modo, Giraldo *et al.* (2008), observan que el porcentaje de varones que practican se sitúa en un 41%, mientras que este porcentaje se reduce en las mujeres a un 35%.

Esta circunstancia refleja posiblemente la marcada orientación deportivizada que la promoción de la actividad física posee en nuestro país. Esta circunstancia aleja a las mujeres de la práctica sin ofrecerles modelos alternativos que respondan a sus intereses. En

relación con la edad, la proporción de practicantes y las diferencias por sexo se mantienen constantes en las diferentes franjas de edad analizadas, por lo que el modelo de promoción deportiva se reproduce en el tiempo sin experimentar cambios que influyen en los hábitos de práctica de los escolares.

Las diferencias en la práctica físico-deportiva entre varones y mujeres indican que la promoción deportiva en nuestro país está gestionada de forma desequilibrada, ya que responde a orientaciones motivacionales centradas en la competición y para sujetos con niveles de competencia motriz elevados. Este hecho se confirma al comprobar la reducida tasa de asociacionismo deportivo existente en nuestro país, donde el deporte de competición, como modalidad de práctica, deja de ser atrayente para los escolares sin que, hasta el momento, se ofrezca una respuesta efectiva a las necesidades diversas y emergentes, sobre todo en el caso de las mujeres. En este sentido, Carrillo (2009) lleva a cabo una experiencia con jóvenes de Extremadura para fomentar un ocio saludable y educativo, creando la llamada "factoría joven", la cual pretende promocionar una forma creativa y saludable de disfrutar el ocio, basándose principalmente en la práctica de actividades deportivas al aire libre.

CONCLUSIONES

Los hábitos de práctica físico-deportiva de los escolares encuestados revelan que la mayoría realiza actividades fuera del entorno escolar. Tan solo un 20% de los escolares manifiesta no efectuar actividades físico-deportivas. Este nivel de práctica es significativamente más alto en el caso de los varones, quedando situado más de diez puntos por encima de las mujeres. Del mismo modo, los varones registran valores significativamente más altos en relación con los días a la semana y las horas al día de práctica realizadas.

En correspondencia con los hábitos de práctica observados, los niveles globales de actividad física de los escolares se sitúan por encima de la puntuación central de la escala, circunstancia que nos permite valorar como positivas dichos registros. No obstante, será necesario realizar un análisis de validez criterial y predictiva que nos permita profundizar en la evaluación de los valores obtenidos. Por otro lado, los valores de actividad física habitual de la escala global son significativamente más elevados en varones respecto a mujeres, circunstancia que refleja posiblemente la marcada orientación deportivizada que la promoción de la actividad física posee en nuestro país. Esta circunstancia aleja a las mujeres de la práctica sin ofrecerles modelos alternativos que respondan a sus intereses.

Las diferencias existentes en los niveles de la subescala deportiva entre varones y mujeres indican que la promoción deportiva en nuestro país está gestionada de forma desequilibrada, ya que responde a orientaciones motivacionales centradas en la competición y para sujetos con niveles de competencia motriz elevados. Este aspecto es fielmente recogido por la escala y, probablemente, sea uno de los factores que disminuye los niveles de la subescala de actividad durante el tiempo de ocio.

Por otro lado, el carácter obligatorio de la Educación Física como materia escolar genera un aumento significativo de los niveles registrados en la subescala de actividad físico-deportiva escolar respecto a la subescala deportiva y durante el tiempo de ocio. Esta circunstancia justifica la necesidad de incrementar la carga lectiva de esta materia dentro

Tiempo de ocio y práctica físico-deportiva en escolares (10-12 años) de la región de Murcia (España): diferencias en función del género

del currículum, asegurando así una mayor práctica de actividad físico-deportiva en el ámbito escolar o bien, incorporar espacios de práctica deportiva controlados por profesionales de Educación Física en horario extraescolar. Sigue siendo necesaria una intervención social desde diversos agentes para la generación de hábitos de vida activa en los escolares, tales como la familia, asociaciones de padres, centro escolar y entidades locales.

Consideramos que una manera de aumentar la práctica de actividad física habitual en escolares se centra en diversificar las formas de práctica físico-deportiva, atendiendo de forma individualizada las necesidades de los escolares y los cambios que se producen con el transcurso de la edad. Es necesario abordar una intervención multidisciplinar que refuerce los hábitos de práctica físico-deportiva de los escolares. Desde el ámbito de la Educación Física y, apoyada desde las entidades locales se deberían implementar programas de práctica físico-deportiva que despertaran el interés por parte de los escolares, sobre todo en el caso de las mujeres.

BIBLIOGRAFÍA

CARRILLO, J. (2009). "Factoría joven. Nuevas formas de participación juvenil en Extremadura". Didáctica de la Educación Física, 31, Tándem, pp 21 - 29.

CASTILLO, I. y BALAGUER, I. (1998). "Patrones de actividades físicas en niños y adolescentes". Apuntes. Educación Física y Deportes, 54, pp. 22 - 29.

GÁLVEZ, A. (2004). *Actividad física habitual de los adolescentes de la Región de Murcia. Análisis de los motivos de práctica y abandono de la actividad físico-deportiva*. Tesis Doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.

GARCÍA, M. (2006). *Postmodernidad y deporte: entre la individualización y la masificación. Encuesta sobre hábitos deportivos de los españoles, 2005*. Madrid: Consejo Superior de Deportes. Centro de Investigaciones Sociológicas.

GIRALDO, D.; POVEDA, E.; FORERO, Y.; MENDIVIL, C. y CASTRO, L. (2008). "Actividad física autorreportada, comparación con indicadores antropométricos de grasa corporal en un grupo de escolares de Bogotá y de cinco departamentos del centro-oriente, Colombia 2000 - 2002". Biomédica, 28, 386 - 395.

GÓMEZ, M.; VALERO, A.; GRANERO, A.; BARRACHINA, C. y JURADO, S. (2006). "Las clases de Educación Física y el deporte extraescolar entre el alumnado almeriense de primaria. Una aplicación práctica mediante la técnica de Iadov". Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes, 11, 98.

GUTIÉRREZ, M. (2000). "Actividad física, estilos de vida y calidad de vida". Revista de Educación Física, 77, 5 - 14.

HERNÁNDEZ, J.; VELÁZQUEZ, R.; ALONSO, D.; GAROZ, I.; LÓPEZ, C.; LÓPEZ, A.; MALDONADO, A.; MARTÍNEZ, M.; MOYA, J. y CASTEJON, F.J. (2006). "Frecuencia de práctica de actividad física espontánea y planificada de población escolar española, de su entorno familiar y de su círculo de amistades". Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes, 11, 98.

HERNÁNDEZ, J.; VELÁZQUEZ, R.; ALONSO, D.; GAROZ, I.; LÓPEZ, C.; LÓPEZ, A.;

MALDONADO, A.; MARTÍNEZ, M.; MOYA, J. y CASTEJÓN, F. (2007). "Evaluación de ámbitos de la capacidad biológica y de hábitos de práctica de actividad física. Estudio de la población escolar española". Revista de Educación, 343, 177 - 198.

MARTÍNEZ, M. (1995). *Psicometría: Teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.

MESEGUER, J. (2008). *Práctica deportiva, niveles de actividad física habitual y consumo de alcohol en adolescentes escolarizados de la Región de Murcia*. Tesis doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.

MORENO, J. y CERVELLÓ, E. (2003). "Pensamiento del alumno hacia la Educación Física: su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador". Enseñanza, 21, 345 - 362.

MORENO, J.; CERVELLÓ, E. y MORENO, R. (2007). "El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo". Psicología y salud, 17 (2), 261 - 267.

MUNNÉ, F. (1980). *Psicopedagogía del tiempo libre*. México: Trillas.

MUÑIZ, J. (1996). "Directrices para la traducción y adaptación de los tests". Papeles del Psicólogo, 66, 63 - 70.

NUVIALA, A.; MUNGUÍA, D.; FERNÁNDEZ, A.; RUIZ JUAN, F. y GARCÍA, M. (2009). "Typologies of occupation of leisure-time of Spanish adolescents. The case of the participants in physical activities organized". Journal of Human Sport and Exercise, 4 (1), 29 - 39.

NUVIALA, A.; RUIZ-JUAN, F. Y GARCÍA-MONTES, M. (2003). "Tiempo libre, Ocio y actividad física en los adolescentes. La influencia de los padres". Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 6, 13 - 20.

PEDRÓ, P. (1984). *Ocio y tiempo libre*. Barcelona: Humanitas.

PERULA DE TORRES, L.; LLUCH, C.; RUIZ, R.; ESPEJO, J.; TAPIA, G. y MENGUAL, P. (1998). "Prevalencia de actividad física y su relación con variables sociodemográficas y ciertos estilos de vida en escolares cordobeses". Revista Española de Salud Pública, 72 (3), 233 - 244.

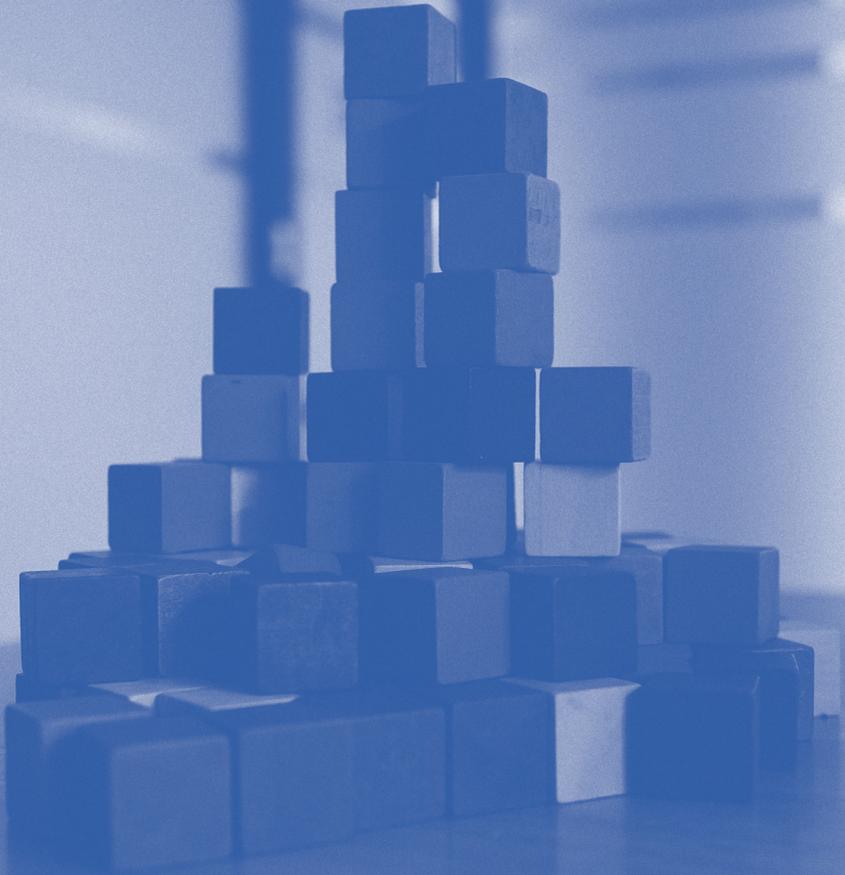
ROMÁN, B.; SERRA, L.; RIBAS, L.; PÉREZ-RODRIGO, C. y ARANCETA, J. (2006). "Actividad física en la población infantil y juvenil española en el tiempo libre. Estudio Enkid (1998 - 2000)". Apunts. Medicina de L'esport, 151, 86 - 94.

ROMERO, O.; CHINCHILLA, J. y JIMÉNEZ, A. (2008). "Utilización del tiempo libre, hábitos de alimentación y condición física de los escolares de doce años de edad, según variables sociodemográficas". Revista Fuentes, 8.

RUIZ O., J. (1996). "La democratización imperfecta del ocio español". En M. GARCÍA Y J. M. MARTÍNEZ (Eds.), *Ocio y deporte en España. Ensayos sociológicos sobre el cambio*. Tirant lo Blanch. Valencia. pp. 15 - 24.

VELANDRINO, A., RODRÍGUEZ, P. & GÁLVEZ, A. (2003). *An inventory of habitual physical activity for adolescents in group contexts*. 6th Conference of European Sociological Association. Murcia: Universidad de Murcia.

VÍLCHEZ, G. (2007). *Adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludables en los escolares de tercer ciclo de Educación Primaria de la Comarca granadina de los Montes Orientales y la influencia de la Educación Física sobre ellos*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.



SECCIÓN ESTUDIOS Y DEBATES

CREENCIAS Y PRÁCTICA EN PROFESORES DE CIENCIAS: IDEAS PARA PENSAR UN PROGRAMA DE DESARROLLO PROFESIONAL DESDE LA EVALUACIÓN DOCENTE

SCIENCE TEACHER'S BELIEFS AND PRAXIS: IDEAS TO REFLECT ON A PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROGRAM DEPARTING FROM TEACHER'S EVALUATION

EDUARDO RAVANAL MORENO¹

Escuela de Pedagogía en Biología y Ciencias
Universidad Central
Santiago, Chile
lravanalm@ucentral.cl

Recibido: 02/05/2012 Aceptado: 31/10/2012

RESUMEN

El artículo aborda la importancia del desarrollo profesional docente que considere la reflexión sobre la relación entre creencia y práctica. Esta propuesta teórica intenta reclamar la necesidad de Programas de Desarrollo Profesional con y para profesores de ciencias que contribuyan a mejorar su desempeño, sobre todo, si éstos son evaluados cada año y, los resultados aún siguen siendo preocupantes.

PALABRAS CLAVE

PROFESORADO DE CIENCIAS, REFLEXIÓN, CREENCIAS, PRÁCTICA, PROGRAMA DE DESARROLLO PROFESIONAL

ABSTRACT

The article attempts to address the importance of teacher professional development to consider the reflection on the relationship between belief and practice. This theoretical proposal tries to claim the need for Professional Development Programs with and for teacher's that help improve their performance, especially if they are evaluated every year and the results are still worrying.

KEY WORDS

SCIENCE TEACHER, REFLECTION, BELIEF, PRACTICE, PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROGRAM

INTRODUCCIÓN

La formación de profesores en Chile como la Práctica Profesional Docente de quienes ejercen, es hoy, un tema de preocupación pública, sobre todo cuando la evaluación docente en Chile (Manzi *et al.*, 2011) demuestra que la mayoría de los profesores de ciencias (>70%) alcanzan un nivel de desempeño Básico o Insatisfactorio, desde estos primeros

1 Doctor en Educación y Director Escuela de Pedagogía en Biología y Ciencias de la Universidad Central.

antecedentes, ¿qué y cómo hacer para mejorar el desempeño del profesorado de ciencias en Chile? La pregunta no resulta fácil de abordar, desde ahí entonces, que el artículo pretende contribuir a la discusión, principalmente relevando la importancia de explorar en el profesorado, el sistema de creencias implícitas que subyacen la práctica profesional docente, con el afán de crear espacios de discusión desde ellas, que contribuyan a promover en el profesorado la indagación personal, social y profesional, asunto relevante sí, deseamos que los profesores de ciencia transiten de planos técnicos a otros más críticos sobre la práctica (Vázquez *et al.*, 2007) en pos de valorar y relevar la reflexión comprensiva sobre el conocimiento de la práctica profesional y su relación con las creencias, favoreciendo cambios en la enseñanza (Luft, 2001) y el modo de concebirlas para lograr mejores aprendizajes.

LA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE EN CHILE

Uno de los conceptos menos teorizados en el discurso de la profesión docente, es la Práctica profesional Docente (Van Manen, 1999); por ello, generar corpus teóricos que permitan comprender (la) para regular (la) desde una reflexión pedagógica intencionada es relevante; no obstante, algunos autores han contribuido al respecto. Para Kemmis y Mc-Taggart (2000) la Práctica Profesional Docente (PPD) transita por atributos que permiten distinguir la PPD como: i) desempeño individual; ii) interacción social; iii) acción intencionada; iv) un lenguaje propio del discurso docente y, v) una dimensión histórica, entendida como una evolución social para lo cual es importante la reflexión y transformación en un tiempo. La PPD implica, entonces, tipos de conocimiento y capacidades que se movilizan intencionadamente en el aula y que dan cuenta de un saber profesional sobre: la enseñanza y su preparación, los ambientes propicios para el aprendizaje y las responsabilidades profesionales subyacentes a ella. En Chile, desde el año 2002 el saber profesional docente se regula y evalúa desde un referente técnico, el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), documento que emergió de los fundamentos del marco para la formación inicial docente elaborado en el contexto del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial (Ávalos y Aylwin, 2007). Actualmente el MBE se concibe como un instrumento que permite establecer estándares que evidencien una práctica profesional docente de calidad, por lo anterior, permite, en la medida que evaluamos, garantizar que los/las docentes de aula cuentan con los conocimientos, capacidades y ambiciones para llevar a los/las estudiantes a superar lo hecho el día a día en la escuela (Barber, 2005 citado en Barber y Mourshed, 2008). Ahora bien, desde el año 2003 estos estándares de desempeño son objetivados en la llamada Evaluación Docente, resultados que aparte de orientar la gestión pública en esta materia, jerarquiza al profesor/a en niveles de desempeño profesional específicos, tales como: Insatisfactorio, Básico, Competente y Destacado. Flotts y Abarzúa (2011) afirman que: un profesor/a evaluado/a como Insatisfactorio es aquel que manifiesta desatención a las intervenciones y preguntas de los estudiantes durante la clase; en rigor, el profesor no cumple con las condiciones de la categoría Básico. Un/a profesor/a Básico/a se caracteriza por propiciar espacios de participación a todos los alumnos, en la cual, la mayoría de los espacios se relacionan con los aprendizajes de clase. En tanto, un/a profesor/a Competente privilegia espacios de participación, en la cual, todos los espacios se relacionan

con los aprendizajes de clase. Un/a profesor/a Destacado/a, responde a las exigencias descritas en el nivel de Competente, pero además, motiva la participación de los alumnos/as explicitando el valor de la diversidad de opiniones y respuestas como elemento enriquecedor del proceso de aprendizaje. Definitivamente, esperamos que la formación inicial y el ejercicio docente en un marco de discusión continua, por parte del profesorado, permita situarlos en un nivel de desempeño Competente o Destacado, asunto que hoy es un desafío si consideramos que sólo el 6% de 11.061 profesores evaluados en el año 2011 alcanza dicho nivel. La evidencia (Roth y Tobin, 2001; Nilsson y Driel, 2010; Zwart *et al.*, 2008) nos lleva a pensar en programas de desarrollo profesional (San Antonio *et al.*, 2011) que focalicen la discusión en la reflexión, con los profesores, en los ámbitos que se han descrito para la evaluación de PPD (Manzi *et al.*, 2011) con el objeto de promover cambios graduales en las creencias y acción docente, dado que son éstas (las creencias) el factor principal que determina la acción (Wallace y Loughran, 2012; Monteiro *et al.*, 2010; Ravanal *et al.*, en evaluación) y su evaluación (Tillema y Orland-Barak, 2006). Autores como Zwart *et al.*, (2008) y Vázquez *et al.*, (2007) sugieren que el aprendizaje del profesorado emerge del análisis de la relación de los procesos implícitos en su trabajo, lo que contribuye a cambios cognitivos y de conducta. Idea que nos parece atractiva, si consideramos que las asistencias técnicas a profesores son, generalmente expositivas, obligatorias y con escaso o nulo acompañamiento al docente; lo que resulta en muchos casos, pobremente atrayente para el profesorado. Un programa de desarrollo profesional docente, por cierto es complejo si asumimos en ello, que las creencias subyacentes a la PPD son difíciles de cambiar (Ravanal y Quintanilla, 2010; Ravanal, 2009; Richardson, 1996; Pajares, 1992). No obstante, programas de desarrollo de y sobre la Práctica Profesional Docente contribuyen a la resignificación de ciertas creencias de actuación (Quintanilla *et al.*, 2011; Clarke, 2011) como a los métodos de enseñanza utilizados (van Veen, *et al.*, 2001). En esa dirección, dichos programas deben conducir eventualmente a mejorar el desempeño profesional y el aprendizaje de los/las estudiantes. Por lo tanto, la investigación debe aportar las primeras ideas sobre la organización y contenido de un programa de desarrollo que responda a las exigencias que estamos planteando, en esa línea, nuevos proyectos; nuevos focos de discusión son atendibles en este sentido. Intensificar la investigación teórica y metodológicamente desde este foco, se transforma en un valioso aporte de construcción y de transformación para docentes e investigadores, dado que, conduce a discutir, debatir, reportar e investigar.

La orientación profesional focalizada, desde la reflexión con el profesorado de ciencia, contribuye a activar la base de orientación consciente para regular el proceso de enseñanza hacia un aprendizaje de calidad. En esa dirección la evaluación docente, nos parece relevante, pero más aún, el desarrollo de programas de acompañamiento que atiendan a los propósitos antes advertidos; desde ahí, la investigación podría contribuir con descriptores e indicadores para el diseño de un programa de desarrollo, que mejore la conceptualización sobre la PPD desde las creencias compartidas y declaradas por el profesorado de ciencias y la toma de conciencia del conocimiento sobre el conocimiento profesional que dispone y moviliza a la hora de enseñar.

EXIGENCIAS DE UNA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE

La evaluación de PPD pretende asegurar que los servicios profesionales del profesorado respondan a las exigencias sociales (responsabilidad profesional); como a orientar la tarea del profesorado hacia una práctica docente de calidad y la toma de decisiones que ello implica (mejoramiento del desempeño); este último, relevante para la promoción de aprendizajes de calidad. Barber y Mourshed (2008) sostienen que: “los sistemas educativos con más alto desempeño reconocen que la única manera de mejorar los resultados es mejorando la instrucción: el aprendizaje ocurre cuando los alumnos y docentes interactúan entre sí” (p. 28); hablamos entonces, de acciones relacionadas con ‘buenos desempeños’. En esos términos, la “buena instrucción” implica, por ejemplo: buenas explicaciones docentes sobre los conocimientos en construcción; una interacción docente para la promoción de habilidades de pensamiento; acompañamiento de las actividades en función del aprendizaje, entre otras; es decir, acciones propias de una interacción pedagógica eficiente y eficaz que exige del profesorado un análisis de la relación entre su visión epistemológica y la autoregulación para la enseñanza-aprendizaje (Aksan, 2009); como de la ‘toma de conciencia’ sobre su desempeño profesional. En ese contexto, ¿el profesorado es consciente del saber implícito o explícito propio de la interacción pedagógica? ¿se detiene a discutir los alcances, restricciones o potencialidades de un tipo de desempeño profesional según sujetos, propósitos o contenido? ¿discute para co-construir comprensivamente el significado de una PPD para el aprendizaje de calidad? La discusión para la ‘toma de conciencia’ nos parece necesaria y oportuna; por ello, la reflexión y debate entre profesores de ciencia y el reporte de dichos espacios colaborativos, deben aportar con insumos teórico-metodológicos que permitan delinear programas de acompañamiento para el desarrollo profesional, que inicialmente se coordinen en el marco de una investigación, pero en el futuro esperamos estén coordinados y ejecutados por cada unidad educativa; para ello, resulta necesario identificar descriptores e indicadores vinculados a la PPD para un programa que oriente la co-construcción de conocimiento profesional desde la reflexión dialógica entre pares (Clarke, 2011); intereses que hemos estado explorando en los proyectos Fondecyt 1070795 y 110598, especialmente, sobre la reflexión docente para la resignificación conceptual (Chitpin, *et al.*, 2008) y una acción educativa consciente que da cuenta de un saber profesional para su regulación.

Fischler (2010) plantea que el profesor debe reaccionar frente a situaciones escolares en corto tiempo, por lo tanto, las experiencias, creencias, conocimiento pedagógico del contenido y las reglas de acción que emergen en el aula, interaccionan como un proceso de impacto mutuo, del cual los profesores no están totalmente conscientes, por ello, la invitación es a trabajar con el profesorado de ciencias sobre el conocimiento profesional en uso (Neuweg, 2004) de manera de identificar: sujetos, contextos, finalidades, objeto de saber y potencialidades y restricciones de la enseñanza, entre otras, aspectos relevantes de considerar para mejorar gradualmente el desempeño del profesor. Jang *et al.*, (2009) afirma que el éxito de la enseñanza en la escuela no sólo depende del conocimiento disciplinar, sino también del nivel de entendimiento sobre sus estudiantes como del saber didáctico del contenido (Shulman, 1987; Valbuena, 2007). Autores como Schön (1998) afirman que la acción docente, un aspecto de la PPD, es intuitiva e improvisada, por lo tanto, no podemos

pensar en ellas en un marco amplio y profundo de acción; pero sí, usar el conocimiento almacenado para pensar y actuar hábilmente (Fischler, 2010), entonces, la discusión sobre la acción resulta significativa. El análisis de las creencias del profesorado de ciencias sobre su PPD y su relación con la reflexión sobre dimensiones de su saber profesional pueden contribuir a visibilizar y hacer consciente saberes interactuantes para su regulación, desde la consigna el *conocimiento en uso* para un mejor desempeño profesional y evaluación docente. Desde una perspectiva comprensiva, resulta interesante el análisis de la práctica docente, dado que, nos invita a identificar y caracterizar indicadores sobre, planificación, diseño, implementación y evaluación del quehacer profesional en el contexto escolar, acción que se asume consciente en el individuo profesor/a según momento del análisis (Kemmis, 2009), particularmente, porque la práctica docente es peculiar y compleja; en la cual ocurre una variedad de relaciones comunicativas que permiten la circulación de conocimiento (Bertelle, et. al., 2006) entre los agentes que constituyen una clase: profesor, estudiante, objeto de conocimiento, contextos, relaciones y procesos (De Longhi, 2000).

¿CÓMO PIENSAN LOS PROFESORES DE CIENCIA LA CIENCIA QUE ENSEÑAN?

Desde finales de la década de los noventa, muchos de los esfuerzos por el mejoramiento de la calidad de la educación científica se han centrado en la exploración de las ideas de los y las estudiantes frente a la ciencia y a los conceptos científicos que se enseñan en los diferentes niveles educativos, resulta interesante, entonces, el trabajo con docentes de ciencias (Quintanilla *et al.*, 2007). Ahora bien, los aportes de Izquierdo (2000) y Adúriz-Bravo (2001) sobre una base epistemológica para la enseñanza de las ciencias a la luz de las nociones contemporáneas sobre la naturaleza de la ciencia y de cómo aprenden los niños y niñas, adolescentes y jóvenes, constituye un aporte muy valioso a la reforma curricular; como a los ámbitos de una PPD (Tillema y Orland-Barak, 2006), dado que, enriquece la discusión y, visibilizan campos teóricos relevantes para un desempeño de calidad, como son: filosofía e historia de la ciencia, psicología del aprendizaje y didáctica de las ciencias, especialmente si consideramos los aportes de Porlán y Martín del Pozo (2004) quienes afirman que los profesores/as manifiestan cuatro tendencias posibles sobre la concepción epistemológica del conocimiento en la escuela, que son: a) Epistemología tradicional o conservacionista: conocimiento como producto formal y terminado; b) Epistemología tecnicista: conocimiento como producto, generado por procesos técnicos; c) Epistemología interpretativa: conocimiento como producto abierto, generado por procesos espontáneos y, d) Epistemología evolutiva: conocimiento como fruto de un proceso de integración y reelaboración de diversos tipos de conocimientos -no sólo científico- y como una construcción interactiva a través de procesos de orientación y nivel de investigación del profesor/a. Un estudio realizado (Ravanal, 2009) en el marco del proyecto Fondecyt 1070795 nos ha llevado a concluir que la enseñanza de la ciencia que comparte el profesorado en ejercicio atiende a una visión tradicional dogmática que dificulta ciertos tránsitos epistemológicos, didácticos y cognitivos en ellos y sobre el modo de comprender la enseñanza que promueven, esto nos lleva a pensar en nuevos focos de discusión para el desarrollo profesional, en especial, si atendemos a reportes que indican que el

profesorado comparte y declara creencias propias y particulares derivadas de su historia de vida y/o la experiencia (Porlán *et al.*, 2011; Perafán, 2005) sobre la enseñanza y aprendizaje de la ciencia, en un marco de restricciones; como son: la sobrevaloración a las actividades experimentales *per se*; entendidas, en este contexto, como un obstáculo para el diseño, implementación y regulación de una actividad científica escolar auténtica (Ravanal y Quintanilla, 2008); que resulta por cierto, persistente, si el profesorado no asume la complejidad del contenido científico que debe enseñar (Ravanal *et al.*, 2012), como la complejidad implícita, que lleva, explicarlo para su aprendizaje. Emerge la necesidad entonces, de configurar un nuevo marco educativo global que incluya la reflexión sobre la práctica docente (van Dijk y Kattmann, 2007; San Antonio *et al.*, 2011; Zwart *et al.*, 2008) para una evaluación de calidad, como signo de una nueva cultura (Clarke, 2011); en esa dirección, habría que dar un paso delante y así, superar la dependencia de la formación, la enseñanza y el aprendizaje respecto de los hábitos y modelos ‘clásicamente académicos’ y comenzar a repensar la enseñanza... hoy esa es la invitación; sobre todo quienes tienen la responsabilidad de la formación inicial y continua de los profesores de Ciencias en Chile. Consolidar programas de desarrollo que mejoren el desempeño de los profesores de Ciencias, obligan recoger información y objetivarla para aprender a regular esos espacios de colaboración profesional; de esa manera, podremos promover la evolución teórica de los profesores en relación a su *saber sobre el hacer* y la práctica docente. Algunos autores (Moreno y Azcárate, 2005; Friedrichsen y Dana, 2005) afirman que el profesorado de ciencias piensa en diversos contenidos y su discusión está centrado, siempre, en la terminología científica y en la comprensión sólida de los conceptos científicos. En un estudio con profesores de biología (Ravanal, 2009) desde la observación y análisis clases, evidencia que el 35% de los dominios discursivos de los profesores está referido a un concepto biológico explícito y un 7% a un contenido biológico implícito. Ahora bien, y en ese sentido: disponer de protocolos o modos de acción para abordar una tarea (aspecto vinculado con el método); poner en juego mecanismos de planificación y verificación de una tarea (aspecto vinculado con evaluación) y desarrollar la capacidad de representar y representarse el conocimiento científico escolar desde la problematización para su aprendizaje (aspecto vinculado con las finalidades de la enseñanza de la ciencia) son ámbitos que el profesorado debe visibilizar en el contexto de la PPD.

Dicha situación, en el imaginario del docente no hace explícito, desde la acción, los ámbitos antes indicados (Ravanal, 2009), por lo cual, el acompañamiento profesional, como proceso de desarrollo (Warford, 2011), es una propuesta importante, necesaria y seductora si pensamos que debemos mejorar el desempeño del profesor/a de ciencias, por ello, identificar descriptores e indicadores de desempeño emergentes desde el habla docente son un valioso aporte para el diseño de un programa de desarrollo profesional. En esa línea, promover cambios graduales en el profesorado, desde su racionalidad; sobre su práctica docente, implica orientar y orientarnos hacia la tarea de aprender a “mirar” nuestras prácticas docentes, dado que, un profesor aprende a enseñar orientando, ejecutando y regulando la acción (Angulo, 2002).

Un estudio realizado por Flores *et al.* (2007) reveló que la tendencia epistemológica de profesores de biología de secundaria se encuentra “cristalizada” en el positivismo lógico caracterizada por una noción de conocimiento objetivo y acumulativo al igual como lo

planteó Settle (1990). Al respecto, resultan interesantes los aportes de Carvajal y Gómez (2002) si consideramos la finalidad intrínseca-cultural y valórica de la naturaleza de la ciencia, en estos contextos, y de sus finalidades; pensando en la necesidad de un nuevo profesor/a de ciencias para una nueva sociedad que nos demanda nuevos compromisos de futuro. Estas autoras, luego de analizar las concepciones de ciencia y aprendizaje de profesores de educación secundaria y bachillerato en México, revelan la merma capacidad reflexiva sobre aspectos culturales, éticos y filosóficos de la ciencia, asunto que deja entrever la necesidad de diseñar programas de desarrollo con y para los profesores que atiendan a dicha necesidad. Continuando con la idea, no se puede enseñar aquello que no se conoce, y sobre todo, si no se ha reflexionado suficientemente sobre ello (Guisásola y Morentin, 2007). Todo lo anterior, nos lleva a plantear que el profesorado de ciencias no pueden abordar la enseñanza hacia la construcción de conocimiento independiente del análisis preliminar de la ciencia planificada y propuesta en el aula, dado que, el sistemas de ideas que configuran su epistemología emerge diferenciadamente en distintos contextos, aspecto que puede llevar a describir un docente teóricamente tradicional y que da cuenta, en la acción, de una concepción de aprendizaje “constructivista”.

EL DESEMPEÑO PROFESIONAL DEL PROFESOR DE CIENCIAS

La evaluación docente en Chile exige al profesorado un instrumento, el portafolio, cuya ponderación de la evaluación total es equivalente al 60%. Dicho instrumento consigna dos módulos. El módulo 1, comprende tres productos: Unidad pedagógica, Evaluación de la Unidad pedagógica y Reflexión pedagógica; en tanto, el módulo 2 corresponde a la clase grabada. El módulo 1 solicita al docente describir su trabajo y reflexión acerca de él (Flotts y Abarzúa, 2011:49); el módulo 2 espera que el docente dé muestras de su trabajo pedagógico (Flotts y Abarzúa, 2011:50). Desde estos lineamientos, la investigación sobre pensamiento docente y acción, ya ha abordado algunos de estos asuntos. Un trabajo realizado con profesores en un contexto de discusión sobre la enseñanza (Ravanel, 2009) y el análisis del contenido y productos, de alguna manera, nos aproximan al pensamiento y el modo de ponerlo en acción, por ello, las representaciones declaradas son un buen indicio de cómo se concibe la ciencia y su enseñanza. Estas ideas nos llevan a pensar en trabajar con el profesorado sobre los ámbitos de la PPD y, desde ahí, incorporar espacios de reflexión docente, para la toma de conciencia sobre la acción pedagógica que garantice un aprender a analizar para ajustar situaciones de enseñanza, con foco entonces, en la PPD, no sólo remitida al análisis de situaciones derivadas de procesos biológicas *per se*, sino en los procesos que la definen, dado que, la discusión sobre la naturaleza del conocimiento y su enseñabilidad, entre pares, contribuye al aprendizaje del profesorado (Tillema y Orland-Barak, 2006). En ese sentido, resulta interesante pensar en programas de desarrollo, inicialmente, si consideramos que los resultados de la Evaluación Docente indican que el profesorado de Biología (22%), Física (30%), Química (28%) y Comprensión de la Naturaleza (22%) no alcanzan a superar el 50% de profesores en jerarquía de Competente o Destacado, aspecto que puede resultar preocupante si no atendemos a que el profesorado debe comprender la complejidad de la construcción del conocimiento; como la importancia de potenciar su conocimiento profesional de y sobre ciencia (Grossman,

1990). Eso significa que el trabajo de discusión con y desde el profesorado deben favorecer y enriquecer los ámbitos de la PPD, dado que, los cambios en la escuela, pasan por lo que piensan y hacen los profesores en la sala de clases (Mellado, 2003). Compartiendo la idea, no debemos olvidar ni descuidar que *éste hacer* será coherente y pertinente, en la medida que movilice un saber profesional docente en contexto, así como un saber didáctico del contenido disciplinar que garantice su aprendizaje (Valbuena, 2007; Morine-Dershimer y Kente, 1999). No obstante la consideración, existe la premisa que el conocimiento profesional es, muchas veces, biográfico, anecdótico y generalizado lo que dificulta la intervención para promover cambios –graduales por cierto– en el profesorado; desde esa perspectiva, resulta necesario plantear y repensar la/s metodología/s de intervención en la formación continua para la resignificación o cambio conceptual en la reflexión por parte del profesorado (Morton, 2012). En esa dirección, la investigación debe aportar maneras de recoger, tipificar y reportar información relevante de los modos de pensar sobre la enseñanza que declara y comparte el profesorado, como los modos de acompañarlos para la resignificación conceptual vinculada a la PPD.

APORTES DE LA INVESTIGACIÓN

Un trabajo realizado por Abrahams & Millar (2008) concluyó que las actividades prácticas no tenían un diseño *ad hoc* para los propósitos de aprendizaje y desafíos cognitivos que se esperaba de los estudiantes; a pesar de entender que el trabajo práctico conduce a mejorar el aprendizaje según los profesores (Millar, 2010). En un estudio realizado sobre la acción educativa de una profesora sobre los ciclos biogeoquímicos para niños entre 14 y 15 años, reveló que la evaluación no está presente en la interacción pedagógica (Ravanal *et al.*, 2011), asunto que podría dar cuenta de un desempeño profesional inferior a lo esperado. La evidencia nos lleva a pensar en nuevos espacios de reflexión y discusión para la toma de conciencia sobre la PPD. Considerar al profesorado de ciencias como un sujeto reflexivo que genera y promueve conocimiento profesional particular y peculiar implica, de alguna manera, pensar que existe un entramado de ideas, creencias o concepciones epistemológicas, por decirlo de alguna manera, que condicionan y determinan, en gran medida, su acción pedagógica (Monteiro *et al.*, 2010; Fischler, 2010). En ese sentido, el profesor ‘piensa’ su enseñanza desde concepciones que transitan como estadios de desarrollo cognitivo, creencias, teorías, recursos o representaciones implícitas (García *et al.* 2011). Por lo tanto, debemos pensar en programas de desarrollo que promuevan procesos personales de indagación (Vázquez *et al.*, 2007) en espacios de colaboración con otros docentes (Mellado *et al.*, 2006; Zwartt *et al.* 2008) considerando la complejidad implícita en la reflexión que subyace al proceso (Vázquez, *et al.*, 2007). Diferentes estudios (Hammer y Elby, 2002) muestran que la complejidad en la comprensión de los procesos implicados en la PPD requieren de un profundo análisis, debate e investigación desde diferentes marcos teóricos. En la actualidad, la línea de investigación sobre el pensamiento del profesor (Valbuena, 2007; Ravanal, 2009; Contreras 2010; Cuellar, 2010; Camacho, 2010), abarca gran número de estudios que buscan explorar las concepciones del profesorado sobre ciencias, su enseñanza y aprendizaje (Ravanal y Quintanilla, 2012), entendiendo la importante relación entre dichas concepciones y la práctica pedagógica (Medina, Simancas y Garzón,

1999). Diferentes antecedentes de investigación muestran que a pesar de los cambios curriculares en la formación de docentes de ciencias, en varios países del mundo, en general impera una visión tradicional en dichas concepciones (Martínez *et al.*, 2001; Mellado, 2001; Contreras, 2009), una visión diversa y compleja matizada por visiones tradicionales y constructivistas (Copello y Sanmartí, 2001; Angulo, 2002; Ravanal y Quintanilla, 2010). Estos antecedentes, han llevado a consensuar y asumir como prioridad en la educación la exploración de dichas creencias o concepciones (OEI, 2008), a fin de poder establecer nuevas estrategias hacia el mejoramiento del conocimiento del profesorado en relación con la disciplina científica que enseñan, lo que se traduce en mejores desempeños; así como la toma de conciencia de dicho saber para su regulación y control. Lo anterior, contribuye, significativamente a los ámbitos de una práctica docente 'visible' para el/la profesor/a. Los estudios sobre concepciones del profesorado de ciencias, resultan ser un aporte significativo para comprender y resignificar el contexto de enseñanza/aprendizaje y la toma de decisiones sobre su enseñanza; como para focalizar la discusión y reflexión sobre ámbitos del saber profesional implícitos en la PPD; en ese sentido, dicha PPD implica asumir que el conocimiento del profesor es: personal, práctico, biográfico y basado en la experiencia (Solar y Díaz, 2009), así como situado y social (Fan-Tang, 2010) e integrado (Perafán, 2005). Por ello, creemos importante, generar espacios de discusión al respecto que contribuyan a la reflexión en la acción, con el propósito de favorecer espacios de desarrollo profesional (Warford, 2011) que contribuyan a resignificar y comprender, en el profesorado, lo que exige una PPD para un 'buen desempeño'.

¿QUÉ NOS DICE LA EVALUACIÓN DOCENTE SOBRE LOS PROFESORES DE CIENCIA?

El 12,3% de los profesores obtiene categoría de competente-destacado, eso nos lleva a pensar que una fracción menor de profesores de ciencia, da cuenta de un buen desempeño en acciones como: secuencia de clases, diseño de actividades, reformulación de estrategias, calidad de las explicaciones, calidad de las interacciones, coherencia de la evaluación, calidad de las preguntas o instrucción, reflexión sobre su acción, entre otras. En algunos de estos indicadores, los profesores de ciencias presentan una fracción reducida de profesores Competente o Destacado. Por ejemplo, en lo referido a Secuencias de Clase los profesores de Física (11,8%) y Biología (15%) son los más bajos. En tanto, en indicadores como Contribución de actividades a los objetivos de clase, los profesores de biología Competente o Destacado corresponden a un 62% superior a profesores de Química (43%) y Física (55%). En relación a Interacción Pedagógica que implica evaluar, entre otras acciones, la calidad de las explicaciones encontramos que el profesorado de Química (65%) tiene una fracción alta de profesores Competente o Destacados en comparación con Biología (25%) y Comprensión de la Naturaleza (22%). Un aspecto interesante de discutir y, a la vez preocupante, es que la fracción de profesores de ciencias con desempeños Insatisfactorios o Básicos para el indicador calidad de las Interacciones profesor-estudiante es en promedio de un 72%; resultados similares para el indicador Calidad de las preguntas o instrucción. Esto último nos lleva a recuperar la idea de Barber y Mourshed (2008) "la única manera de mejorar los resultados es mejorando la instrucción" (p. 28), eso significa

que debemos intensificar la investigación y el trabajo con docentes en estos aspectos. La experiencia en Boston demuestra que intervenciones que procuran mejorar la instrucción tienen impacto significativo en los aprendizajes. En seis años Boston aumentó el porcentaje de alumnos/as que alcancen el conocimiento pretendido (25 al 74%) algo similar ocurrió en Inglaterra, en Lengua los porcentajes de logro subieron de un 63 al 75% en tres años. Creemos que el trabajo con docentes debe atender a los ámbitos de la PPD para re-profesionalizarnos (John, 2002), de manera de contribuir a su formación en el marco de desarrollo profesional, para ello, debemos pensar en programas de acompañamiento profesional de y sobre PPD que releve las creencias del profesorado para su resignificación; para ello, descriptores provenientes del habla docente, son insumos valiosos para comenzar a delinear programas de desarrollo profesional que conduzcan a mejorar el nivel de desempeño para el logro de aprendizajes de calidad.

REFLEXIÓN FINAL

Un Programa de Desarrollo Profesional centrado en la reflexión crítica sobre las creencias que comparte y declara, el/la profesor/a, sobre la enseñanza, aprendizaje y evaluación y la relación, de éstas, con la Práctica Profesional Docente son ejes robustos para comenzar a pensar en nuevos programa de re-profesionalización, que contribuyan a satisfacer las exigencias sociales y académica de los nuevos tiempos. Por ello, la discusión con y desde el profesorado, deben aportar insumos teórico-metodológicos para configurar estos programas, de manera que, la propuesta tenga sentido, valor, pertinencia, coherencia y relevancia para el desarrollo del profesor; en este marco, entendido como la toma de conciencia sobre las creencias y su relación con la acción propia de profesor; quizás, ahí recién, podamos evidenciar cambios auténticas de actuación, dado que, la reflexión no se sitúa en un plano técnico sino más bien crítico.

BIBLIOGRAFÍA

ABRAHAMAS, I. y MILLAR, R. (2008). "Does practical work really work? A study of the effectiveness of practical work as a teaching and learning method in school science". *International Journal of Science Education*, N°30, 1945 - 1969.

ADÚRIZ-BRAVO, A. (2001). "Integración epistemológica en la formación del profesorado de ciencias". Tesis de doctorado, UAB. Bellaterra, Barcelona. Publicada por el sitio Tesis Doctoral en Zarza del Consorci de Biblioteques Universitàries de Catalunya. En <http://www.tdx.cesca.es/TDCat-1209102142933>.

AKSAN, N. (2009). "A descriptive study: epistemological belief and self regulated learning". *Procedia Social and Behavioral Sciences*, N°1, 896 - 901.

ANGULO, F. (2002). "Formulación de un modelo de autorregulación de los aprendizajes desde la formación profesional del biólogo y del profesor de Biología". Tesis doctoral. Facultad de Educación. Universidad Autónoma de Barcelona. España.

ÁVALOS, B. y AYLWIN, P. (2007). "How young teachers experience their professional work in

Creencias y práctica en profesores de ciencias: ideas para pensar un programa de desarrollo profesional desde la evaluación docente

Chile". Teaching and Teacher Educations, N° 23, 515 - 528.

BARBER, M. y MOURSHED, M. (2008). "Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos". Obtenido de: http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf

BERTELLE, A.; ITURRALDE, C. y ROCHA, A. (2006). "Análisis de la práctica de un docente de Ciencias Naturales". Revista Iberoamericana de Educación, N°37, 4, 1 - 9.

CHITPIN, C.; SIMON, M. y GALIPEAU, J. (2008). "Pre-service teachers' use of the objective knowledge framework for reflection during practicum". Teaching and Teacher Education, N° 24, 2049 - 2058.

CLARK, M. (2011). "Promoting A culture of reflection in teacher education: the Challenger of large lecture settings". Teacher Development, N° 15, 4, 517 - 531.

CAMACHO, J. (2010). "Concepciones del profesorado y promoción de la explicación científica en la actividad química escolar". Tesis Doctoral. Pontificia Universidad Católica de Chile.

CARVAJAL, E. y GÓMEZ, M. (2002). "Concepciones y representaciones de los maestros de secundaria y bachillerato sobre la naturaleza, el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias". Revista Mexicana de Investigación Educativa, México, N° 16, 7, 577 - 602.

CONTRERAS, S. (2009). "Creencias curriculares y creencias de actuación curricular de los profesores de ciencias chilenos". Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, N° 2, 2, 506 - 526.

CONTRERAS, S. (2010). "Las creencias y actuaciones curriculares de los profesores de ciencia de secundaria de Chile". Tesis Doctoral, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, Madrid: España.

COPELLO, M. y SANMARTÍ, N. (2001). "Fundamentos de un modelo de formación permanente del profesorado de ciencias centrado en la reflexión dialógica sobre las concepciones y las prácticas". Enseñanza de las Ciencias, N° 19, 2, 269 - 284.

CUELLAR, L. (2010). "La historia de la química en la reflexión sobre la Práctica Profesional Docente. Un estudio de caso desde la enseñanza de la ley periódica". Tesis Doctoral. Pontificia Universidad Católica de Chile.

DE LONGHI, A. (2000). "El discurso del profesor y del alumno: análisis didáctico en clases de ciencias". Enseñanza de las Ciencias, N°18, 2, 201 - 216.

FAN TANG, S. (2010). "Teachers' professional knowledge construction in Assessment for Learning". Teacher and Teaching: theory and practice, N° 16, 6, 665 - 678.

FISCHLER, H. (2010). "Desde el saber hacia la acción: la formación del profesor de ciencia y la práctica de la enseñanza". En: COFRÉ, H. *Cómo mejorar la enseñanza de las ciencias en Chile. Perspectivas internacionales y desafíos nacionales*. Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago: Chile. 183 - 197.

FLORES, F.; GALLEGOS, L.; BONILLA, X.; LÓPEZ, L. y B. GARCÍA (2007). "Concepciones sobre la naturaleza de la ciencia de los profesores de Biología de nivel secundario". Revista Mexicana de investigación Educativa, N° 12, 32, 359 - 380.

FLOTTS, M. y ABARZÚA, A. (2011). "El modelo de evaluación y los instrumentos". En MANZI, J.; GONZÁLEZ, R. y SUN, Y. (eds). *La evaluación docente en Chile*, MIDE UC, Pontificia

Universidad Católica, Santiago: Chile, 35 – 62.

FRIEDRICHSEN, P. y DANA, T. (2005). "Substantive-level of highly regarded secondary biology teachers' science teaching orientation". Journal of Research in Science Teaching, N° 42, 2, 218 – 244.

GARCÍA, M^a.; SANZ, M. y VILANOVA, S. (2011). "Contenido y naturaleza de las concepciones de profesores universitarios de biología sobre el conocimiento científico". Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, N° 10, 1, 23 – 39.

GUISÁSOLA, J.; MORENTIN, M. (2007). "¿Comprenden la naturaleza de la ciencia los futuros maestros y maestras de educación primaria?" Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Vigo, N° 2, 6, 246 – 262.

GROSSMAN, P. (1990). *The Making of a Teacher. Teacher Knowledge and Teacher Education*. New York: Teachers College, Columbia University.

HAMMER, D. y ELBY, A. (2002). "On the form of a personal epistemology". En HOFER ; PINTRICH (Eds.). *Personal epistemology: the psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

IZQUIERDO, M. (2000). "Fundamentos epistemológicos". En F. PERALES Y P. CAÑAL (Comps.), *Didáctica de las ciencias experimentales. Teoría y Práctica de la Enseñanza de las Ciencias* Alcoy: Marfil, 35 - 64.

JANG, S.; GUAN, S. y HSIEH, H. (2009). "Developing an instrument for assessing collage students' perceptions of teachers' pedagogical content knowledge". Procedia Social and Behavioral Sciences, N° 1, 596 – 606.

JOHN, P. (2002). "The teacher educator's experience: case Studies of practical professional knowledge". Teaching and Teacher Education, N° 18, 323 – 341.

KEMMIS, S. (2009). "Understanding professional practice: A synoptic Framework". En GREEN, B. (Ed). *Understanding and Researching Professional Practice*, Sense Publisher, Rotterdam: The Netherland.

KEMMIS, S. y MCTAGGART, R. (2000). "Participatory action research". En DENZIN, N. y LINCOLN, Y (Eds), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). Beverly Hills, CA: Sage.

LUFT, J. (2001). "Changing inquiry practices and belief: the impact of an inquiry-based professional development programme on beginning and experienced secondary science teachers". International Journal of Science Education, N° 23, 5, 517 – 534.

MANZI, J.; GONZÁLEZ, R. y SUN, Y. (eds) (2011). *La evaluación docente en Chile*. MIDE UC, Pontificia Universidad Católica, Santiago: Chile.

MARTÍNEZ, M.; MARTÍN DEL POZO, R.; RODRIGO, M.; VARELA, M.; FERNÁNDEZ, M. y GUERRERO, S. (2001). "¿Qué pensamiento profesional y curricular tienen los futuros profesores de ciencias de secundaria?" Enseñanza de las Ciencias, N° 19,1, 67 – 87.

MEDINA, A., SIMANCAS, K. y GARZÓN, C. (1999). "El pensamiento de los profesores universitarios en torno a la enseñanza y demás procesos implícitos". Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado, N° 2, 1, 563 - 570.

MELLADO, V. (2001). "¿Por qué a los profesores de ciencias nos cuesta tanto cambiar nuestras concepciones y modelos didácticos?" Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,

N° 40, 12 - 30.

MELLADO, V. (2003). "Cambio didáctico del profesorado de ciencias experimentales y filosofía de la ciencia". Enseñanza de las ciencias, N° 21, 3, 343 - 358.

MELLADO, V.; RUIZ, C.; BERMEJO, M. y JIMÉNEZ, R. (2006). "Contributions from the philosophy of science to the education of science teachers". Science & Education, N° 15, 5, 419 - 445.

MILLAR, R. (2010). "Desarrollo y evaluación de actividades prácticas para la enseñanza de las ciencias". En: COFRÉ, H. *Cómo mejorar la enseñanza de las ciencias en Chile. Perspectivas internacionales y desafíos nacionales*. Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago: Chile, 183 - 197.

MONTEIRO, R.; CARRILLO, J. y AGUADED, S. (2010). "Teacher scripts in science teaching". Teaching and Teacher Education, N° 26, 1269 - 1279.

MORENO, M. y AZCÁRATE, C. (2005). "Concepciones de los profesores sobre la enseñanza de las ecuaciones diferenciales a estudiantes de química y biología. Estudio de casos". Enseñanza de las Ciencias, N° 15, 21 - 34.

MORINE-DERSHIMER, G. y KENTE, T. (1999). "The Complex Nature and Sources of Teachers' Pedagogical Content Knowledge". En: GESS-NEWSOME, J. AND LEDERMAN, N. (Eds.). *Examining Pedagogical Content Knowledge. The Construct and its Implications for Science Education*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.

MORTON, T. (2012). "Classroom talk, conceptual change and teacher reflection in bilingual science teaching". Teaching and Teacher Education, N° 28, 101 - 110.

NEUWEG, G. (2004). *Tacit Knowing and Implicit Learning*. Hohengehren: Schneider.

NILSSON, P. y VAN DRIEL, J. (2010). "Teaching together and learning together - Primacy science student teachers and their mentors' joint teaching and learning in the primary classroom". Teaching and Teacher Education, N° 26, 1309 - 1318.

OEI (2008). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Organización de Estados Iberoamericanos.

PAJARES, M. (1992). "Teachers' belief and educational research: cleaning up a messy construct". Review of Educational Research, N° 62, 307 - 332.

PERAFÁN, G. (2005). "Epistemología del profesor de ciencias sobre su propio conocimiento profesional". Enseñanza de las Ciencias. Número extra, VII Congreso Internacional sobre Didáctica de las ciencias.

PORLÁN, R. y MARTÍN DEL POZO, R. (2004). "The Conceptions of In-service and Prospective Primary School Teachers About the Teaching and Learning of Science". Journal of Science Teacher Education, N° 15, 1, 39 - 62.

PORLÁN, R.; MARTÍN DEL POZO, R.; RIVERO, A.; HARRES, J.; AZCÁRATE, P. y PIZZATO, M. (2011). "El cambio del profesorado de ciencias II: itinerarios de progresión y obstáculos en estudiantes de magisterio". Revista Enseñanza de las Ciencias, N° 29, 3, 353 - 370.

QUINTANILLA, M., ARELLANO, S., LABARRERE, A., MARTÍNEZ, M., MERINO, C., RAVANAL, E. Y SANTOS, M. (2011). *Identificación, caracterización y evaluación de competencias de pensamiento científico en profesores de ciencia en formación a través del enfrentamiento a la solución de*

problemas. Su aporte al desarrollo y calidad de la profesionalidad. Fondecyt 1110598.

QUINTANILLA, M., LABARRERE, A., DÍAZ, L.; SANTOS, M. Y RAVANAL, E. (2007). *Identificación, caracterización y promoción de competencias científicas en estudiantes de enseñanza media mediante el enfrentamiento a la resolución de problemas. Un aporte al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes y a la Reforma*. Fondecyt 1070795.

RAVANAL, E. (2009). "Racionalidades epistemológicas y didácticas del profesorado de Biología en activo sobre la enseñanza y aprendizaje del metabolismo: Aportes para el debate de una "nueva clase de ciencias". Tesis Doctoral. (Fondecyt 1070795). Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile.

RAVANAL, E. y QUINTANILLA, M. (2008). *De las actividades curriculares científicas "tradicionales" a las actividades científicas escolares "auténticas". Aportes para el debate de una "nueva clase de ciencias*. XXIII Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Almería, España.

RAVANAL, E. y QUINTANILLA, M. (2010). "Caracterización de las racionalidades epistemológicas del profesorado de biología en ejercicio sobre la naturaleza de la ciencia". Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias. N° 9, 1, 111 - 124.

RAVANAL, E. Y QUINTANILLA, M. (2012). "Concepciones del profesorado de biología en ejercicio sobre el aprendizaje científico escolar". Revista Enseñanza de las Ciencias. N° 2, 30, 33 - 54.

RAVANAL, E.; QUINTANILLA, M. y LABARRERE, A. (2012). "Concepciones epistemológicas del profesorado de biología en ejercicio sobre la enseñanza de la biología". Ciência & Educação, N° 4, 18, 875 - 895.

RAVANAL, E.; CAMACHO, J.; JARA, N. y ESCOBAR, L. (en evaluación). "Concepciones sobre la acción docente en un profesor de Ciencias Universitario: Análisis de un caso". Revista Educación y Educadores.

RAVANAL, E.; QUINTANILLA, M.; GARCÍA, F. y RIVERA, M^a. (2011). "Análisis De la actuación pedagógica de una profesora de biología y sus obstáculos epistemológicos". I Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias y la Matemática. II Encuentro Nacional de Enseñanza de la Matemática, Tandil, Argentina, 784 - 791.

RICHARDSON, V. (1996). "The role of attitudes and beliefs in learning to teach". En: SIKULA, J. (ED.). *Hanbook of Research on Teacher Education*. New York:McMillan.102 - 119.

ROTH, W. y TOBIN, K. (2001). "Learning to teach science as practice". Teaching and Teacher Education, 17, 741 - 762.

SAN ANTONIO, D.; MORALES, N. y MORAL, L. (2011). "Module-based professional development for teachers: a cost-effective Philippine experiment". Teacher Development, N° 15, 2, 157 - 169.

SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, Paidós.

SHULMAN, L. (1987). "Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform". Harvard Educational Review, N° 57, 1 - 22.

SETTLE, T. (1990). "How to avoid implying that physicalism is true: a problem for teachers of science". International Journal of Science Education, Abingdon, N° 3, 12, 258 - 264.

Creencias y práctica en profesores de ciencias: ideas para pensar un programa de desarrollo profesional desde la evaluación docente

SOLAR, M. y DÍAZ, C. (2009). "El profesor universitario: construcción de su saber pedagógico e identidad profesional a partir de sus cogniciones y creencias". Calidad en la Educación, N° 30, 208 - 232.

TILLEMA, H. y ORLAND-BARAK, L. (2006). "Constructing knowledge in professional conversations: The role of beliefs on knowledge and knowing". Learning and Instruction, N°16, 592 - 608.

VALBUENA, E. (2007). "El conocimiento didáctico del contenido biológico: Estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)". Tesis de Doctorado Madrid. ISBN:978 - 84 - 669 - 3101 - 4.

VANDIJK, E. y KATTMANN, U. (2007). "A research model for the study of science teachers' PCK and improving teacher education". Teaching and Teacher Education, N° 23, 885 - 897.

VAN VEEN, K.; SLEEGERS, P.; BERGER, T. y LLAASSEN, C. (2001). "Professional orientations of secondary school teachers towards their work". Teaching and Teacher Education, N° 17, 175 - 194.

VAN MANEN, M. (1999). "Waiting in the chaotic place of unknowing: Articulating postmodern emergente". International Journal of Qualitative Studies in Education, N°21, 3, 209 - 220.

VÁZQUEZ, B.; JIMÉNEZ, R. y MELLADO, V. (2007). "El desarrollo profesional del profesorado de ciencias como integración de la reflexión y la práctica. La hipótesis de la complejidad". Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, N°4, 003, 372 - 393.

WALLACE, J. y LOUGHRAN, J. (2012). "Science teacher learning". En: Fraser, B.; Tobin, K. y Mc Robbie, C. (2012). Second International Handbook of Science Education, vol.1. Springer Dordrecht Heidelberg London New York, 295 - 306.

WARFORD, M. (2011). "The zone of proximal teacher development". Teaching and Teacher Education, N°27, 252 - 258.

ZWART, R.; WUBBELS, TH.; BOLHUIS, S. Y BERGEN, TH.(2008). "Teacher learning through reciprocal peer coaching: An analysis of activity sequences". Teaching and Teacher Education, N°24, 982 - 1002.

EL PATRIMONIO FAMILIAR COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA EL ESTUDIO DE LAS CIENCIAS SOCIALES

THE FAMILY PATRIMONY AS DIDACTIC RESOURCE FOR THE STUDY OF THE SOCIAL SCIENCES

VICTORIA GARAY ALEMANY

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Santiago, Chile
victoria.garay@umce.cl

FRANCISCA CARRASCO CORRALES

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Santiago, Chile
franciska.1005@gmail.com

Recepción: 07/12/2012 Aceptación: 09/04/2012

RESUMEN

La enseñanza de las Ciencias Sociales en escolares de Educación Básica comporta un desafío para los docentes del siglo XXI. Los objetivos a lograr en los estudiantes, en los sectores oficiales del currículum chileno, denominados Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural e Historia, Geografía y Ciencias Sociales involucran conceptos que requieren de un pensamiento superior capaz de realizar abstracciones en función de comprender, por nombrar algunos, los ejes temporales-espaciales, causalidades, convenciones legales, económicas propias del sector de aprendizaje. Las disciplinas de las Ciencias Sociales necesarias de estudiar consideran la Historia, Geografía, Economía, Educación Cívica, Sociología, entre otras. Por lo tanto la tarea resulta compleja, por cuanto los niños y niñas de 6 a 12 años poseen un pensamiento propio de la etapa de las operaciones concretas, lo que significa que requieren para su aprendizaje experiencias directas, estímulos visibles, audibles, palpables. Ante esta demanda la didáctica de las Ciencias Sociales debe responder con propuestas metodológicas que favorezcan las características psicológicas antes citadas y que además aporten al desarrollo de aspectos tan relevantes tales como la autoestima, valoración de su entorno, identidad personal y local, protagonismo en el estudiante e integración de las disciplinas de las Ciencias Sociales. En el artículo se presenta una propuesta innovadora destinada a abordar los saberes propios de las Ciencias Sociales, el Patrimonio Familiar.

PALABRAS CLAVE

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, PATRIMONIO CULTURAL, PATRIMONIO FAMILIAR, ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA, METODOLOGÍA INTEGRADORA ACTIVA

ABSTRACT

Teaching of Social Sciences School of Basic Education involves a challenge for teachers century. The objectives to be achieved in students in the areas of currículum Chilean officers, called Understanding the Natural, Social and Cultural Geography and History involve concepts that require a higher thought capable of abstractions in terms of understanding, to name a few, temporal axis - space, causality,

legal conventions, economic sector own learning. The disciplines of social sciences deemed necessary to study History, Geography, Economics, Civics, Sociology, among others. So the task is complex, because children aged 6 to 12 years have thought proper to the stage of concrete operations, which means they need to direct their learning experiences, stimuli visible, audible, palpable. Faced with this demand the teaching of social sciences must respond with methodological proposals that promote the psychological characteristics mentioned above and also contribute to the development of such important issues such as self-esteem, appreciation of their environment, personal and local identity, role in the student and integration of the disciplines of Social Sciences. The article presents an innovative approach aimed at addressing their own knowledge of the Social Sciences, the Family Heritage.

KEY WORDS

TEACHING OF SOCIAL SCIENCES, CULTURAL HERITAGE, FAMILY HERITAGE, LEARNING STRATEGIES, ACTIVE INTEGRATED METHODOLOGY

OBJETIVOS

- Socializar estrategia innovadora para la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales.
- Analizar fundamentos psicológicos y didácticos de la innovación.
- Analizar informes escritos de estudiantes de pedagogía que realizaron la estrategia innovadora.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

El propósito central del presente artículo es dar a conocer una estrategia de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. Es por eso que resulta indispensable precisar el conocimiento teórico de estos conceptos. Quinquer (1997) al referirse a método didáctico o estrategia, describe el primero como la forma determinada de organizar las actividades pedagógicas con el propósito de conseguir que los estudiantes puedan asimilar nuevos conocimientos y puedan desarrollar capacidades o habilidades cognitivas. Así las estrategias didácticas corresponderían a las decisiones que toman los docentes en el aula para conseguir que los estudiantes aprendan. La formación de las personas se logra a través de procesos de enseñanza y aprendizaje, por ello se distinguen estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje. Estrategias de enseñanza serían “el conjunto de decisiones programadas con el fin de que los alumnos adquieran determinados conocimientos o habilidades.” (Pastor, 2004: 150). Estas decisiones influirán en el tipo de materiales a utilizar y en las actividades a desarrollar, todo ello centrado en las decisiones de un docente que considera las características de los contenidos y de los estudiantes con los cuales trabajará. Por otra parte, se define estrategias de aprendizaje como los procedimientos y acciones que realiza deliberadamente un estudiante para aprender un conocimiento específico o desarrollar capacidades. A partir de estas precisiones es posible afirmar que el informe descrito corresponde a una estrategia tanto de enseñanza como de aprendizaje, por cuanto es el o la docente quien diseña la actividad, otorgando los insumos necesarios en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, y posteriormente será el o la estudiante quien demostrará, a través de las decisiones y acciones que el trabajo le plantea, su capacidad de evidenciar el aprendizaje.

Otra de las precisiones posibles de establecer es definir la presente propuesta como “significativa”. Desde la teoría de Ausubel se plantea que el aprendizaje puede ser significativo en la medida que el nuevo conocimiento se relacione con la realidad, intereses y/o necesidades de los estudiantes. En los próximos apartados se podrá apreciar que lo requerido exige la vinculación con elementos significativos para el estudiante, de allí que su elaboración necesariamente compromete su capacidad intelectual, pero también sus emociones.

ANTECEDENTES DEL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES

La enseñanza de las Ciencias Sociales se ha definido tradicionalmente como “memorística, pasiva, y alejada de los temas trabajados” (Pastor, 2004:179), a lo que es posible agregar citas de estudiantes: “nunca nos han enseñado a relacionar los hechos”, “siempre hemos estudiado de memoria sin comprender los acontecimientos”. En esta misma línea Newman, (1990); Thornton, (1991); Pagés, (1997) plantean que “las investigaciones muestran que la mayor parte de estrategias didácticas que utilizan los profesores se basan en las clases magistrales y en el libro de texto; además, aunque introduzcan innovaciones didácticas, tienen dificultades para lograr objetivos educativos de alto nivel cognitivo y para establecer situaciones de evaluación coherentes con su enseñanza” (Mauri y Valls, 2002:521). Como consecuencia de ello se obtiene que “al realizar preguntas del medio social a estudiantes universitarios que se han pasado casi toda su vida en la escuela, es sorprendente como no pueden contestar a casi ninguna cuestión: les “suena” todo, pero no saben situarlo ni en una coordenada temporal, ni espacial, ni mucho menos dar explicaciones que impliquen causas que deriven de esos acontecimientos” (Pastor, 2004:153). Efectivamente los estudiantes luego de cursar más de 12 años de escolaridad son capaces medianamente de recordar algunos conocimientos abordados, pero difícilmente pueden comprender y establecer relaciones más complejas entre ellos.

A nivel nacional podemos agregar que los resultados de las pruebas destinadas a evaluar en escolares los conocimientos en las Ciencias Sociales han mostrado los bajos logros existentes. En el año 2008 la prueba Simce de Ciencias Sociales no cumplió con los niveles esperados. Sólo un 19% de los alumnos alcanzó el nivel avanzado y la mayoría (46%) se ubicó en el estrato inicial. De acuerdo con estos resultados, es posible afirmar que los estudiantes no están aprendiendo a pensar en esta materia. La investigadora Marianne Beuchat, sostiene “tenemos que analizar qué está pasando con el profesor, con los estudiantes, con el programa, incluso habría que ver la prueba misma”. Si bien valora que se haya aplicado una prueba en esta área, sostiene que “necesitamos mejorar el desarrollo del pensamiento en los niños. El alumno sale del aula sin tener claro ciertos contenidos y cómo puede relacionar todos esos conceptos que está integrando” (Vergara J. (2009). En el año 2010 los resultados de la prueba de Comprensión del Medio Social y Cultural mostraron que el 21% de los estudiantes de 4° básico logró los aprendizajes descritos en el nivel avanzado, 37% se ubica en el nivel intermedio y 42% de los estudiantes en el nivel inicial. (Mineduc 2010a) Si bien en dos años hubo incremento, ello no exime de la necesidad de enfocar acciones para mejorarlos, considerando además que los sectores de Matemática y Lenguaje (Lectura) elevaron sus resultados disminuyendo la brecha entre

lo esperado y lo logrado. Otro antecedente que puede aportar es la realización en los años 1999 y 2009 de un Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía de la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) cuyo propósito era evaluar conocimientos y compromisos cívicos de los estudiantes de 14 años de edad a través de una prueba. La muestra estuvo conformada por estudiantes de 8° básico y los conocimientos, habilidades y actitudes evaluadas comprometieron al Sector de aprendizaje de Orientación y Ciencias Sociales, aunque es necesario aclarar que estos temas no se aprenden solamente en la escuela, sino que también en la familia, en la comunidad y en los medios de comunicación. Los resultados de estas investigaciones dejan en muy buen pie a nuestro país. Sin embargo, en aspectos como los conocimientos y habilidades y los derechos políticos de las mujeres, los estudiantes chilenos están bajo el promedio de los 28 países participantes. Esto desafía al sistema escolar y a las Ciencias Sociales en particular a incrementar estos buenos resultados y orientar la formación para mejorar en los aspectos deficitarios (IEA, 1999). Otro de los instrumentos que ilustran la situación existente son los resultados de la Prueba Inicia dirigida a estudiantes egresados de pedagogía. Entre sus resultados corresponde destacar que los egresados con mención en Ciencias Sociales obtienen un porcentaje promedio de respuestas correcta de 47%. Esto evidencia que pese a que han seguido una especialización aún no logran un nivel adecuado para su labor. Una de las conclusiones de la aplicación de este instrumento afirma que “resulta preocupante que la mayoría de los egresados de Pedagogía Básica no tienen los conocimientos que se requieren para un buen desempeño profesional”. (Mineduc, 2010b)

Los antecedentes antes expuestos llevan a concluir la necesidad de implementar estrategias didácticas que faciliten el aprendizaje significativo y por ende la comprensión de ejes fundamentales como el temporal y espacial, el uso de diversas fuentes, el desarrollo de habilidades de un nivel superior de pensamiento, tales como la indagación, inferencia, interpretación, selección, organización y presentación de información, argumentación, relaciones causales y un aspecto relevante en las Ciencias Sociales y en especial en la Historia, saberse parte de ella, constructor y con la posibilidad de transformarla en pro del beneficio personal y de su generación.

DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO “PATRIMONIO FAMILIAR”

Buscando dar respuesta a las múltiples expresiones referidas a la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, es que se propuso a estudiantes de Pedagogía en Educación Básica chilenos la realización de un trabajo denominado Patrimonio Familiar.

La actividad de elaboración de un informe de su Patrimonio Familiar tiene como propósito que los futuros profesores vivan directamente la experiencia de indagación, selección, análisis y presentación de un informe que les involucra, por cuanto se trabaja sobre la base de fuentes históricas de su núcleo familiar. Se espera que al finalizar esta actividad, se reflexione sobre la transferencia de ella al aula escolar.

El informe incluye tres apartados: Introducción, Desarrollo y Conclusiones.

En la **Introducción** se solicita dar respuesta a las preguntas básicas del trabajo ¿Qué?, ¿Cómo? y ¿Para qué?. Es decir consiste en una breve presentación del trabajo, una descripción de cómo se hará, además de presentar la(s) fuente(s) seleccionada (s). A este apartado

se le asigna un valor de 10 puntos.

El segundo apartado es el **Desarrollo**. Ésta es la parte medular del informe. Consiste en desarrollar lo que se presenta a continuación, una vez seleccionada la o las Fuentes representativa de la historia familiar:

1. En esta sección se solicita **describir la fuente**, es decir, identificarla de acuerdo a características tales como materialidad, colores, tamaño, uso, etc., es posible que se incluyan dibujos o fotografías de ellas. También es importante plantear el modo de adquisición a través de una breve reseña histórica. Una subárea es resolver el problema de por qué se le asigna un valor patrimonial, qué la hace motivo de valoración. Esta sección recibe 15 puntos.
2. Acá se busca que se elabore un **relato histórico**, es decir, a través del tiempo, donde, aparezca la fuente, estableciendo posibles relaciones con hechos históricos locales, nacionales o internacionales, sin forzarlos necesariamente. Se solicita cautelar la existencia de coherencia temporal, lo que no significa un relato sucesivo de hechos desconectados. Al igual que es importante considerar que este relato posea un comienzo y un fin determinado por el o los actores que lo componen, en ese sentido podemos hablar de una dimensión más flexible del tiempo. Lo significativo es la presencia de la fuente y su grado de relevancia para contar la historia de un grupo familiar. Este "bien" como testimonios de dicha historia. Este apartado tiene una valoración de 15 puntos.

Como se aprecia el Desarrollo reúne un total de 30 puntos. Es el apartado con mayor ponderación porque en él se concentra el desempeño más complejo, que exige demostrar el dominio de habilidades superiores, tales como buscar, seleccionar, organizar, presentar información, establecer relaciones lógicas, articular un discurso, indagar. En fin, una serie de destrezas que reflejan las exigencias de un desempeño reflexivo, creativo y crítico en los estudiantes.

El último apartado del informe son las **Conclusiones**. En él se solicita sintetizar los puntos más relevantes del trabajo, pero por sobre todo generar una reflexión personal sobre el tema desde la perspectiva individual, lo que significó realizar el trabajo, donde la historia familiar se constituye en un punto relevante de **reflexión sobre el papel y carácter de los sujetos históricos**; una reflexión sobre el tema en cuanto al **patrimonio como recurso educativo**, y cómo es posible entender el patrimonio desde una mirada más amplia que simples espacios o monumentos representativos de una única historia nacional. Además, generar una reflexión sobre el **uso social de la historia**. A esta sección se le asigna 20 puntos.

Finalmente como aspectos formales se plantean requisitos de **Presentación**. Aquí se considera los elementos que el informe debe contener de forma satisfactoria: índice, bibliografía y portada con todos los datos necesarios de identificación. Además debe presentar limpieza y organización y ser entregado en la fecha definida. A estos aspectos se les asignan 10 puntos, por considerar que cualquier desempeño educativo debe reunir condiciones asociadas a lo actitudinal, específicamente lo vinculado al cumplimiento de

requisitos previamente establecidos y normas de responsabilidad.

Como se aprecia la elaboración de este informe cumple con las orientaciones de los procesos de enseñanza y evaluación en el aula citadas a continuación y que son coherentes con la perspectiva sociocultural de la construcción del conocimiento escolar planteadas por Mauri (2002):

1. Un enfoque de la enseñanza de las ciencias sociales que desafíe las convicciones iniciales de los alumnos, ya que al inicio el estudiante establecerá sus propias representaciones que se irán resolviendo en el avance de su investigación.
2. Para aprender ciencias sociales es necesario que el estudiante se implique en situaciones y actividades colectivas de carácter social y cultural. Para la elaboración del informe, el estudiante deberá recoger información desde sus familiares o personas cercanas que darán su relato respecto de la fuente seleccionada, su descripción, origen, uso e importancia sentimental.
3. Crear marco de actividades complejas en los que el aprendizaje de procedimientos adquiera un verdadero significado y tenga sentido para los alumnos. La solución del problema de describir y relatar la historia de la fuente seleccionada exige de los estudiantes un proceso de indagación en su núcleo familiar, dando oportunidad de recabar información directamente relacionada con su existencia, características e identidad de su núcleo familiar.
4. Aprendizaje del lenguaje de las ciencias sociales, de su léxico y de las formas de habla y de comunicación propias de la historia y las ciencias sociales.
5. Uso de forma crítica de la narrativa, entendida como un recurso semiótico que media en la interpretación de los hechos en ciencias sociales. La narrativa ayuda a orientar conceptualmente el pensamiento.
6. Uso de situaciones y actividades de evaluación variadas. Efectivamente la elaboración de su informe, previa entrega y comprensión de los indicadores de logro, son una muestra de la inclusión de situaciones reales y la importancia de considerar contenidos referidos a valores, actitudes y normas.
7. La elaboración del informe favorece el desarrollo de habilidades específicas de las ciencias sociales, tales como reunir y organizar información de fuentes diversas, preguntar para examinar información explícita y profundizar en la información implícita, evaluar las fuentes, elaborar inferencias, secuenciar y contextualizar los acontecimientos, usar datos y términos relevantes, narrar el conocimiento significativo que tenemos, elaborar diferentes interpretaciones sugiriendo razones adecuadas, establecer conclusiones razonadas y comunicar conocimiento.

CONCEPTUALIZACIÓN DE PATRIMONIO

Una vez descrito el trabajo, se hace necesario presentar los fundamentos teóricos que validan la incorporación del estudio del patrimonio en las clases de Ciencias Sociales.

Etimológicamente la palabra patrimonio viene del latín patri= padre y onium= recibido, que significa lo recibido por línea materna. Según (Krebs-Schmidt, 1999) el concepto

de patrimonio es una síntesis de los conceptos francés (patrimoine) que pone el énfasis en aquello que se hereda de los antecesores y el inglés (heritage), aquello que se transmite a los descendientes, a las generaciones futuras. Este concepto es relativamente nuevo. Recién en el siglo XIX se incorporó con el significado de herencia colectiva. En el siglo XX occidental, se le otorga una naturaleza administrativa y jurídica y a finales de la II Guerra Mundial empezó a delimitarse y a usarse en el ámbito internacional.

En una visión y uso más actualizado se comprende el patrimonio como la representación de lo que se ha denominado “el pasado que tenemos presente”. (Pagès-Pons, 1986:112). Evidentemente, en este estar presente hay una opción, hay una voluntad de heredar ese pasado, en valorarlo. La antropología considera que el patrimonio está formado por objetos que perduran en el tiempo, pero aclara que esa selección incluye intencionalidades de los sujetos que la realizan. Por ello, esta selección se diferenciará según sujeto y sociedad, porque ella depende del significado y carga simbólica que se le otorgue. Para que el patrimonio tenga continuidad y se proyecte al futuro debe ser reconocido e identificado por las nuevas generaciones.

Hoy en día se utiliza mayormente el concepto de patrimonio cultural, ya que “se considera que refleja un nuevo espacio donde se puede aprender a valorar y a conocer la identidad personal y de un colectivo” (González N. y Pagès J., 2005: 4).

La historia como disciplina social basa su estudio en las fuentes históricas, que son todo lo que nos ha dejado el pasado. Por ende, pueden transformarse en patrimonio. Como el trabajo descrito se basa en la selección de una de ellas, se hace necesario incorporar su descripción. Las fuentes se pueden clasificar según su naturaleza, en primarias y secundarias. Las primarias son las contemporáneas al período histórico donde se originó y forman parte de ellos. Las secundarias son posteriores a los hechos y que o bien los cuentan o hacen referencia a ellos. Según su forma, las fuentes se clasifican en escritas, orales, materiales e iconográficas. Las escritas tienen como medio la escritura sobre cualquier soporte; las orales se transmiten de forma verbal; las materiales suponen un resto material de las sociedades pasadas y las iconográficas transmiten imágenes o símbolos.

PRESENCIA DEL PATRIMONIO EN EL MARCO CURRICULAR

El tema patrimonial se encuentra presente en el Marco Curricular del sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de los cursos de primer ciclo básico de manera progresiva. En él se integran objetivos relacionados con lo requerido en el trabajo en estudio, los que a continuación se presentarán.

En 1° básico en los Objetivos Fundamentales se explicita: “Pertenencia a distintos grupos sociales y a la comunidad nacional, Comprender que su familia y su comunidad tienen una historia en la que ocurrieron acontecimientos relevantes y Obtener información sobre el pasado y sobre su localidad a través de preguntas a adultos cercanos”.

En 2° básico se incorpora el concepto de patrimonio propiamente tal. “Valorar el patrimonio cultural y natural del país y reconocer diversas expresiones de éste. Comprender que en el transcurrir de la vida humana a través del tiempo existen elementos que permanecen y otros que cambian. Recuperar historias orales de su entorno social y valorar la memoria transmitida oralmente por los grupos sociales y familiares a los que pertenece”.

En 3° básico los objetivos relacionados con el patrimonio son “Reconocer expresiones de diversidad cultural en su entorno y en el país, y reconocer la importancia del respeto y la tolerancia para la convivencia. Comprender que su comunidad, localidad, barrio o ciudad tiene un origen. Valorar la conmemoración de acontecimientos y personajes relevantes en la historia de la comunidad y del país. Obtener información sobre contenidos del nivel utilizando testimonios orales, textos escritos dados e imágenes”.

En 4° básico los objetivos fundamentales no tienen una relación explícita, si bien es posible establecer relaciones según la fuente seleccionada.

Como se aprecia entre el 2° y 3° básico se concentran los objetivos que requieren de estrategias didácticas que incluyan el estudio del patrimonio, de allí que el trabajo expuesto en este artículo pueda ser integrado, en estos niveles.

En 2° ciclo básico no aparece en forma explícita el conocimiento del patrimonio; sin embargo, es absolutamente posible de integrar al momento de estudiar la historia de Chile, de América y Universal, ya que como se explicó anteriormente, el informe solicita la relación con hechos del pasado tanto a nivel nacional como internacional.

FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS Y DIDÁCTICOS

Es necesario reiterar la precisión de que este trabajo fue realizado por estudiantes de los últimos años de pedagogía básica, con el propósito de que ellos vivieran esta experiencia, para que en su futuro laboral reflexionen respecto de la factibilidad de replicarla, luego de adaptarla a su contexto laboral. Los procesos involucrados son el ya clásico y muy vigente “aprender haciendo”. En la instancia de desarrollo del informe los futuros docentes movilizaron recursos propios que les permitieron cumplir con lo requerido, es decir, manifestaron el desarrollo de competencias fundamentales para un docente en formación, indagación, toma de decisiones, dominio conceptual, planteamiento de relaciones lógicas, reflexión personal y profesional. Este trabajo propuesto a estudiantes de Educación Superior posee fundamentos psicológicos y didácticos que lo hicieron posible y que reafirman su valor didáctico para ser implementado en el ámbito escolar.

Por los aprendizajes esperados de los programas de estudio y por el ámbito de acción de la educación básica este trabajo se puede orientar a estudiantes de 8 años hacia arriba. Ello no restringe la posibilidad que, haciendo algunos ajustes destinados a simplificarlo, pueda ser tratado en edades inferiores.

Marti (2002) plantea que, a partir de los 6 años los niños/as presentan un aumento de energía atencional basada en su maduración neurológica, esto provoca un cambio en la capacidad funcional, lo que se traduce en mayores posibilidades de centrar la atención en lo relevante. Ellos van siendo, progresivamente, capaces de planificar, seleccionar información relevante, organizarse, ser flexible, desechar estrategias inútiles y controlar su atención. Entre las estrategias que poseen, ligadas a la memorización, se encuentran el almacenamiento que se traduce en el desarrollo de la organización-categorización y la elaboración-creación de un referente común. Otra de las estrategias disponibles es la recuperación que se manifiesta en búsqueda de elementos internos en su memoria, el conocimiento del entorno y la realización de inferencias. En la realización del trabajo de Patrimonio Familiar, el estudiante debe hacer uso de las estrategias antes citadas, ya que

observa, busca, selecciona una fuente de su entorno que reúna la condición de convertirse en objeto y sujeto de estudio, para luego describirla y analizarla en profundidad, estableciendo inferencias posibles a partir de los datos recogidos y de sus propios saberes.

En lo referido al conocimiento en este grupo etario, se observa el desarrollo de una mayor competencia metacognitiva, un grado de perfección y planificación de procedimientos superiores, la capacidad para introducir cambios y correcciones y la evaluación de las demandas de la tarea, todas ellas acciones mentales requeridas en el trabajo defendido.

Otra de las características que promueven la realización de este trabajo en los niños/as de 8 años hacia arriba, es la situación de encontrarse en el estadio de operaciones concretas, que representa un tránsito desde las acciones a las operaciones mentales. Desde la edad de la razón, donde el niño/a, elabora explicaciones racionales, generalizables con coherencia interna, objetivas, con argumentación, hacia las tendencias evolutivas, denominadas descentración lo que se traduce en el análisis de un objeto desde distintas perspectivas y dimensiones; inferencia / no apariencia, es decir, mayor razón, deducción, juicio; reversibilidad frente a irreversibilidad, reflejado en un pensamiento móvil que permite relacionar unas acciones con otras y finalmente, las transformaciones frente a estados que lo hacen ser capaz de observar cambios de ubicación, orden más allá del estado inicial y final. Sin embargo, se hace necesario destacar que una de las limitaciones de esta etapa, es el estar asidos a los "objetos concretos", ello dificulta un salto hacia mayores abstracciones y el desarrollo de un pensamiento hipotético deductivo. De allí que sea necesario realizar ajustes según el grupo etario involucrado.

Ante lo expuesto es posible afirmar que el uso de fuentes materiales o inmateriales, altamente significativas para su grupo familiar y la realización de descripciones, análisis, relaciones complejas, son posibles de realizar en el grupo señalado, esto permitirá el desarrollo progresivo de habilidades superiores, guardando las proporciones entre uno y otro año de edad.

La Didáctica plantea la reflexión sobre cómo se enseña y cómo se debería enseñar en la escuela. El desafío planteado en el presente artículo es proponer una estrategia que dé respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cómo lograr motivación para el aprendizaje de las Ciencias Sociales? ¿Existe relación entre las Ciencias Sociales impartidas en la escuela y la realidad social que se encuentra en el exterior? Un método didáctico es "una forma determinada de organizar las actividades pedagógicas con el propósito de conseguir que los estudiantes puedan asimilar nuevos conocimientos y puedan desarrollar capacidades o habilidades cognitivas". (Quinquier, 2007: 99). A partir de ello es posible afirmar que la actividad propuesta es factible de inscribir en una didáctica activa que involucra al estudiante, motivando en él el desarrollo de diversas habilidades.

El trabajo de Patrimonio Familiar recoge algunas de las implicancias didácticas planteadas por Carretero (2002). Una de ellas expresa que el conocimiento histórico debe basarse en la comprensión previa de los conocimientos sociales. En el caso de este trabajo se parte de su entorno social más cercano, su familia, para luego ir a hechos del pasado que involucran conocimientos históricos. Otra característica a tener presente es que en las disciplinas histórico-sociales no hay hechos puros. Los hechos se seleccionan según la teoría que sustenta el historiador. Esto se aprecia claramente en el trabajo, por cuanto es nece-

sario aceptar y comprender las distinciones de cada informe, asumiendo la diversidad de visiones posibles. La actividad de razonamiento es otra de las características presente. En el trabajo se espera desarrollar una serie de habilidades cognitivas y emocionales. Cabe destacar las enormes posibilidades para desarrollar la inferencia, a través del uso del “método del historiador”, como la actividad del detective, que le exige verificar, indagar autenticidad de las fuentes y la plausibilidad de interpretaciones. El informe se adhiere, además a considerar la historia como relato, ya que es lo solicitado y lo que permite apreciar si se ha avanzado en estas comprensiones.

La realización del trabajo de Patrimonio Familiar se inscribe en la denominada Metodología Interdisciplinar-Activa. Esta metodología incorpora “los problemas y métodos de las distintas disciplinas de las Ciencias Sociales” (Pastor, 2004: 175), al servicio de un estudio más cercano a la realidad, es decir, donde se integren los conocimientos y procedimientos propios de la historia, política, economía, etc. El propósito de esta metodología, además de que el estudiante adquiera y comprenda la información, es lograr la reflexión sobre los procesos humanos desde una perspectiva integradora. A través de ella, los estudiantes comprenden el conjunto de la realidad social que sólo ha sido posible conocer en profundidad a través de una estrategia explicativa cuando han pensado y han sido participantes activos de la labor educativa.

Implementar esta metodología favorece el trabajo en una doble dimensión, Epistemológica y Didáctica. Ello exige, según lo planteado por Carretero y Asensio (1988), poner en práctica estrategias educativas que sirvan para la comprensión de los acontecimientos a través de una enseñanza explicativa, en las que el alumno sea capaz de revelar el porqué de los hechos, que comprenda el funcionamiento de los supuestos clave del análisis de las disciplinas sociales y que adquiera un conocimiento que le permita entender la realidad social.

De allí que es posible afirmar que el trabajo de Patrimonio Familiar se inscribe en esta metodología. Ella exige, en los estudiantes, el dominio de nociones sociales tales como: causalidad, que explica socialmente lo estudiado; intencionalidad como el estudio de los motivos que llevan a la acción, y continuidad y cambio que involucra el porqué y el cómo de los procesos del cambio social.

El trabajo de Patrimonio Familiar, por ende, se aproxima a una nueva Historia, la que debe ser, “una reconstrucción del pasado, captado en toda su amplitud, y en toda su complejidad, tendrá que incorporar en sus cuadros y explicaciones la obra entera, tan rica de las ciencias sociales, sus vecinas. Por consiguiente el historiador tendrá que ser, desde luego historiador, pero también a un tiempo economista, sociólogo, antropólogo y hasta geógrafo”. (Braudel, 1987:9).

BREVE ANÁLISIS DE INFORMES PRESENTADOS

A continuación se presenta una categorización de los trabajos recibidos y una síntesis interpretativa. Se espera que los resultados de este trabajo proporcionen una rica información disciplinar, pedagógica y de alto valor personal, que motive la realización de futuras versiones.

Este trabajo se ha realizado en los años 2004, 2005, 2007 y 2011, con estudiantes uni-

versitarios de Santiago de Chile de 4º y 5º año de Pedagogía en Educación Básica, mención Ciencias Sociales, pertenecientes a la Universidad Central y Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. En cada una de las versiones se observó un alto grado de compromiso y la valoración expresada por los estudiantes en palabras tales como “pude descubrir antecedentes desconocidos de mi familia”, “...fue increíble, nunca habría sabido de la historia de mis abuelos si no hubiera tenido esta oportunidad...”, “...el trabajo me permitió comprender mi vida actual, mis valores e inclinaciones, al haber regresado en el tiempo a través de objetos y personas...”. En sección siguiente se profundizará en los discursos levantados.

Los datos presentados en este artículo corresponden a dos cursos de 4º año, VII semestre de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, UMCE, institución estatal, ubicada en Santiago, capital de Chile, conformando una muestra de 46 estudiantes, 41 de sexo femenino, 5 masculino.

Para organizar la información recogida se establecieron tres aspectos a describir: Tipos de fuentes utilizadas y Relatos levantados, categorizando éstos en Reflexión personal sobre el tema, Patrimonio como recurso educativo, Uso social de la Historia.

Tipos de fuentes utilizadas

Para analizar mayormente los informes se realizó una clasificación de Fuentes utilizadas las que se presentan a continuación:

Primarias

SEGÚN SU FORMA	
Escrita	Libreta de familia (bisabuelos), anuario, revista “Saber comer y vivir mejor”, revista “Ternura”, libreta de matrimonio civil de sus abuelos, Revista “Ritmo” de la juventud (1969), Diploma de Honor, diario “Fortín del Mapocho”, cartas familiares, poesías.
Oral	Entrevista a familiares: tías, hermanas mayores, padre, madre, abuelos, vecinos.
Iconográfica	Fotografías de personas, familiares; retratos de integrantes de las familias; fotografía de familiares publicadas en periódicos y revistas; cuadros de paisajes, ciudades, edificios, pinturas; portadas de revistas, dibujos de diarios, cómics.
Material	Baúl, mesa de comedor, set de tazas (1909), lámpara a parafina de mecha, imagen de la Virgen del Carmen, lupa (XIX), talco perfumado en tarro metálico, zapato, paneras de plata, plancha a carbón, mesa de comedor, diploma de honor, escritorio, equipo musical (años 70), plancha a carbón, reloj de bolsillo de plata, cuna de guagua, mesa, casa, prendas de vestir de guagua.

Como se aprecia, las fuentes primarias usadas mayoritariamente por los/as estudiantes son las materiales. Es posible que la causa de esta tendencia se base en el fácil acceso a una fuente tangible, junto a la necesidad, de los estudiantes de pedagogía básica, de acercarse a la etapa de madurez psicológica de los/as niños/as: etapa de las operaciones concretas. Sin embargo, en una segunda lectura, es posible constatar una gran variedad de fuentes, tanto tangibles como intangibles.

Secundarias

SEGÚN SU FORMA	
Escrita	Historia de Chile e Universal de diversos autores, Textos escolares.
Oral	José Jiménez Fernández, más conocido como “Joselito”, cantante y actor español, familiares que contaban las historias de sus antepasados.

Entre las fuentes secundarias, destaca el uso de fuentes orales. Ello tiene directa relación con la comprensión de la historia, como “relato, en la que los personajes –sean concretos o abstractos- cobran una especial relevancia. Por cuanto cualquier situación histórica tiene unos agentes, una acción, una secuencia en el tiempo y un desenlace”. (Carretero, 2002:28). El uso de fuentes orales cobra aún más relevancia por la cercanía del tema a investigar y la tradición de traspasar la historia familiar “contándola”.

Relatos de estudiantes

En el siguiente apartado se presentan los relatos ordenados por cada autor. Para efectos de una presentación más clara, la información se ha clasificado según lo requerido a los estudiantes, quedando establecidas tres categorías: Reflexión personal sobre el tema, Patrimonio como recurso educativo, Uso social de la Historia.

La primera categoría denominada Reflexión personal sobre el tema, agrupa las opiniones levantadas respecto de la valoración y significado personal del trabajo y/o tema abordado.

La segunda categoría Patrimonio como recurso educativo recoge las opiniones vinculadas al ámbito didáctico.

La tercera busca develar si los futuros docentes le asignan un uso social a la Historia.

En una lectura de las textualidades presentes para cada categoría, es posible constatar la valoración positiva de la experiencia, tanto en lo personal, como en lo didáctico y disciplinar. Se ha optado por presentar alguna de ellas para que el lector juzgue personalmente el valor asignado a la experiencia por los futuros educadores. Sin perjuicio de ello, se presentará un análisis interpretativo de cada categoría.

REFLEXIÓN PERSONAL SOBRE EL TEMA	PATRIMONIO COMO RECURSO EDUCATIVO	USO SOCIAL DE LA HISTORIA
Interpretar una fuente es interpretar parte de la historia.	Es un acercamiento del estudiante a la construcción de su historia.	La sociedad, construye un presente y un proyecto de futuro a partir del conocimiento de su pasado.
“De la investigación realizada he podido aprender más sobre mi familia materna, además de recordar muchas vivencias de las cuales yo fui parte”.	La relevancia de los relatos y la importancia de los sujetos históricos se transforman en un aprendizaje significativo para el investigador, ya que no sólo busca la historia de otros, sino que también busca su propia historia.	Resultado de conocer nuestra propia identidad.

“Es posible observar la carga emocional que tiene este objeto para ellas, y de lo cual nunca me habría enterado si no hubiese sido por este trabajo”.	A los estudiantes construir la historia desde un objeto los convierte en investigadores.	Una vez que los niños se sienten parte de un todo pueden reconocer fortalezas de la historia y la falencia de ella, por lo tanto puede descubrir la importancia de su participación como agentes activos en los cambios sociales y en la sociedad.
Se pudo descubrir que era en realidad un gran tesoro.	Este tipo de actividad ayudará a los estudiantes a comprender conceptos, contenidos de la clase como son “Las fuentes”, pero también permitirá entrar en contacto con su familia.	Importancia de recordar el pasado y entender que somos seres de historia.
Se pudo aprender que éste no era un solo viejo objeto, sino que tenía un significado para la historia familiar.	Poner en práctica el proceso de investigación y la recogida de información.	Es una instancia donde uno puede encontrar sus raíces.
La importancia que se le otorga a la historia cuando es relacionada con la propia historia y aún más con un objeto familiar.	Entregar valores de pertenencia a nuestros alumnos, que sepan cuál es su historia, la historia de su familia.	Entender que sin ellos no habría el hoy que conocemos.
Es una instancia para darle el valor que merecen a las personas, cosas o acontecimientos del pasado.	Es necesario este tipo de trabajos en los estudiantes, para que ellos indaguen, en la vida de sus familias y entiendan de mejor forma, lo que ocurrió en el tiempo y espacio.	Explicar el comportamiento o causalidad de ciertas cosas, es decir, el conocer el pasado para comprender el presente.
“De esta forma logramos conectarnos con lo que estamos haciendo y podemos permitirnos hacer un juicio de valor en cuanto a lo cercano que nos sentimos con la historia que vamos descubriendo”.	Comprender la historia en el entorno más cercano.	Es muy importante que le otorguemos importancia a la historia cuando es relacionada con la propia historia, la de nuestras familias.
“Conocí sobre mis antepasados y sus historias...Generar una especie de ritual.... Abrió puertas que no conocía”.	Resulta ser el mejor método a trabajar, que los niños analicen fuentes que sean cercanas a ellos, puesto que así, construimos su historia y con ésta la del mundo, ya que se establece un vínculo con lo que es él, con el resto.	Tomar conciencia que los hechos que pasan en nuestro país, tienen una razón y surgen del pasado.
“Es muy interesante para mí, porque es algo concreto y real, sin análisis e interpretaciones hechas por los historiadores que le ponen un sello y una intencionalidad”.	Hace mucha más interesante el aprendizaje.	Reconstruir parte de la historia desde una mirada distinta a la que realmente utilizamos como historia.
“Me hace sentir cierto orgullo por quien soy, de dónde provengo y de aventurarme a proyectar mi propia familia con los patrones con los que yo fui formada”.	Mostrar a los alumnos que todo tiene una intencionalidad y que la realidad que él vive está determinada por el poder económico y político que ejercen las clases dominantes.	Hemos sido, en cierta medida, partícipes de los hechos ocurridos en nuestra historia nacional.

Remover antecedentes que a veces se olvidan por gusto o no tener tiempo para recordar.	Existe una versión diferente a la de los libros y que de seguro se acerca más a su realidad.	Nuestra historia delimita nuestra identidad, el sentido de pertenencia y el bien común.
“Replantear valores que en algún momento consideramos y adaptamos a nuestra vida, pero que quizás como el tiempo cambia, esos valores también han cambiado”.	La investigación de las fuentes, es una metodología de enseñanza que permite conocer el patrimonio desde una mirada más amplia.	El patrimonio que se va decantando de generación en generación conforma el sello distintivo de un pueblo o familia, por ello el patrimonio es una manera de acercarse al conocimiento de la identidad nacional.
“Nos permite indagar en el contexto en el que estuvo ubicada la fuente”.	El patrimonio cultural como recurso educativo es fundamental para el conocimiento y reconocimiento de los estudiantes.	Cada familia representa parte de la historia, de esta manera todos somos sujetos de la historia, eso nos da pie para que exista un mayor acercamiento a nuestra raíces de una manera más concreta.
“Los Moais de la isla de Pascua son igual de importantes que el momento que mis abuelos se casaron, porque todos esos momentos y cosas ayudaron a formar lo que él es en la actualidad”.	Motivar a los niños a que sean parte del patrimonio familiar y nacional.	La investigación del patrimonio familiar conlleva el sentimiento de pertenencia, y es ahí donde comienza a tomar forma la relación entre el patrimonio y la persona.
“Me permitió conocer una historia de un familiar que para mí era desconocida y que realmente me motivó e hizo muy entretenido”.	Conocer este tipo de metodología para acercar la historia al estudiante. El desafío más grande es cómo hacer concreto y cercanos a los alumnos algo que no vivieron.	Muestra parte de lo que ocurría en esa época a nivel nacional y mundial.
“Cada uno de nosotros es parte importante de la historia, apegados a un legado cultural que debiese ser parte fundamental de nuestras vidas, el respeto y la valoración de nuestro patrimonio”.	Permite a los niños descubrir que la historia si les pertenece y se encuentra relacionada directamente con ellos.	Comprender hechos ocurridos en mi familia, puede ser esencial para comprender otros hechos ocurridos en la sociedad, así lograr comprender la secuencialidad de los hechos y además, entender que la crisis económica que afecta a Chile no es ajena a la familia.
“El patrimonio cultural y su reconocimiento como tal, puede ser la instancia de acercarnos a la historia familiar de cada individuo y vincularla de modo que se pueda anexar a otra historia y construir una historia en sociedad”.	Es muy útil para acercar más a los estudiantes a lo que es la historia, es decir, la propia historia de sus padres, abuelos, etc.	Reconocer los imaginarios sociales que abarcan aquella época.
Reconstruir un trozo de su historia de manera que ha podido comprender mejor su presente y su carácter desde la reconstrucción y contextualización de los hechos que rodean a un objeto.	La capacidad indagatoria se potencia desde pequeños, es más valioso aún para el desarrollo personal.	Permite tener una mejor comprensión del pasado y del presente.

... Jamás podemos llegar a entender qué es un patrimonio y para qué nos sirve. Actividades de este tipo en las escuelas ayudaría a entender que hay una historia tras él, la parte que reconstruye el presente y la idiosincrasia chilena.

Nosotros como estudiante nos hacemos partícipes en la construcción de nuestros conocimientos, y además somos capaces de desarrollar un pensamiento más indagativo y reflexivo.

Reflexión personal sobre el tema

Al leer las textualidades de los estudiantes es posible concluir la valoración positiva que se asigna a la experiencia. Es posible detectar la presencia de ideas que son parte explícita de la finalidad de las Ciencias Sociales desde una perspectiva socio crítica, como es el formar ciudadanos capaces de conocer su realidad, explicársela y analizar acciones destinadas a transformarla en función del beneficio colectivo. Efectivamente, al plantear que la selección y estudio de fuentes propias de su patrimonio familiar le permitió al “investigador” valorar su propia historia, conocer las emociones y valores asociados a ella y por ende reconocer una “identidad” familiar sustentada en la fuente material, escrita u oral analizada. La oportunidad de facilitar el estudio de la historia, disciplina que en ocasiones se torna lejana y abstracta para los estudiantes, se ve favorecida con el desarrollo de este trabajo, por cuanto al momento de asociar hechos históricos nacionales e internacionales a la existencia y vida de su propio mundo familiar permite la posibilidad de empatizar y contextualizar situaciones que sin ello se convertirían en ajenos y sin significado. Además contribuye a la formulación de una historia común y por ende a una historia de su sociedad. La invitación a realizar un informe donde se reflexione sobre una fuente del pasado, descubierta y descrita en el presente por los actores que le otorgan significación aproxima al estudiante a una de las características planteadas por el nuevo enfoque del estudio de la historia, que, según Carretero (2002) plantea la necesidad de relacionar el pasado con el presente favoreciendo con ello el desarrollo de un pensamiento más complejo y el acceso a la comprensión de estas temáticas. La referencia a que el realizar este informe, además de estudiar aspectos familiares del pasado, permite proyectarse al futuro es otra de las evidencias de que su realización aproxima al estudiante a esta nueva visión del estudio de las Ciencias Sociales, que proyectan su quehacer a lo que está por venir.

Patrimonio como recurso educativo

El trabajar con el patrimonio favorece el acercamiento al estudio de una historia colectiva, ya sea como región, nación, continente o naturaleza humana. Esto se vuelve más significativo cuando se trata de seleccionar y describir una fuente que es parte importante del patrimonio de la propia familia del estudiante. Ello facilita el compromiso del

estudiante, por cuanto, estudia de su propio núcleo familiar. En los últimos años se ha venido constituyendo un corpus de información contundente respecto de la relevancia otorgada al patrimonio tanto cultural como natural de cada localidad o nación. Esto se ve reflejado en el marco curricular nacional que introduce esta temática en los primeros años de escolaridad y que vuelve sobre él con un mayor nivel de complejidad en los cursos superiores. Esto releva la necesidad de incorporarlo como un recurso educativo que anima la discusión personal, al interior de su propia familia y en el aula escolar en la instancia destinada a compartir los resultados de su investigación. La unanimidad existente entre los estudiantes analizados respecto de que el patrimonio local constituye un valioso recurso educativo convoca la realización de trabajos similares considerando los contextos y situaciones de los escenarios donde se implementará.

Uso social de la historia

Para los estudiantes el estudio del pasado familiar, a través del trabajo con fuentes, favorece la comprensión y construcción de un presente y también de un proyecto de futuro común. Así es como el análisis de historias familiares favorece el desarrollo de sentimientos de pertenencia, imaginarios sociales, que más tarde constituirán una identidad colectiva, en la cual se distinguen valores e ideas comúnmente compartidas. Otro de los aspectos que son propios del estudio de la historia y que fueron relevados por los estudiantes a la luz de la realización del trabajo de Patrimonio Familiar, es la enorme posibilidad de desarrollar habilidades del pensamiento propias de la disciplina, tales como el ejercicio de una visión crítica del pasado y específicamente de su pasado más cercano que es develado a la luz del trabajo con diversas fuentes. Otra importante habilidad desarrollada es la explicación de relaciones causales que han constituido un grupo humano y que lo describen. Todas ellas habilidades propias de la comprensión del estudio de las ciencias sociales, tal como lo plantea Carretero (2002) como una actividad de razonamiento.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

La realización de este artículo favorece la divulgación de nuevas corrientes didácticas, que basadas en el estudio serio de la disciplina, conjuga estrategias innovadoras que facilitan el logro de aprendizajes de calidad.

Es grato apreciar que los/as estudiantes de pedagogía poseen las competencias reflexivas y de dominio de la disciplina que le permiten valorar la propuesta.

Se hace necesario que los docentes en ejercicio y los futuros, acojan estas propuestas, que involucran el saber pedagógico con el disciplinar.

Sería de gran beneficio para la didáctica de las Ciencias Sociales la realización de encuentros destinados a compartir los aprendizajes y saberes generados en las prácticas escolares y en educación superior.

BIBLIOGRAFÍA

BRAUDEL, F. (1987) *El Mediterráneo y el mundo Mediterráneo en la época de Felipe II*. Fondo de

Cultura Económica, México.

CARRETERO, M. (2002) "Perspectivas disciplinares, cognitivas y didácticas en la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia, Cap. 1". En *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*.

CARRETERO, M. y ASENSIO (1988): "La Enseñanza de las Ciencias Sociales: aspectos cognitivos y psicopedagógicos". En F. HUARTE (COMPS), *Temas actuales sobre Psicopedagogía y Didáctica*. Narcea. Madrid. pp. 205 - 221.

GONZÁLEZ N y PAGÈS, J. (2005) *Algunas propuestas para mejorar el uso didáctico del Patrimonio cultural en el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia*. Journées d'études didactiques de la géographie et de l'histoire. Universidad de Barcelona.

IEA *Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía*. En http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/evaluaciones_inter/civica/civid - 1999/03 Analisis del Estudio de Educacion Civica 14 anos y Subsector de Orientacion.pdf

KREBS, M.-SCHIMDT-HEBBEL, K. (1999) Patrimonio cultural: aspectos económicos y políticas de protección. *Perspectivas en política, economía y gestión*, núm. 2 (2), p. 207 - 245.

MARTI, E. (2002) "Procesos cognitivos básicos y desarrollo intelectual entre los 6 años y adolescencia". En Palacios J., MARCHÉIS A., COLL C. *Desarrollo Psicológico y Educación I*, Compilación. Pp 327 a 514. Alianza Editorial, 2ª Edición. Madrid, España.

MAURI, T. y VALLS E. (2002) "La enseñanza y el aprendizaje de la geografía, la historia y las ciencias sociales: una perspectiva psicológica". Cáp. 20. En COLL C., PALACIOS J, MARCHESI A. *Desarrollo psicológico y educación*. 2 Psicología de la educación escolar. Alianza Editores, Madrid.

MINEDUC (2009) *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*. Santiago.

MINEDUC (2010a) *Resultados Nacionales Simce 2010*. En http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/Informes_Resultados_2010/IN_2010_web.pdf

MINEDUC (2010b) *Resultados Prueba Inicia Egresados Pedagogía en Educación Básica 2010*. En <http://www.cedus.cl/files/Resultados%20Inicia%202010.pdf>

PAGÈS, J. y PONS, N. (1986) "El passat que tenim present: Solsona i el Solsonès". en DD.AA. *Jornades d'Experiències Didàctiques: Ciències Socials al Cicle Superior*. Bellaterra: ICE-Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 109 - 123.

PASTOR, M. (2004) "Estrategias y métodos didácticos para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales". Cáp. 6. En DOMÍNGUEZ M. COORD. (2004) *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Pearson Educación S.A., Madrid.

QUINQUER, D. (1997) "Estrategias de enseñanza: métodos interactivos". Capítulo V. En BENEJAM, P. y PAGÈS, J. *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Editoria Horsori, Barcelona.

VERGARA, J. (2009) *Simce de Ciencias Sociales*. El Mercurio. Disponible en <http://saladehistoria.com/wp/2009/05/07/simce-de-ciencias-sociales/>

ALCANCE Y POLÍTICA EDITORIAL

Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE) es una publicación oficial de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, que tiene como propósito esencial ser un medio directo de difusión del quehacer académico y científico. Constituye un espacio de debate, reflexión, estudio y aporte efectivo al área del conocimiento pedagógico, en un escenario en que la educación adquiere cada vez mayor relevancia en la resolución de los desafíos que nuestra sociedad debe enfrentar en esta era del conocimiento y la información.

REXE publica trabajos originales producto de resultados de investigación dirigidos a enriquecer el conocimiento científico en el campo del saber y del quehacer pedagógico. Con el mismo propósito, publica trabajos originales tales como estudios, experiencias y reseñas.

REXE organiza sus secciones en función de los artículos aceptados. La sección de Investigación publica trabajos originales producto de investigaciones que cuenten con metodologías acordes a sus problemas investigativos y que generen conocimiento resultado de las mismas. La sección de Estudios y Debates publica trabajos inéditos en que se presentan estudios o debates en torno a problemas educativos, a posturas teóricas, a planteamientos pedagógicos, etc., fuertemente argumentados, a fin de profundizar la reflexión y la crítica sobre posibles explicaciones o propuestas a tales problemáticas. Y la sección de Experiencias Pedagógicas recoge artículos que sistematicen experiencias pedagógicas en que se evidencie su acción innovadora, ya sea a nivel teórico o práctico. Además REXE publica Reseñas de libros que contribuyan al debate al interior del campo de las ciencias de la educación.

Periodicidad: semestral.

Plazo de recepción de los artículos: todo el año.

Sistema de Arbitraje: cada artículo recibido por REXE para su eventual publicación será arbitrado a través del sistema doble ciego, es decir, ni los árbitros, ni los autores conocerán los nombres, a fin de que se evalúen artículos y no personas. El sistema implica el envío a dos árbitros externos expertos en el tema aludido. Si las dos evaluaciones son positivas, el trabajo es publicado. Si se recibe una evaluación positiva y otra negativa, el trabajo es enviado a un tercer árbitro. Si aún persistieran dudas, el Consejo de Redacción sugerirá modificaciones al artículo y posterior a ello determinará su publicación o su rechazo. Si ambas evaluaciones son negativas el artículo será rechazado. En todos los casos, se informa al autor(a) o a los autores de dicha resolución.

Oficina de Publicación
Facultad de Educación
Universidad Católica de la Santísima Concepción
Alonso de Ribera 2850, Código postal 4090541
Concepción, Chile
Fono: 56 - 41 - 2345393
rexe@ucsc.cl

SCOPE AND POLICY

Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE) is an official publication of the Faculty of Education at the Universidad Católica de la Santísima Concepción, whose essential purpose is the dissemination of academic and scientific studies. It is a space for debate, reflection, study and effective contribution to the area of pedagogical knowledge in a scenario in which education is becoming increasingly important in solving the challenges our society faces in this era of problems our society faces in this area of knowledge and information.

REXE publishes original research based on scientific results led to enrich understanding in the field of knowledge and pedagogical work. With the same purpose, the journal publishes original works such as studies, experiences and reviews.

REXE is organized into sections according to accepted articles. The Research section publishes original research that is based on research with methodologies according to their research problems, generating knowledge. The Studies and Debate section prints unpublished studies or discussions of educational problems, theoretical positions, to pedagogical approaches, and so on, in order to deepen the reflection and criticism of possible explanations or proposals of such problems. And the Pedagogical Experiences section contains articles of educational experiences which systematize pedagogical experience with evidence of its innovative action, either theoretical or practical. REXE also publishes Reviews of books that contribute to the debate within the field of science education.

Frequency: twice a year.

Deadline for article reception: during the whole year.

Selection process: each article received for publication at REXE will be reviewed by double-blind system (i.e. neither the referees nor the authors would know the names), in order to evaluate items and not people. The system involves sending the work to two external judges. If both evaluations are positive, the work is published. If you receive a positive and a negative assessment, the work is sent to a third evaluator. If doubts remain, the Editorial Board will suggest changes to the article and determine its subsequent publication or rejection. If both evaluations are negative, the item will be rejected. In any case, this resolution will be reported to the author (s).

Publication Office
Facultad de Educación
Universidad Católica de la Santísima Concepción
Alonso de Ribera 2850, Postal code 4090541
Concepción, Chile
Phone: 56 - 41 - 2345393
rexe@ucsc.cl

NORMATIVAS DE PUBLICACIÓN

Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE) está abierta a recibir colaboraciones de todos los miembros de la comunidad académica nacional e internacional, así como de cualquier miembro del magisterio chileno y/o extranjero. REXE tiene como idioma de publicación de los artículos el español. Todo trabajo que se envíe para su publicación debe ceñirse a las siguientes normativas:

1. Temática: todo trabajo que se envía para ser publicado en REXE debe ser original e inédito, y enmarcarse en temáticas propias del ámbito de las Ciencias de la Educación.
2. Título: todo trabajo debe contar con un título que sintetice la idea central del artículo, el cual debe ser presentado en español e inglés.
3. Resumen: todo trabajo que se presente en REXE deberá contar con un breve resumen tanto en español como inglés de parte del autor/es, de no más de 15 líneas, a espacio simple, donde se exponga sintetizadamente los aspectos que considere de mayor significación para la orientación del lector. También deben incorporarse palabras clave en español e inglés, en número no mayor a 5, que en opinión del autor/es, le confieren identidad temática a la exposición.
4. Respaldo: todo trabajo deberá ser enviado al correo electrónico que se indica, en letra times new roman, tamaño 12, o similar a espacio simple, en formato Word (2003 en adelante).
5. Número de páginas: los trabajos no deberán sobrepasar, en lo posible, la cantidad de 20 páginas, siendo el óptimo 15. Las reseñas no deben exceder de 6 páginas.
6. Datos de identificación: todo trabajo enviado deberá indicar con claridad el título de la publicación y el nombre del autor/es, información acerca de sus títulos y grados académicos, y la/s institución/es a las que pertenece/n. También deberá indicarse el autor que recibirá la correspondencia, precisando: dirección completa de correo, fax (en lo posible) y correo electrónico.
7. Citas y referencias bibliográficas: en la redacción de los trabajos, se sugiere, cuando corresponda, el uso de notas a pie de página y citas dentro del mismo texto. Específicamente se debe seguir el sistema APA, expresado de la siguiente forma:
 - Libros: apellido del autor en mayúscula, coma, inicial del autor (seguido de la expresión ed. si se trata de editor y de la expresión comp. si se trata de compilador); punto; año de publicación entre paréntesis; punto; título en cursivas; punto; ciudad de publicación, dos puntos, editorial; punto; páginas citadas; punto.
 - Capítulo de libro: apellido del autor en mayúscula, coma, inicial del autor; punto; año de publicación entre paréntesis; punto; título entre comillas; coma; se sigue con la expresión en; apellido del/los autor/es, coma, inicial/es del autor/es (seguido de la expresión ed. si se trata de editor y de la

expresión comp. si se trata de compilador); coma; título en cursiva; coma; editorial; coma; ciudad de publicación; punto; páginas citadas; punto.

- Artículos en Revistas: apellido del autor en mayúscula, coma, inicial del autor; punto; año de publicación entre paréntesis; título del artículo (entre comillas), nombre de la Revista (subrayado), número de la Revista, Institución que la edita, ciudad de edición y páginas citadas.
8. Tablas, gráficos, cuadros y figuras: se presentarán en formato editable con numeración arábiga en tamaño que permita la máxima claridad en la lectura, con títulos y encabezados estandarizados en cuanto a formato y estilos utilizados en el texto. La indicación de la fuente es similar a las referencias bibliográficas -autor y año- en paréntesis.
 9. Publicación de los trabajos: la admisión de un trabajo para su publicación en REXE dependerá fundamentalmente de la opinión técnica que sobre éste expresen los árbitros consultados. En caso de ser aceptado el trabajo, se comunicará al remitente el número en que éste será publicado, y posteriormente, se enviará a los autores como obsequio un ejemplar de dicho número de la revista y diez separatas de su artículo. La publicación no es remunerada, pero el autor conserva sus derechos de propiedad intelectual sobre el trabajo, sin perjuicio del uso académico que la revista y/o la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción le pueda dar a la información que éste contenga.
 10. Carta declaración de originalidad y conflicto de intereses: los autores deben enviar firmada la carta declaración de originalidad y conflicto de intereses en la que se especifica que el artículo es inédito, que no ha sido enviado a revisión y no se encuentra publicado, parcial ni totalmente, en ninguna otra revista científica, nacional o extranjera y que no existen compromisos ni obligaciones financieras con organismos estatales ni privados que puedan afectar el contenido, resultados o conclusiones de la publicación. Este documento se encuentra en www.rexe.cl
 11. Carta cesión de derechos de difusión: los autores deben enviar firmada la carta de cesión de derechos de difusión en la que se especifica que ellos ceden a REXE los derechos de reproducción del artículo tanto por medios impresos como electrónicos, incluyendo Internet. Este documento se encuentra en www.rexe.cl
 12. Envío de trabajos: los trabajos deben enviarse a rexe@ucsc.cl

NORMS OF PUBLICATION

Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE) welcomes contributions from all members of the national and international academic community, as well as teachers or education professionals from Chile and abroad. REXE publishes articles in Spanish. All contributions submitted for publication must comply with our publication norms:

1. Topics: any work submitted to REXE must be original and unpublished, and related specifically to Education Science.
2. Title: the main title of the article should be written in English and Spanish. It must be brief and clearly state the paper's topic.
3. Abstract: the text should begin with a brief summary (abstract) both in English and Spanish, containing no more than 15 lines. It must clearly state the paper's most relevant aspects of the work as orientation to the reader. It must contain English and Spanish keywords (no more than 5) which define (in the author's opinion) the content of the paper.
4. Format: all work must be sent to the email address indicated below, in Microsoft Word format (version 2003 or later), Times New Roman, size 12, single-spaced.
5. Number of pages: all papers should not exceed the maximum of 20 pages, the optimum being 15. The reviews should not exceed 6 pages.
6. Identification: all submitted work must clearly indicate the publication title, name of author(s), academic information, degrees and institution to which the author belongs. Complete mailing address, fax (if possible) and email should be included.
7. Citations and references: the use of footnotes is suggested, where appropriate. Also citations within the same text may also be used. Authors should follow the APA system as indicated below:
 - Books: author's surname in capital letter, comma, and initials of author (followed by the expression ed. When referring to the editor and comp. when referring to the compiler), period; year of publication in parentheses, period, title in italics, period, city of publication, colon, editorial point; pages cited; point.
 - Chapter in book: author's surname in capitals, comma, initials of author, period, year of publication in parentheses, period, title in quotation marks, comma, followed by the expression, name of/the author/s, comma, Initial/s of author/s (followed by the expression ed. if it is the expression editor and comp. if it's compiler), comma, title in italics, comma, editorial comma city of publication, period; pages cited; point.
 - Journal Article: author's surname in capitals, comma, initials of author, period, year of publication in brackets, title of article (in quotes), name of journal (underlined), edition of the journal, which publishes Institution , city of publication and pages cited.

8. Tables, graphs, tables and figures: must be editable, presented with arabic numerals, large enough to allow for maximum clarity in reading, with titles and headings standardized in the format and style used in the text. The indication of the source is similar to the references -author and year- in parentheses.
9. Publication of the work: the admission of a paper for publication in REXE depends primarily on the technical opinion on this expressed by the referees consulted. If the paper or review is accepted, the sender will be notified with the issue in which it will be published, and the authors will subsequently receive a complimentary copy, as well as ten off prints of their article. The publication is unpaid, but the author retains rights to intellectual property, without prejudice to any academic use that the journal and / or the Faculty of Education at the Catholic University of the Holy Conception may make of the content.
10. Charter statement of originality and conflict of interest: the authors should send a signed statement of originality and conflict of interest which specifies that the article is original, has not been sent for review, has not been published in part or completely in any other domestic or foreign journal, and that there are no commitments or financial obligations with private agencies that may affect the content, findings or conclusions of the publication. This document can be found at www.rexe.cl
11. Sale of broadcasting rights: the authors must send a signed letter of sale of broadcasting rights, specifying that they give REXE copyright of the article both in print and electronic media, including Internet. This document is www.rexe.cl
12. Reception of papers: papers should be sent to rexe@ucsc.cl

