

PÁGINAS DE EDUCACIÓN



Universidad
Católica del
Uruguay

Volumen 11 Número 2
DOI: <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2>
Montevideo, julio-diciembre de 2018

Páginas de Educación es una revista arbitrada de frecuencia semestral del Departamento de Educación de la Universidad Católica del Uruguay. La publicación se encuentra indizada en Latindex, Scielo y Ebsco.

Directora

Adriana Aristimuño

Editores

Pablo Da Silveira
Sebastián Griscti
María Inés Nogueiras
paginas@ucu.edu.uy

Comité editorial asesor

Adriana Aristimuño
Universidad Católica del Uruguay
Pablo Da Silveira
Universidad Católica del Uruguay
Pablo Landoni
Universidad Católica del Uruguay
Javier Lasida
Universidad Católica del Uruguay
Susana Monreal
Universidad Católica del Uruguay
Carlos Romero
Universidad Católica del Uruguay
Marcos R. Sarasola
Universidad Católica del Uruguay

Comité editorial científico

Enrique Bambozzi
Universidad Católica de Córdoba, Argentina
Andrés Bernasconi Ramírez
Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile
José Joaquín Brunner
Universidad Diego Portales, Chile
Alicia Camilloni
Universidad de Buenos Aires, Argentina
Fidel Corcuera
Universidad de Zaragoza, España

Erik De Corte
Katholieke Universiteit Leuven (Prof. em.), Bélgica
Tabaré Fernández
Universidad de la República, Uruguay
Sérgio R. K. Franco
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
Juan Eduardo García-Huidobro
Universidad Alberto Hurtado, Chile
Ernesto Gore
Universidad de San Andrés, Argentina
Jens R. Hentschke
Newcastle University, Reino Unido
Ester Mancebo
Universidad de la República, Uruguay
Felipe Martínez Rizo
Instituto Nacional de Evaluación
de la Educación, México
Jorge Mora
FLACSO Costa Rica, Costa Rica
Gabriela Ossenbach Sauter
UNED, España
Margarita Poggi
Consultora independiente, Argentina
Desirée Pointer-Mace
Alverno College, Estados Unidos
Pedro Ravela
Consultor independiente, Uruguay
Joan Rue
Universidad Autónoma de Barcelona, España
Gilbert A. Valverde
State University of New York
at Albany, Estados Unidos
Roland Vandenberghe
Katholieke Universiteit Leuven (Prof. em.), Bélgica

El contenido de los artículos y reseñas son responsabilidad de sus autores.
No se pueden reproducir artículos ni parte de ellos sin indicar su procedencia.
ISSN: 1688-5287 ISSN en línea: 1688-7468. Depósito legal: 370034

ARTÍCULOS

- El papel de las tareas académicas en la dinámica emocional de los estudiantes universitarios. Un estudio en carreras de educación 01-23
The role of academic tasks in emotional dynamics of undergraduates. A study in Education Careers
 PAOLA VERÓNICA PAOLINI, TATIANA LOSER, ROCÍO FALCÓN
- ¿Qué tipos de datos recolectan los directores? Consecuencias para la elaboración de un plan de mejora 24-39
What type of data collect school principals? Consequences of educational development plans
 MARTA QUIROGA, FELIPE ARAVENA
- Las propuestas curriculares en escuelas de elite en Buenos Aires: diferenciación institucional para educar en el privilegio 40-60
Buenos Aires Elite High Schools' Curricular Proposals: Institutional Differentiation to Educate in Privilege
 SANDRA ZIEGLER, VICTORIA GESSAGHI, SEBASTIÁN FUENTES
- Transición y sentido identitario de la formación académica en estudiantes de secundaria de origen rural. 61-84
 Una aproximación desde el sur de Chile
Transition and identitary sense of academic formation in rural secondary students. An approach from the South of Chile
 ALEJANDRO ÁLVAREZ-ESPINOZA, DANIEL VERA-BACHMANN, PAULA ALMONACID GONZÁLEZ, MILLARAY CODERCH GARCÍA,
 FRANCISCA HAGEN HERNÁNDEZ, FRANCISCA PUSCHEL CÁRDENAS
- ¿Los futuros docentes están comprometidos con la justicia social? Validación y aplicación 85-107
 de la traducción al castellano de la escala de justicia social
Are future teachers committed to social justice? Validation and application of the Spanish translation of Social Justice Scale
 NINA HIDALGO, CYNTHIA MARTÍNEZ-GARRIDO, HAYLEN PERINES
- Participación, vida democrática y sentido de pertenencia según tipo de establecimiento educativo en Chile 108-129
Participation, Democratic Life and Sense of Belonging according to type of educational institution in Chile
 VICTOR CASTILLO RIQUELME, CARLOS RODRÍGUEZ GARCÉS, JUAN ESCALONA BURGOS
- Análisis de las contribuciones de un programa social a la trayectoria universitaria de jóvenes en situación de vulnerabilidad social 130-152
Analysis of the contributions of a social program to the university path of socially disadvantaged young people
 LILIANA MAYER, LETICIA CEREZO
- Diseño de un cuestionario de satisfacción de estudiantes para un curso de nivel profesional bajo el modelo de aprendizaje invertido 153-175
Design of a Student Satisfaction Questionnaire for a Higher Education Course Implementing the Flipped Learning Model
 MARÍA RAQUEL LANDA CAVAZOS, MIGUEL YSRAEL RAMÍREZ SÁNCHEZ
- Presencia de las mujeres en la alta gestión universitaria. Las universidades públicas en Chile 176-198
Presence of Women in University Management. Public Universities in Chile
 SARA DEL PINO ARRIAGADA, ROSANA VALLEJOS CARTES, LUIS AMÉSTICA RIVAS, EDINSON CORNEJO-SAAVEDRA
- Significado de las prácticas tutoriales en las asesorías de tesis de los estudiantes de maestría en educación 199-214
Meaning of Tutorial Practices in the Counseling Students in Master of Education Thesis
 FLOR FANNY SANTA CRUZ TERÁN, KONY LUBY DURÁN LLARO
- De la tutoría a la mentoría. Reflexiones en torno a la diversidad del trabajo docente 215-235
From Tutoring to Mentoring. Reflections on the Diversity of Teaching Functions
 SALVADOR PONCE CEBALLOS, BENILDE GARCÍA-CABRERO, DENNISE ISLAS CERVANTES, YESSICA MARTÍNEZ SOTO, ARMANDINA SERNA RODRÍGUEZ
- RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS**
- Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*, de Andrea Alliaud 236-240
The artisans of teaching. About the Formation of Teachers with Craftmanship, by Andrea Alliaud
 MELINA LUJÁN ARDUSSO

EL PAPEL DE LAS TAREAS ACADÉMICAS EN LA DINÁMICA EMOCIONAL DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. UN ESTUDIO EN CARRERAS DE EDUCACIÓN

The role of academic tasks in emotional dynamics of undergraduates. A study in Education Careers

PAOLA VERÓNICA PAOLONI¹

TATIANA LOSER²

ROCÍO FALCÓN³

CONICET-Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina.

Correspondencia: paopaoloni17@hotmail.com,

tatiloser@hotmail.com, rocio_f28@hotmail.com

Recibido: 20-04-2017

Revisado: 19-09-2017

Aceptado: 19-09-2017

Resumen: Este trabajo se propone brindar aportes teóricos y sugerir líneas de actuación que contribuyan al surgimiento de estados emocionales beneficiosos para los aprendizajes de estudiantes universitarios. Se trabajó con 38 alumnos de una universidad pública ubicada en la provincia de Córdoba, Argentina, durante el primer cuatrimestre de 2016. Se recurrió al Achievement Emotions Questionnaire de Pekrun, Goetz y Perry (2005), a entrevistas semiestructuradas y al análisis de protocolos de tareas académicas como instrumentos y métodos para la recolección de datos. Los resultados permiten ampliar el abanico de herramientas teóricas y metodológicas con que se cuenta para el diseño de situaciones potencialmente promotoras de emociones positivas para los aprendizajes en el contexto universitario.

Palabras clave: aprendizajes; universidad; estudiantes universitarios; tareas académicas; emociones académicas.

Abstract: *This paper aims to provide theoretical contributions and suggest lines of action that contribute to the emergence of emotional states beneficial to the learning of university students. We worked with 38 students from a public university located in the province of Cordoba, Argentina, during the first four months of 2016. The instruments and methods used for data collection were the Achievement Emotions Questionnaire by Pekrun, Goetz and Perry (2005), semi-structured interviews and analysis of protocols of academic tasks. The results broaden the range of theoretical and methodological tools that are available for the design of situations potentially promoting positive emotions for learning in the university context.*

Keywords: *learnings; college; undergraduates; academic tasks; academic emotions.*

¹ Investigadora en el CONICET (Argentina) y docente en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC, Argentina). Doctora en Psicología y directora del Laboratorio de Monitoreo e Inserción de Graduados de la Facultad de Ingeniería (UNRC). Líneas de trabajo: motivación académica, emociones en contextos educativos formales y rasgos de ambientes instructivos promisorios para el compromiso con metas de aprendizaje.

² Licenciada en Psicopedagogía. Becaria del Consejo Interuniversitario Nacional (Argentina). Ayudante de segunda en Intervenciones Psicopedagógicas en Instituciones Educativas de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC (Argentina). Líneas de trabajo: los aspectos emocionales implicados en los aprendizajes académicos.

³ Licenciada en Psicopedagogía. Integrante del Laboratorio de Monitoreo de Inserción de Graduados de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina). Líneas de trabajo: los rasgos del contexto instructivo vinculados con la promoción de vocaciones emprendedoras en alumnos universitarios.

INTRODUCCIÓN

El bajo rendimiento advertido en general en las aulas universitarias, sumado a la abulia y escasa motivación por aprender que parece caracterizar a muchos estudiantes, es un problema genuino que afecta no solo a escuelas de nivel medio de escolaridad sino también a institutos superiores universitarios y no universitarios de la República Argentina¹. Así, y entre otros aspectos, la problemática referida acentúa el desafío de intervenir para mejorar la calidad de la educación de los ciudadanos. En tal sentido, conocer más acerca de los recursos internos y externos con que cuentan los estudiantes para aprender y analizar el modo en que repercuten en el compromiso asumido con el estudio es, sin duda, un modo de avanzar hacia contribuciones capaces de redundar en mejoras educativas.

Existe acuerdo en considerar que las emociones desempeñan un papel fundamental para el logro de las metas de formación en tanto son una importante variable interviniente en los aprendizajes académicos (Bar-On citado en CognitiveBehavioural, 2012; Schutz y Pekrun, 2007). Parece pertinente atender entonces a las vinculaciones que se establecen entre las emociones académicas y los rasgos de los contextos formales de aprendizaje en los que se suscitan.

Esta investigación representa una línea incipiente pero promisorio de estudio dentro del campo de la Psicología Educacional. Nadie duda de la importancia de las emociones en el devenir de los aprendizajes; no obstante, su estudio en escenarios genuinos de aprendizaje es novedoso y necesario.

Esta publicación se propone brindar aportes teóricos y sugerir líneas de actuación que contribuyan al logro de metas educativas y el surgimiento de estados emocionales beneficiosos para los aprendizajes de estudiantes universitarios. Específicamente pretende: 1) identificar las principales emociones académicas que acompañan la actuación de un grupo de alumnos universitarios en contextos genuinos de aprendizaje; 2) describir los rasgos que caracterizan a las tareas académicas propuestas en el marco de las asignaturas consideradas para este estudio; 3) conocer las percepciones y valoraciones de los estudiantes respecto de las tareas académicas que se les propone realizar; y 4) analizar las vinculaciones que se establecen entre aspectos emocionales y aspectos contextuales en la configuración de situaciones de aprendizaje.

CONSIDERACIONES CONCEPTUALES

El trabajo llevado a cabo se fundamentó en dos principales líneas de investigación: estudios sobre emociones académicas y estudios sobre contextos de aprendizaje.

¹ Noticias que refieren a la falta de motivación, interés o compromiso con los estudios por parte de alumnos universitarios o del secundario son moneda corriente en Argentina. Véase por ejemplo "Preocupa la falta de motivación" (2002) y Sánchez (2013).

Emociones académicas

Schutz y Pekrun (2007) denominan “emociones académicas” a las emociones que están vinculadas al contexto académico y las conciben como procesos psicológicos complejos con componentes afectivos, cognitivos, motivacionales y expresivos. Estas emociones se basan, principalmente, en el modo en que profesores y alumnos perciben lo que está ocurriendo en el contexto de una actividad concreta (Meyer y Turner citado en González Fernández, Rinaudo y Donolo, 2010).

La teoría del control-valor de las emociones de logro de Pekrun (2000, en Pekrun, Frenzel, Goetz y Perry, 2007) provee una perspectiva socio-cognitiva de las emociones de estudiantes y docentes y representa una alternativa integral a la fragmentación y dispersión teórica que caracteriza al campo de estudio de las emociones en educación en la actualidad. Paoloni (2014) considera que la teoría de Pekrun es integral en, al menos, dos sentidos complementarios: primero, porque integra una diversidad de aspectos personales relacionados con diferentes constructos estudiados en Psicología Educativa —como creencias de control de los aprendizajes, valoraciones, expectativas de resultado, creencias de autoeficacia, entre otras—; y segundo, porque integra aspectos personales y contextuales en la consideración de procesos emocionales de estudiantes y docentes.

La propuesta de Pekrun et al. (2007) sostiene que hay dos grupos de percepciones relevantes para la activación de emociones de logro en estudiantes y docentes: el control subjetivo de las actividades y de los resultados, y el valor subjetivo otorgado a esas actividades y resultados.

En cuanto al control subjetivo de actividades y de resultados, sintéticamente podemos decir que depende de las expectativas y de las atribuciones de causalidad que implican apreciaciones de control. Así, a mayor percepción de control subjetivo sobre las actividades de aprendizaje y resultados obtenidos —o a obtener— mayores posibilidades de experimentar emociones positivas (como disfrute, orgullo, esperanza, satisfacción, etc.). Con respecto al segundo grupo de percepciones sobre los que se fundamenta la teoría de Pekrun (citado en Pekrun et al., 2007) —esto es, el valor subjetivo otorgado a las actividades y a los resultados—, se postula una premisa similar a la del control percibido; es decir, a mayor valoración de las actividades propuestas o de los resultados obtenidos o esperados, mayores posibilidades de activar una dinámica emocional beneficiosa para los aprendizajes. Cabe aclarar que Pekrun et al. (2007) propuso un instrumento para valorar emociones discretas —tanto de valencia positiva como negativa— activadas por los estudiantes en relación con determinadas situaciones de aprendizaje (clases, tareas escolares, instancias de evaluación). Precisamente estas emociones y su dinámica es lo que consideramos en este trabajo basándonos —como veremos en el apartado metodológico correspondiente— en un cuestionario específicamente propuesto por Pekrun como fundador de la teoría del control-valor de las emociones de logro. En los trabajos de Paoloni y Rinaudo (2015) y Vaja y Paoloni

(2012) encontramos antecedentes específicamente basados en la teoría de Pekrun y en el cuestionario que el autor propone para conocer más acerca de las emociones que estudiantes universitarios experimentan en situaciones genuinas de aprendizaje.

Contextos de aprendizajes: tareas académicas como una dimensión específica

Una revisión de antecedentes permite suponer que a lo largo de la historia de la investigación en Psicología Educacional el contexto no fue siempre entendido de la misma manera ni considerado igualmente importante respecto de los aprendizajes logrados por los estudiantes. Así, por ejemplo, en las últimas décadas se advierte un paulatino desplazamiento de visiones que tendieron a dicotomizar los vínculos existentes entre persona y situación, hacia perspectivas más integrales que atienden a la complejidad de la persona actuando en situación y al proceso de contextualización como clave para comprender el compromiso asumido para con los aprendizajes (Rinaudo, 2014).

Entre las perspectivas del contexto académico que focalizan las interacciones recíprocas que se dan entre persona y situación, se pueden mencionar fundamentalmente dos: las aproximaciones socio-cognitivas y las corrientes socio-culturalistas (Perry, Turner y Meyer, 2006). Desde estas perspectivas, el contexto no es considerado como algo que permanece ajeno al sujeto. Por el contrario, desde el punto de vista de estos modelos contextualistas del aprendizaje, la metáfora del contexto como “un tejido que envuelve” o “algo que entrelaza” permite capturar en parte el carácter dinámico que se establece en el complejo sistema de la persona más la situación (Cole, 1999; Rinaudo, 2014); donde cada elemento resulta de alguna manera configurado, definido, influido, modificado en su interacción con el otro. En efecto, desde estas visiones la percepción y la acción, la emoción y el aprendizaje no son propiedades atribuibles a un individuo o a un ambiente solamente, sino más bien propiedades de un sistema que comprende a la persona actuando en situación (Barab y Plucker, 2002).

Las investigaciones acerca de la influencia del contexto en los aprendizajes han seguido principalmente estudios de Epstein (citado en Huertas, 1997; también en Alexander, 2006) y de Ames (1992), que sintetizan los hallazgos encontrados al respecto. El acrónimo TARGET propuesto por Epstein (citado en Alexander, 2006) identifica seis dimensiones de la clase que parecen tener reconocida incidencia en el compromiso asumido para con los aprendizajes; ellas son: tarea, autoridad/autonomía, reconocimiento, grupo, evaluación y tiempo. Si bien se cuenta con antecedentes de estudios que focalizaron en el reconocimiento y en la evaluación como dos de las dimensiones propuestas desde el modelo de Epstein (ver, entre otros, Paoloni y Rinaudo, 2014; Rinaudo y Paoloni, 2013), en esta oportunidad conviene detenerse particularmente en la primera de las dimensiones integradas en el acrónimo TARGET —esto es, la tarea— por la importancia que reviste respecto de los objetivos del trabajo.

En 1989, Winne y Marx definieron a las tareas académicas como aquellos “eventos de la clase que proporcionan oportunidades para que los estudiantes usen sus recursos cognitivos y motivacionales al servicio del logro de metas personales y educacionales” (p. 242). Al respecto, Rinaudo (1999) y Rodríguez (2003) consideran que las tareas escolares no solamente refieren a esta dimensión observable del evento diseñado por el docente, sino que además constituirían la interpretación que los alumnos realizan de lo que tienen que hacer o de lo que se espera que hagan.

En los últimos años se ha extendido la noción de tarea académica. En general, era entendida como un contexto independiente capaz de motivar o emocionar a los estudiantes y comprometerlos con altos niveles de pensamiento si reunían características apropiadas. Ahora, la visión de la tarea académica como contexto de aprendizaje se ha complejizado, sus características se interpretan como dinámicas y no estáticas, en permanente interacción con factores personales y contextuales y no deterministas en sus efectos potenciales, lo que significa que los rasgos de una tarea no necesariamente redundarán en beneficios motivacionales o en la activación de emociones positivas en los estudiantes por el solo hecho de cumplir con lo teóricamente estipulado (Paoloni, 2010).

No obstante, la teoría y la investigación proveen de alguna orientación respecto de las características que deberían reunir las tareas académicas si aspiran a fomentar en los estudiantes una orientación motivacional hacia metas de aprendizaje (Paoloni, 2010). Entre las características referidas se pueden mencionar las siguientes: significatividad, instrumentalidad, moderado nivel de dificultad, curiosidad, fantasía, colaboración, posibilidad de elección y de control.

En cuanto a la significatividad, Urdan y Turner (2005) consideran que la posibilidad de otorgar sentido o significatividad a la realización de una tarea estaría vinculada a altos niveles de motivación. Son numerosos los estudios que han demostrado el valor que desempeña el interés de los estudiantes en sus respectivos procesos de aprendizaje. Una de las principales líneas de investigación sobre interés académico —el interés situacional— considera importante tener en cuenta las condiciones ambientales que pueden contribuir a que los estudiantes perciban el valor de interés de una tarea, ampliando así las posibilidades de que resulte significativa.

Por su parte, la instrumentalidad, entendida como la percepción del valor de utilidad de una tarea para el logro de metas futuras personalmente valoradas, se relacionaría también positivamente con la promoción de una orientación motivacional hacia metas de aprendizaje (González Fernández, 2005). En este sentido, a mayor percepción del valor de utilidad de una tarea respecto de las metas educativas y/o profesionales que se haya propuesto lograr un estudiante, mayores serán las posibilidades de que este alumno se implique o comprometa con el desarrollo de la actividad propuesta.

En cuanto al nivel de dificultad de una tarea académica, la literatura especializada sobre el tema sugiere que debe ser el óptimo respecto de las capacidades de los alumnos; es decir, la tarea no debería ser tan difícil que produzca ansiedad ni tan fácil que produzca aburrimiento (Csikszentmihalyi, 1998). Parece que tareas de dificultad intermedia, entendidas como aquellas que los estudiantes pueden llevar a cabo únicamente con algo de esfuerzo, se presentan como la mejor alternativa para comprometerlos con sus aprendizajes.

Atendiendo a la curiosidad y a la fantasía como otros rasgos del contexto potencialmente promotores de una orientación motivacional hacia metas de aprendizaje, la teoría sugiere que las tareas o actividades que resultan novedosas e imprevisibles estimularían en los estudiantes curiosidad, interés y conductas de exploración, fomentando de este modo un genuino compromiso con los estudios. Por su parte, las actividades que impliquen a los estudiantes en la ilusión y en el hecho de hacer algo a través de simulaciones o juegos, pueden ser promotoras también de una orientación motivacional dirigida a metas de aprendizaje (Pintrich y Schunk, 1996).

En relación con la posibilidad de colaboración que ofrece una tarea académica, Huertas y Montero (2001) sostienen que aquellos escenarios educativos que permiten a los alumnos trabajar en grupos igualitarios y de confianza mutua son propicios para generar una adecuada aceptación social y una orientación motivacional dirigida a metas de aprendizaje.

Finalmente, entre las características de las tareas académicas mencionadas como potencialmente promotoras de una orientación motivacional hacia metas de aprendizaje, la elección y la posibilidad de control de la actividad se presentan como las que logran mayores acuerdos por parte de los investigadores contemporáneos sobre motivación en educación. Así pues, autores como Ames (1992), Pintrich y Schunk (1996), Ryan y Decy (2000) —entre muchos otros—, coinciden en sugerir que en la medida que una persona experimenta mayor sentimiento de autodeterminación o control en la realización de alguna tarea, mayor será su motivación intrínseca, su interés, los esfuerzos desplegados por obtener resultados óptimos, el placer asociado a la realización de la actividad emprendida y las posibilidades de obtener mejores logros académicos. En tal sentido, las tareas que cumplan con esta condición favorecerían en los estudiantes el sentimiento de autodeterminación y la creencia de estar “a cargo” o tener cierto control sobre los resultados.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Este estudio está orientado por los lineamientos de la investigación de diseño. El diseño instructivo se elabora, implementa y somete a escrutinio de investigación (Rinaudo y Donolo, 2010). Se hace uso de los resultados de la investigación aplicada para mejorar las intervenciones, posibilitando la deliberación y negociación de los problemas de la práctica y de la participación.

Según Stake (citado en Barone, 2004) este estudio de diseño específicamente se focaliza en un estudio de caso instrumental en tanto lo que se busca es lograr *insight* en relación con el tema que se convoca.

Participantes

Durante el ciclo lectivo 2016 se trabajó con todos los alumnos que cursaron Didáctica (N=38), asignatura cuatrimestral presente en los planes de estudios del Profesorado y Licenciatura en Educación Especial y de la Licenciatura en Psicopedagogía de una universidad pública de la provincia de Córdoba, República Argentina. Los alumnos que cursaron esta asignatura son avanzados en sus respectivos planes de formación en tanto esta materia se propone en el penúltimo año de la cursada.

Instrumentos y modalidades de recolección de datos

Los datos necesarios fueron recabados por medio de diversos instrumentos y modalidades de recolección, a saber: Achievement Emotions Questionnaire (AEQe) de Pekrun, Goetz y Perry (2005, en la versión traducida al español y validada por Paoloni, Vaja y Muñoz, 2014); entrevistas semiestructuradas; y análisis de protocolos de tareas académicas solicitadas como parte del proceso de formación de los estudiantes.

El instrumento AEQe consta de diversas secciones. A los fines de este trabajo se consideró únicamente la sección que evalúa emociones vinculadas con la clase, teniendo en cuenta tres momentos: antes, durante y después de asistir a las clases de las asignaturas en las que se administró el instrumento. La sección que utilizamos en esta oportunidad está compuesta por 80 ítems que se responden considerando una escala Likert de 5 puntos en la que los estudiantes indican su grado de acuerdo o desacuerdo de esas afirmaciones. De esta manera la puntuación más baja (1) indica un bajo grado de acuerdo con la afirmación y la puntuación más alta (5) indica un total acuerdo con la afirmación. Los ítems de esta sección se agrupan en 8 escalas: disfrute, esperanza, orgullo, enfado, ansiedad, vergüenza, desesperanza y aburrimiento.

Disfrute: compuesto por 10 ítems que aluden al disfrute como un sentimiento agradable de gozo o complacencia en respuesta a un estímulo. Un estudiante que disfruta de las clases a las que asiste sería aquel que se entusiasma por ir y se siente complacido por participar de esas clases.

Esperanza: compuesta por 8 ítems que refieren a una emoción agradable que se experimenta cuando percibimos como posible aquello que deseamos. Un estudiante siente esperanza en relación con las clases cuando considera que puede desempeñarse correctamente en la asignatura y lograr las metas que se proponga.

Orgullo: compuesta por 9 ítems que aluden a un alto nivel de estimación propia. Un estudiante que experimenta orgullo sería aquel que se siente conforme respecto de sus desempeños y logros obtenidos.

Enfado: compuesto por 9 ítems que aluden a una emoción desagradable contra alguien o algo. Un estudiante que experimenta enojo en relación con las clases a las que asiste sería aquel que se irrita o enfada ante ciertas características de esas clases.

Ansiedad: compuesta por 12 ítems que hacen referencia a un estado de agitación, preocupación o inquietud. Un estudiante que experimenta ansiedad antes, durante o después de asistir a clases estaría preocupado o alterado por diferentes pensamientos capaces de distraerlo.

Vergüenza: compuesta por 11 ítems que hacen referencia a una emoción desagradable, de retraimiento o inhibición que se experimenta ante determinadas situaciones. Un estudiante que siente vergüenza sería aquel que se inhibe en las clases por timidez o por percibir que cometió una acción indebida.

Desesperanza: compuesta por 10 ítems. En este sentido, un estudiante desesperanzado sería aquel que no siente esperanza de alcanzar u obtener los logros propuestos o deseados en el marco de las clases.

Aburrimiento: compuesta por once ítems que refieren al sentimiento desagradable de cansancio o tedio que se experimenta generalmente ante situaciones percibidas como un sinsentido y que dificulta prestar atención o involucrarse en las tareas requeridas. Así, se supone que un alumno aburrido en clase tendrá problemas para prestar atención, concentrarse, percibir el sentido de lo requerido, esforzarse y persistir ante las dificultades.

Siguiendo las indicaciones de Pekrun et al. (citado en Mouratidis, Vansteenkiste, Lens y Vanden-Auweele, 2009), para este estudio se agruparon las escalas del AEQe según valencia y activación en tres subescalas: la primera corresponde a emociones de activación positiva e incluye disfrute, esperanza y orgullo (27 ítems en total). La segunda integra emociones de activación negativa e incluye enojo, ansiedad y vergüenza (32 ítems en total). Finalmente, la tercera refiere a emociones de desactivación negativa e incluye desesperanza y aburrimiento (21 ítems en total).

Entrevistas semiestructuradas. En el marco de las entrevistas, primero, se agradeció a los estudiantes por su participación, se realizó una presentación de los entrevistadores y de los objetivos de la entrevista, así como una contextualización en el marco del proyecto de investigación. También se advirtió acerca de la confidencialidad de los datos compartidos. En segundo lugar, se indagó acerca de las emociones académicas que los alumnos recordaban haber experimentado en el contexto de las clases de Didáctica, así como sus percepciones acerca de los rasgos del contexto instructivo que para ellos se asociaban al surgimiento de emociones beneficiosas para los aprendizajes.

Las entrevistas se realizaron de manera individual, a un total de 18 alumnos seleccionados al azar y atendiendo a su predisposición y disponibilidad para participar en la investigación. La duración promedio de cada entrevista fue entre 20 y 30 minutos. El período en que se llevaron adelante fue entre junio y agosto del 2016.

Análisis de documentos. Se consideró el análisis de las consignas de dos tareas que fueron diseñadas particularmente con la intención de promover en los estudiantes una motivación orientada a metas de aprendizaje y una dinámica emocional óptima. El análisis de los protocolos o consignas de trabajo se efectuó desde las dimensiones contextuales revisadas y extendidas por Paoloni (2010).

Procedimiento

A comienzo de las clases del ciclo lectivo 2016 se informó a los alumnos de Didáctica sobre el interés de la cátedra en implementar una investigación que analizara la dinámica de aspectos emocionales considerados en situaciones genuinas de aprendizaje. Se invitó a los alumnos a participar voluntariamente al tiempo que se les aclaró sobre la confidencialidad de los datos proporcionados en el marco del estudio referido. Todos los estudiantes decidieron participar. Transcurrida la segunda mitad del cuatrimestre (octubre 2016) los alumnos respondieron al AEQe. Luego, se analizó desde criterios teóricos preestablecidos las consignas de las tareas académicas solicitadas a los alumnos como parte de su proceso de formación. Las tareas requeridas formaron parte del diseño instructivo que en este estudio se sometió a valoración (en la que consideramos los rasgos que, en teoría, se vinculan con la promoción de compromiso académico por parte de los estudiantes) y que tuvo como objetivo promover en los estudiantes el desarrollo de metas de aprendizaje y una dinámica emocional óptima a tal fin. En tercer lugar —momento de finalización de las clases— se seleccionó al azar un subgrupo de 18 alumnos para ser entrevistados (esto es, casi el 50% del total de participantes).

Los datos fueron analizados desde procedimientos cualitativos y cuantitativos. Se empleó el programa SPSS (versión 18.0) para el procesamiento y análisis de datos recabados mediante el AEQe. Los datos que se recabaron mediante análisis de documentos y entrevistas semiestructuradas fueron analizados según procedimientos idóneos vinculados a metodologías cualitativas. Específicamente para el caso de las entrevistas se consideraron las orientaciones proporcionadas desde la teoría fundada o Grounded Theory (Glaser y Strauss, 1967) que permitió conformar categorías emergentes a partir de los datos. Las consignas de las tareas por su parte se analizaron en base a criterios teóricos definidos a priori y sistematizados en Paoloni (2010).

RESULTADOS

Los resultados obtenidos se organizan en tres apartados: 1) emociones vivenciadas por los estudiantes en relación con las clases; 2) rasgos contextuales que caracterizaron a las tareas académicas solicitadas en el marco de las asignaturas; y 3) percepciones y valoraciones de los alumnos sobre las tareas requeridas.

Emociones vivenciadas por los estudiantes en relación con las clases

La Tabla 1 sistematiza los resultados obtenidos por los alumnos en cada una de las escalas de la sección del AEQe que evalúa emociones relacionadas con las clases.

Tabla 1: Puntuaciones media, mediana, moda y desviación estándar para cada escala del AEQe sección clases. Datos para 38 alumnos de Didáctica. Año 2016. Universidad pública de la Provincia de Córdoba, Argentina.

Emociones	M	Mdn	Mo	D.S
Disfrute	3,14	3,10	2,70	0,51
Esperanza	3,26	3,25	3,25	0,65
Orgullo	2,86	3,00	3,00	0,65
Enfado	1,70	1,67	1,67	0,55
Ansiedad	2,07	1,92	1,42	0,74
Vergüenza	1,88	1,64	1,45	0,70
Desesperanza	1,61	1,55	1,60	0,53
Aburrimiento	2,37	2,23	1,82	0,69

Fuente: Elaboración propia (2017)

Si se considera que la escala de puntuación del AEQe varía entre 1 y 5, entonces los datos indican que los alumnos de este grupo obtuvieron puntajes intermedios en emociones como disfrute (M=3,14), esperanza (M=3,26) y orgullo (M=2,86). Por su parte, emociones como enfado (M=1,70), ansiedad (M=2,07), vergüenza (M=1,88), desesperanza (M=1,61) y aburrimiento (M=2,37) obtuvieron un promedio bajo.

Si se agrupan las escalas según grado de activación y valencia, los resultados muestran detalles importantes. Como se observa en la Tabla 2, los alumnos obtuvieron puntajes intermedios en escalas que consideran emociones de activación positiva (disfrute, esperanza y orgullo). Para las escalas que evalúan emociones de activación negativa (enfado, ansiedad y vergüenza) y de desactivación negativa (desesperanza y aburrimiento) los puntajes promedio fueron bajos. Por lo tanto, esta clasificación muestra que los estudiantes manifestaron mayormente emociones positivas en relación con las clases durante el cursado, lo que teóricamente favoreció su predisposición para comprometerse con las materias y la promoción de desempeños académicos óptimos.

Tabla 2: Puntuaciones medias para las escalas de emociones de activación positiva, activación negativa y desactivación negativa. Datos para 38 alumnos de Didáctica. Año 2016. Universidad pública de la Provincia de Córdoba, Argentina.

Emociones	Puntuación media
Emociones de activación positiva	3,09
Emociones de activación negativa	1,88
Emociones de desactivación negativa	1,99

Fuente: Elaboración propia (2017)

Para profundizar en el análisis de datos se agruparon los puntajes de las diferentes escalas según el momento en relación con el cursado de las asignaturas intervinientes en este estudio; así, se consideraron las frecuencias de mención para cada emoción antes, durante y después de asistir a clases. Los resultados se exponen en la Tabla 3.

Tabla 3: Puntuaciones medias y desviación estándar para cada una de las escalas del AEQe según el momento considerado respecto de las clases. Datos para 38 alumnos de Didáctica. Año 2016. Universidad pública de la Provincia de Córdoba, Argentina.

Emociones	Antes de las clases		Durante las clases		Después de las clases	
	M	D.S.	M	D.S.	M	D.S.
Disfrute	1,69	0,38	2,99	0,68	3,09	0,58
Esperanza	3,23	0,65	3,47	0,95	-	-
Orgullo	-	-	2,67	0,73	3,10	0,72
Enfado	1,81	1,06	1,58	0,63	1,80	0,62
Ansiedad	2,11	0,75	2,02	0,89	-	-
Vergüenza	-	-	1,93	0,75	1,66	0,82
Desesperanza	1,56	0,50	1,74	0,71	1,54	0,82
Aburrimiento	-	-	2,37	0,68	-	-

Fuente: Elaboración propia (2017)

De acuerdo con los datos presentados en la Tabla 3, las emociones experimentadas antes de asistir a las clases de las asignaturas en la que se llevó a cabo este estudio, la esperanza fue la emoción experimentada con mayor intensidad ($M=3,23$). La desesperanza, por el contrario, sería la emoción menos experimentada por los alumnos en momentos previos a asistir a clases ($M=1,56$).

Por su parte, durante la asistencia a clases de las asignaturas consideradas para este estudio, los datos muestran que la emoción experimentada con más intensidad por los alumnos sigue siendo la esperanza en primer lugar ($M=3,47$), seguida de cerca por el disfrute ($M=2,99$) y el orgullo ($M=2,67$). Con menor intensidad en cambio, los alumnos experimentaron aburrimiento ($M=2,37$), ansiedad ($M=2,02$), vergüenza ($M=1,93$), desesperanza ($M=1,74$) y enfado ($M=1,58$).

Finalmente, después de asistir a clases, las puntuaciones obtenidas sugieren que las emociones vivenciadas con mayor intensidad por los alumnos fueron el orgullo ($M=3,10$) y el disfrute ($M=3,09$), no habiendo prácticamente diferencia entre ambas. Las tres emociones experimentadas en menor intensidad por los alumnos después de las clases fueron el enfado, la vergüenza y la desesperanza.

En definitiva, si se atiende a la dinámica de las emociones experimentadas por los alumnos en relación con la asistencia a clases, se advierte que emociones como enfado y desesperanza tendieron a mantenerse en niveles bajos, en comparación con el disfrute, la esperanza y el orgullo que mostraron puntajes promedio altos. Además, es interesante destacar cómo las emociones de activación positiva obtuvieron puntajes que fueron en ascenso durante los tres momentos considerados en este estudio. Por ejemplo, para disfrute se obtuvo $M=1,69$ antes de las clases, $M=2,99$ durante las clases y $M=3,09$ después de las clases. Mientras que emociones como la desesperanza y la vergüenza muestran un paulatino descenso si se comparan sus puntuaciones promedio durante y después de la asistencia a clases.

Acerca de los rasgos que caracterizan a las tareas académicas propuestas en el marco de las asignaturas consideradas en este estudio

En este apartado se analizan las tareas académicas propuestas en el marco de las asignaturas intervinientes en este estudio. Se solicitaron dos tareas principales. La primera consistió en realizar una entrevista a un profesional graduado de la misma carrera que los alumnos cursaban. La segunda tarea consistió, a grandes rasgos, en la realización de una secuencia didáctica pensada para ser implementada en un contexto no formal de aprendizaje. Ambas tareas contaban con lineamientos generales sobre su realización y formaban parte de la propuesta de formación profesional de los estudiantes: para el caso de la entrevista, se trató de un trabajo práctico obligatorio y para el caso de la secuencia didáctica, se trató de un examen parcial para aspirar a lograr la promoción o la regularidad de la materia.

Un análisis de las consignas de las tareas requeridas a los alumnos permite identificar algunos rasgos que, en teoría, se vinculan con la promoción de compromiso académico por parte de los estudiantes, así como con el despliegue de una dinámica emocional beneficiosa para sus aprendizajes. A continuación, se analiza con mayor detenimiento cada uno de los rasgos contextuales que en teoría caracterizaron a estas tareas, basándose principalmente en la sistematización de investigaciones que al respecto realizó Paoloni (2010).

Variación y diversidad: las tareas requeridas a los participantes de este estudio fueron multidimensionales en el sentido que priorizaban variedad de procedimientos con iguales posibilidades de resultados correctos. Los alumnos tenían autonomía y libertad para decidir varios aspectos durante el proceso de elaboración de la tarea, lo que obviamente impactó en la diversidad y variedad de los productos resultantes. Así por ejemplo, para el caso de la entrevista a un profesional, los estudiantes tenían libertad para elegir los compañeros con los que trabajar, el profesional a quien entrevistar, las preguntas a realizar, el contexto no formal para el desempeño del rol que quisieran considerar —tribunal, cárcel, geriátrico, universidad, consultorio, entre otros—, el modo de organizarse para llevar a cabo el trabajo —horarios, espacios—. Además, podían elegir la modalidad que más se ajustara a sus intereses y posibilidades para compartir lo realizado con sus compañeros en el contexto del aula. Algo similar sucedió con la segunda actividad requerida —la secuencia didáctica—, que brindaba un amplio margen de autonomía a los alumnos para definir aspectos estructurantes.

Significatividad: se entiende que ambas tareas eran potencialmente significativas en tanto brindaban amplias posibilidades a los estudiantes para establecer relaciones con sus intereses, conocimientos previos, experiencias, metas, proyectos profesionales, etc. Así, en teoría, las tareas requeridas promovían la construcción de aprendizajes con sentido.

Instrumentalidad: si la instrumentalidad o el valor de utilidad de una tarea está dado por las “vinculaciones” que la persona puede establecer entre el objetivo de la tarea y sus metas futuras de desempeño profesional (Alonso Tapia, 2000), entonces se entiende que en teoría las tareas solicitadas a los estudiantes como parte de sus procesos de formación fueron potencialmente instrumentales, en tanto promovían una ampliación del imaginario ocupacional y la diversificación de las representaciones acerca del rol profesional.

Fantasía: ambas tareas solicitadas permitían en teoría el despliegue de fantasía por parte de los alumnos. En el caso de la entrevista al profesional, por ejemplo, los estudiantes podían imaginarse a sí mismos cumpliendo (o no) el rol del entrevistado; en el caso de la secuencia didáctica los alumnos debían planificar una secuencia “como si” fueran a llevarla a cabo, apuntando a la simulación de un rol que en el terreno de la fantasía los posicionaba como profesionales.

Colaboración: ambas tareas eran grupales por lo que promovían en teoría un trabajo cooperativo. Así, se entiende que el espacio de la tarea brindaba posibilidad para intercambiar diferentes opiniones, expresar y conocer diferentes puntos de vista, defender posturas, fundamentar posiciones y compartir el fruto del trabajo en equipo con el resto de la clase. Se trata sin duda de un aspecto del contexto que resultados de investigación destacan especialmente como importante por su notable influencia en la dinámica emocional de los estudiantes, así como en su motivación para aprender (Huertas y Montero, 2001).

Elección y control: tanto en la tarea de entrevistar a un profesional como en la de diseñar una secuencia didáctica los alumnos contaban con un amplio margen de autonomía que reconoce en teoría diferentes tipos: autonomía organizativa, autonomía procedimental, autonomía cognitiva (Stefanou citado en González Fernández, 2005).

Por lo tanto y a partir del análisis teórico que se efectuó acerca de las consignas de las tareas académicas propuestas desde Didáctica, se entiende que las mismas reunían características vinculadas con la promoción de una orientación motivacional hacia metas de aprendizaje y estados emocionales beneficiosos para tal fin.

Acerca de las percepciones y valoraciones de los alumnos sobre las tareas solicitadas

En este apartado se analizan las percepciones y valoraciones realizadas por los alumnos acerca de las tareas propuestas como parte de sus procesos de formación en el marco de las asignaturas consideradas en este estudio. Los aportes proporcionados por los alumnos en las entrevistas pueden organizarse en cuatro apartados principales: valor de utilidad de las tareas, valor de importancia de las tareas, percepción y valoración de la autonomía como rasgo positivo, y otras apreciaciones relativas a rasgos contextuales de las tareas requeridas.

Valor de utilidad de las tareas. En el caso de la entrevista a un profesional, 13 de 18 alumnos identificaron valoraciones positivas en relación con la realización de esta actividad lo cual, según sus apreciaciones, generó en ellos emociones beneficiosas para sus aprendizajes. Específicamente 10 estudiantes destacaron como aporte principal de la tarea el acercamiento que les permitió al futuro rol profesional y la posibilidad de establecer vinculaciones entre lo que se aprende en la universidad —como contenidos teóricos básicos— y lo que es necesario saber o conocer para desempeñar el rol de psicopedagogo o profesor en educación especial en contextos laborales. El valor de utilidad otorgado por los alumnos a esta tarea en particular y los estados emocionales beneficiosos que parece haber activado se orientan a corroborar postulados básicos de la teoría de Pekrun (citado en Pekrun et al., 2007), según la cual las valoraciones son uno de los principales antecedentes en el surgimiento de las emociones académicas. A continuación, algunos ejemplos ilustran el sentido de lo señalado:

[La realización de la tarea] te permite conocer un poco más del rol profesional ya que va contando su experiencia, cómo ingresó al trabajo, qué le pasó y qué no, si fue fácil o difícil y eso te va preparando y concientizando de otra forma también. Además, creo que es importante porque ya estamos casi en el tramo final de la carrera y está bueno conocer un poco más (Entrevista N°4, alumna de Educación Especial).

La actividad me encantó porque también nos permite ver nuestra tarea. El campo del psicopedagogo es muy amplio y muchas veces te preguntas ¡ay, no! ¿Qué voy a hacer después de que me reciba o...? Pero hay en realidad, lo que pasa es que hay que ser creativo, pero siempre hay algo. Para mí es muy amplio el campo (...) haber entrevistado es como que vos ya ves la otra mirada de alguien que ya está ejerciendo y que ya se recibió y ya pasó por todo esto que nosotros estamos pasando (Entrevista N°1, alumna de Licenciatura en Psicopedagogía).

La actividad que propusieron como 2do parcial [secuencia didáctica] estuvo muy buena. A mí me re gustó. La verdad muy práctica. A mí personalmente me gustó mucho. Fue mucho más relacionado a la profesión de uno (Entrevista N°17, alumna de Licenciatura en Psicopedagogía).

Valor de importancia de las tareas. Para el caso de la elaboración de la secuencia didáctica se advirtió algo similar en el análisis de los aportes brindados por los estudiantes en el marco de las entrevistas de las que participaron. Nuevamente 13 de 18 alumnos identificaron rasgos positivos de esta tarea en especial ligados al surgimiento de emociones beneficiosas para sus aprendizajes. Dentro de los aspectos positivos, los alumnos identificaron claramente el valor de importancia de esta tarea en el sentido que promovió la construcción de nuevos conocimientos, les ayudó a entender temas trabajados en clases y a establecer relaciones no arbitrarias y sustantivas entre conceptos troncales desarrollados en el contexto de la asignatura. Nuevamente las valoraciones, esta vez de significatividad, se orientan a corroborar los postulados de la teoría del control-valor de las emociones propuesta por Pekrun (citado en Pekrun et al., 2007), según la cual, a mayor valoración del contexto de aprendizaje, mayores posibilidades de activar emociones beneficiosas consecuentes. A continuación, un par de ejemplos permiten ilustrar el sentido de lo referido:

Me parece que, en el hecho de hacernos reflexionar, pensar cómo hacer, cómo llevar a la práctica el conocimiento, todo lo que venimos viendo de la teoría. Eso como que sirve un montón, para nuestra futura práctica profesional. Es como que hasta ahora yo no había tenido una actividad así en donde fuese tan específica y práctica por pensar en cómo hacerlo (Entrevista N°17, alumna de Licenciatura en Psicopedagogía).

La actividad que más me gusto fue la de hacer la secuencia. No era obligatorio, pero teníamos que hacerla en un contexto no formal, en una institución no formal. Yo la hice en [nombre de la institución] me interesó y me gustó mucho, no conocía la institución ni el lugar. No era necesario,

no te lo pedía la consigna, pero como a mí me interesó fui y hablé con la gente, con la señora que está a cargo, le hice una entrevista más o menos acerca del contexto y de la gente que va al lugar para después pensar qué secuencia didáctica podía hacer (Entrevista N°9, alumno de la Licenciatura en Psicopedagogía).

Percepción y valoración de la autonomía como rasgo positivo del contexto. Aunque este rasgo del contexto instructivo es uno de los que con mayor fuerza acentúan diversas teorías motivacionales —como, por ejemplo, la teoría de la autodeterminación de Ryan y Decy (2000)— como así también la teoría del control-valor de las emociones de Pekrun (citado en Pekrun et al., 2007), llama la atención que en este estudio solo 2 de los 18 alumnos entrevistados lo identificaran y valoraran como un rasgo contextual positivo respecto de sus aprendizajes. En palabras de los estudiantes:

Nos daban la libertad de elegir a quién se lo queríamos hacer y además después lo podías contar y te sentís identificado un poco. Nos dieron lugar en la Didáctica para poder expresar y que nos escucháramos entre todos, creo que en ese sentido (Entrevista N°16, alumna de Educación Especial).

Esa [tarea] estuvo buena porque era hablar directamente con un profesional que nos brindó conocimientos de la práctica, no teórico, y después poder compartirlo en clase. La profesora nos dio ese espacio. No era que nos daba una cantidad de minutos. Fue como bastante libre, pudimos explayarnos bien y mostrar lo que habíamos averiguado nosotras (Entrevista N°13, alumna de Educación Especial).

Otras apreciaciones relativas a rasgos contextuales de las tareas requeridas. Respecto de la segunda tarea los alumnos entrevistados mencionaron en diferentes frecuencias de mención algunos rasgos contextuales que valoraron de modo positivo y vincularon con estados emocionales beneficiosos para sus aprendizajes. Entre estos rasgos se destacan los siguientes: la tarea tenía lineamientos generales y flexibles que organizaban la actividad; era novedosa en el sentido de que nunca habían realizado una tarea de este tipo; formaba parte del abanico de actividades de preferencia personal; contaban con varias instancias de consulta a docentes antes de la entrega final; podía realizarse en grupo. A continuación, un ejemplo pretende ilustrar el sentido de lo referido:

Esa actividad me gustó, tiene que ver con las actividades que yo prefiero hacer (Entrevista N°2, alumna de Licenciatura en Psicopedagogía).

Las ideas se me ocurrían a mí la mayoría y me gustaban, me interesaban, por eso creo que me gustó mucho esa actividad, porque fue un grupo, me motivo, me gusto leer, aprendí (...) a hacer una secuencia, (...) y me sentí guiado por la profe, por más que hayan sido pocas consultas o por mail. Había un seguimiento de las profes. (Entrevista N°9, alumno de Licenciatura en Psicopedagogía).

CONSIDERACIONES FINALES: APORTES DEL ESTUDIO Y POSIBLES LIMITACIONES

Con esta publicación nos propusimos brindar aportes teóricos y sugerir líneas de actuación que contribuyan al logro de metas educativas y el surgimiento de estados emocionales beneficiosos para los aprendizajes de estudiantes universitarios.

De acuerdo con los hallazgos obtenidos, los alumnos que participaron de este estudio manifestaron mayormente emociones positivas en relación con el cursado de la materia Didáctica, tanto en momentos previos como durante y después de la asistencia a clases. Cuando buscamos identificar los rasgos del contexto que pueden haber promovido esta dinámica emocional beneficiosa para los aprendizajes, encontramos que las principales tareas requeridas a los alumnos como parte de su proceso de formación efectivamente reunieron rasgos o pistas contextuales teóricamente promotoras de creencias motivacionales y emociones beneficiosas para los aprendizajes. Así, las tareas solicitadas se caracterizaron en general por ser instrumentales (promover valor de utilidad en relación con las metas de formación profesional), significativas (promover sentido y valor de importancia de la actividad requerida), por brindar posibilidad para trabajar en grupo, permitir despliegue de fantasía y contar con diversos espacios para una actuación autónoma que promueva el control de los procesos de aprendizajes por parte de los estudiantes. Pero cuando indagamos las percepciones y valoraciones de los alumnos respecto de estas pistas o rasgos del contexto de aprendizaje, los hallazgos se tornaron más interesantes tanto por corroborar los principales postulados de la teoría de base —teoría del control-valor de Pekrun (2000, en Pekrun et al., 2007)— como por distanciarse, en parte, de ello.

Los hallazgos que se orientan a corroborar la teoría del control-valor de las emociones son aquellos que precisamente destacan el rol protagónico de las valoraciones como mediadoras —o antecedentes— en el surgimiento de las emociones de los estudiantes. Específicamente, los alumnos de nuestro estudio lograron percibir la instrumentalidad de las tareas propuestas en relación con sus futuros desempeños profesionales (valor de utilidad), también percibieron su significatividad en tanto para ellos tuvo sentido la realización de estas tareas en el marco de los aprendizajes promovidos (valor de importancia), y percibieron asimismo como novedosas a las actividades propuestas, lo que sin duda impactó en el valor de interés suscitado hacia las mismas. En definitiva y como se advierte, los datos se orientan a corroborar la importancia que asumen rasgos contextuales como la instrumentalidad, la significatividad o la novedad por su potencial para promover entre los estudiantes valoraciones positivas respecto del contexto de aprendizaje. Estos rasgos del contexto resultaron potencialmente promotores de valoraciones de utilidad, de importancia y de interés entre los alumnos lo que, como lo muestran los hallazgos, se vinculó al

surgimiento de una dinámica emocional beneficiosa para los aprendizajes —alto nivel de emociones positivas de activación en comparación con bajas puntuaciones para emociones negativas de desactivación o de activación—. En síntesis, los hallazgos sugieren que la dinámica emocional positiva que parece haber acompañado la actuación académica de este grupo de estudiantes puede entenderse, en parte, por el surgimiento de valoraciones positivas respecto del contexto de aprendizaje en el que particularmente se llevó a cabo la experiencia, tal y como la teoría lo sugiere. Ahora bien, ¿sucedió lo mismo con las percepciones de autonomía y de control?, ¿fueron los espacios de autonomía relativos a la elaboración de la tarea, valorados en el sentido en que la teoría lo supone? Aparentemente no.

Los resultados que no se orientan en el sentido en que lo supone la teoría, tienen que ver con una aparente dificultad que los estudiantes de este estudio tuvieron para percibir o bien para valorar positivamente la autonomía como rasgo del contexto teóricamente diseñado para promover en ellos una motivación más comprometida con metas de aprendizaje. Comentarios como los siguientes, ilustran lo referido: “siento que nos dejaron solos en la realización de la tarea”; “faltó explicar cómo se hacía, qué había que tener en cuenta”; “tuve que buscar en Internet qué era una secuencia y encima fijarme que sea una página segura”; entre otros.

En relación con este hallazgo en particular queremos efectuar dos consideraciones. Primero, este tipo de resultado no constituye un antecedente aislado, sino que se vincula con otros obtenidos en estudios previos que focalizaban en la motivación de los alumnos por aprender. En un sentido similar al advertido en este trabajo, en estudios llevados a cabo por Paoloni (2009), alumnos universitarios avanzados tuvieron también dificultades para percibir y valorar positivamente el espacio de autonomía con que contaban para realizar diferentes tareas académicas requeridas como parte de sus procesos de formación. Respecto de esta aparente dificultad de los alumnos para percibir los espacios de autonomía como un rasgo positivo del contexto de aprendizaje, nos atrevemos a pensar que elementos culturales juegan aquí un papel de relevancia que amerita el interés de futuras investigaciones. Tanto la teoría del control-valor de las emociones de Pekrun (2000, en Pekrun et al., 2007) como la teoría de la autodeterminación de Ryan y Decy (2000), fueron creadas en contextos socioculturales diferentes a nuestra realidad argentina. En nuestra tradición educativa, los espacios para el despliegue de autonomía durante los trayectos académicos suelen ser muy reducidos. Las posibilidades con que en general cuentan nuestros estudiantes para optar entre un abanico de alternativas son mínimas. Están poco acostumbrados a elegir o ser protagonistas en la definición de los productos académicos —escritos, orales, alternativos— que se les solicita y quizás esto contribuya a explicar, en parte, los resultados obtenidos en este trabajo.

En cuanto a la segunda consideración, si los estudiantes de nuestro estudio parecen no haber percibido o bien no haber valorado los espacios de autonomía en un sentido positivo, pero a diferencia de lo que predice la teoría sus actuaciones se vieron

impregnadas de emociones beneficiosas para los aprendizajes como el disfrute, la esperanza o el orgullo, entonces resultaría de interés matizar estas presunciones, considerando además las metas que orientan los aprendizajes de los estudiantes. En el marco de estos resultados y de hallazgos obtenidos en estudio previos (Paoloni y Rinaudo, 2015), las metas que orientan la actuación de los estudiantes podrían funcionar como potentes mediadoras motivacionales en el surgimiento de las emociones académicas. Entonces, si un alumno orienta su actuación predominantemente por metas extrínsecas o de desempeño, una tarea académica que podría entusiasmarlo sería aquella que precisamente limite la autonomía en su actuación —por ejemplo, mediante preguntas de múltiple opción—; por el contrario, una tarea que brinde autonomía y libertad para demostrar que “domina” los contenidos y que ha construido aprendizajes significativos, probablemente lo pondría tenso, nervioso, ansioso o angustiado.

En síntesis, en cuanto a las implicaciones teóricas de este estudio, entendemos que sus resultados se orientan a corroborar postulados básicos de Pekrun et al. (2007) que específicamente acentúan la importancia que asume el valor de la tarea como antecedente en el surgimiento de emociones académicas en los estudiantes. Así, los hallazgos obtenidos sugieren que el valor de importancia, de utilidad y de interés percibido por los estudiantes respecto de una tarea propuesta fue uno de los principales antecedentes en el surgimiento de emociones positivas de activación —como la esperanza, el orgullo y el disfrute— y una dinámica emocional beneficiosa a tal fin. No obstante, los hallazgos señalan que el control percibido no fue —al menos en el sentido en que la teoría lo presupone— un antecedente relevante respecto de las emociones vivenciadas por los alumnos de nuestro estudio. En este orden de ideas, resulta promisorio profundizar el alcance de esta teoría en el marco de la diversidad de contextos socioculturales en los cuales se aplica. Si hiciéramos esto, estaríamos atendiendo a una de las futuras direcciones en investigación educativa propuesta por autores como Linnenbrik-Garcia y Pattal (2016), que sugieren estudiar las diferencias transculturales en el desarrollo de teorías educacionales; específicamente proponen que investigaciones sobre el rol de la cultura en procesos psicológicos implicados en los aprendizajes —como motivación, emoción, voluntad, etc.— son particularmente necesarias e interesantes en tanto consideran de un mejor modo los múltiples componentes del contexto que sinergizan los procesos de aprendizajes y resultados obtenidos. Por otra parte, en investigaciones futuras entendemos que resulta necesario indagar más detenidamente la participación que asume la orientación a la meta en la dinámica de emociones académicas concomitantes.

En cuanto a implicaciones prácticas de este trabajo, en el marco de los resultados obtenidos podrían entenderse ciertas intervenciones orientadas a promover en los estudiantes una valoración positiva de sus espacios de autonomía y control para aprender. En sentido similar, por ejemplo, se ha propuesto el reentrenamiento atribucional del alumnado para favorecer la sustitución de sus pensamientos de bajo control por otros de elevado control (Hall, Hladkyj, Perry y Ruthig, 2004).

Por otra parte, asumiendo la importancia del valor de la tarea como principal antecedente en el surgimiento de emociones académicas concomitantes, nos parece primordial insistir a los docentes universitarios en que acentúen los esfuerzos por explicitar a los estudiantes el valor de las actividades que se proponen como parte de sus procesos de formación. Al respecto, sabemos que existen antecedentes de programas que han intentado potenciar entre los estudiantes la valoración de las tareas académicas desde el aula con resultados promisorios (Brophy, 2008).

Finamente, aunque el trabajo resulta interesante por sus potenciales aportes teóricos y prácticos, conviene dejar constancia de ciertas limitaciones metodológicas que pueden representar puntos de partida para investigaciones futuras. En primer lugar, considerar que si las emociones son específicas de cada asignatura (Pekrun et al., 2005), sería de gran utilidad estudiar su dinámica en el contexto de diferentes materias, en diversas carreras y distintos trayectos en el cursado de las mismas. En segundo lugar, pensamos que en sucesivas investigaciones podrían acentuarse los esfuerzos por entrevistar a todos los participantes y no solo a una muestra, esto ayudaría a recabar datos más completos acerca de un objeto de estudio tan complejo como las emociones académicas. Finalmente, sería posible obtener evidencias adicionales a estos resultados utilizando diseños longitudinales que expliquen la evolución de las emociones a lo largo de varios cuatrimestres o cursos y no solo de uno.

REFERENCIAS

- Alexander, P. (2006). *Psychology in Learning and Instruction*. Ohio, OH: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Alonso Tapia, J. (2000). *Motivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias*. Barcelona, España: Edebé.
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Education Psychology*, 84(3), 261-271.
- Barab, S., y Plucker, J. (2002). Smart People or Smart Contexts? Cognition, Ability, and Talent Development in an Age Situated Approaches to Knowing and Learning. *Educational Psychologist*, 37(3), 165-182.
- Barone, D. M. (2004). Case-Study Research. En N. Duke y M. H. Mallette (Eds.), *Literacy research methodologies* (pp. 7-45). Nueva York, NY: Guilford Press.
- Brophy, J. (2008). Developing students' appreciation for what is taught in school. *Educational Psychologist*, 43, 132-141.
- CognitiveBehavioural. (12 de agosto de 2012). Inteligencia Emocional y felicidad. Entrevista a Reuven Bar-On [Archivo de video]. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=h5jGibf4wyE>
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid, España: Morata.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona, España: Paidós.

- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory*. New York, NY: Widenfeld & Nocolson.
- González Fernández, A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid, España: Pirámide.
- González Fernández, A., Rinaudo, M. C., y Donolo, D. (2010). Motivación académica y ajuste emocional. Estudio en universitarios argentinos y españoles. En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo, D. Donolo, A. González Fernández, y N. Rosselli (Eds.), *Estudios sobre motivación: enfoques, resultados, lineamientos para acciones futuras* (pp. 383-403). Río Cuarto, Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Hall, N., Hladkyj, S., Perry, R., y Ruthig, J. (2004). The role of Attributional retraining and elaborative learning in college students' academic development. *The Journal of Social Psychology*, 144, 591-613.
- Huertas, J. A. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Huertas, J. A., y Montero, I. (2001). *La interacción en el aula. Aprender con los demás*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Linnenbrink-Garcia, L., y Patal, E. (2016). Motivation. En L. Corno y E. Anderman (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 91-118). New York, NY: Routledge.
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., y Vanden-Auweele, Y. (2009). Beyond positive and negative affect: Achievement goals and discrete emotions in the elementary physical education classroom. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(3), 336-343.
- Paoloni, P. V. (2009). Contextos favorecedores de la motivación y el aprendizaje. Una propuesta innovadora para alumnos de Ingeniería. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 953-984. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121984003>
- Paoloni, P. V. (2010). Motivación para el aprendizaje. Avances conceptuales e implicancias metodológicas. En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo, D. Donolo, A. González Fernández, y N. Rosselli (Eds.), *Estudios sobre motivación: enfoques, resultados, lineamientos para acciones futuras* (pp.31-38). Río Cuarto, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Paoloni, P. V. (2014). El papel de las emociones en los aprendizajes académicos. En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo y A. González Fernández (Comps.), *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (pp. 83-132). Tenerife, España: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social. Recuperado de <http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cde01.pdf>
- Paoloni, P. V., Vaja, A., y Muñoz, V. (2014). Confiabilidad y validez del Achievement Emotions Questionnaire. Un estudio con alumnado universitario argentino. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3), 671-692. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293132659006.pdf>

- Paoloni, P. V., y Rinaudo, M. C. (2014). Procesos de feedback desde una perspectiva multidimensional. Un estudio orientado a promover autorregulación en estudiantes universitarios. En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo, y A. González Fernández (Comps.), *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (pp. 287-323). Tenerife, España: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social (SLCS). Recuperado de <http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cde01.pdf>
- Paoloni, P. V., y Rinaudo, M. C. (2015). Dinámica emocional en contextos de evaluación. Un estudio con alumnos de ingeniería. *Revista Novedades Educativas*, 288, 30-35.
- Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T., y Perry, R. (2007). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education. En P. Schutz y R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* (pp. 13-36). San Diego, CA: Academic Press.
- Pekrun, R., Goetz, T., y Perry, R. (2005). *Achievement Emotions Questionnaire (AEQ)-user's Manual*. University of Munich, Alemania: Department of Psychology.
- Perry, N., Turner, J., y Meyer, D. (2006). Classrooms as contexts for motivating learning. En P. Alexander y P. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 327-348). Londres, Inglaterra: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pintrich, P., y Schunk, D. (1996). *Motivation in Education: theory, research and applications*. New Jersey, NJ: Prentice Hall.
- Preocupa la falta de motivación de los estudiantes secundarios. (21 de abril de 2002). *Clarín*. Recuperado de https://www.clarin.com/sociedad/preocupa-falta-motivacion-estudiantes-secundarios_0_BkOT4SgRtl.html
- Rinaudo, M. C. (1999). *Comprensión del texto escrito. Estudios acerca de la naturaleza del proceso y las posibilidades de la instrucción*. Río Cuarto, Argentina: Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Rinaudo, M. C., y Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una alternativa promisorio en la investigación educativa. *RED Revista de Educación a Distancia*, 22, 2-29. Recuperado de http://www.um.es/ead/red/22/rinaudo_donolo.pdf
- Rinaudo, M. C. (2014). Estudios sobre el contexto de aprendizaje: arenas y fronteras. En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo, y A. González Fernández (Comps.), *Cuestiones en Psicología Educativa: aspectos teóricos, metodológicos y estudios de campo* (pp. 163-206). Tenerife, España: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social (SLCS). Recuperado de <https://issuu.com/revistalatinadecomunicacion/docs/cde01>
- Rinaudo, M. C., y Paoloni, P. V. (2013). Feedback en los aprendizajes. Potencialidad en los contextos virtuales. En A. Chiecher, D. Donolo, y J. L. Corica (Eds.), *Entornos Virtuales y aprendizaje. Nuevas perspectivas de estudio e investigaciones* (pp. 89-126). Mendoza, Argentina: Editorial Virtual Argentina.

- Rodríguez, X. (2003). La investigación y mejora de la práctica en el aula. En L. Sanjurjo y X. Rodríguez (Eds.), *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar* (pp: 193-249) . Madrid, España: HomoSapiens.
- Ryan, R., y Decy, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Sánchez, F. (4 de junio de 2013). Universidades: se reciben sólo 27 alumnos de cada 100 que ingresan. *La Nación*. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/1588252-universidades-se-reciben-solo-27-alumnos-de-cada-100-que-ingresan>
- Schutz, P., y Pekrun, R. (2007). *Emotion in Education*. San Diego, CA: Academic Press.
- Urduan, T., y Turner, J. (2005). Competence Motivation in the Classroom. En A. Elliot y C. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 297-317). New York, NY: The Guilford Press.
- Vaja, A., y Paoloni, P.V. (2012). Emociones en contextos académicos. Un análisis de las emociones de logro en una asignatura del nivel superior. En M. Bonyuan, S. Peppino, M. Lerchundi, y N. Galetto (Eds.), *Ciudad Moderna: problemas, conflictos, desafíos* (pp. 190-194). Río Cuarto, Argentina: Ediciones Del ICALA.
- Winne, P., y Marx, R. (1989). A cognitive-processing analysis of motivation within classroom tasks. En G. Ames y R. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education* (pp. 223-257). Orlando, FL: Academic Press.

¿QUÉ TIPO DE DATOS RECOLECTAN LOS DIRECTORES? CONSECUENCIAS PARA LA ELABORACIÓN DE PLANES DE MEJORA

What type of data collect school principals? Consequences for educational development plans

MARTA QUIROGA¹

FELIPE ARAVENA²

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile.

Correspondencia: marta.quiroga@pucv.cl, felipe.aravena@pucv.cl

Recibido: 15-12-2016

Revisado: 14-03-2017

Aceptado: 11-10-2017

Resumen: El propósito de esta investigación es analizar la recolección de datos que realizan los directivos docentes y cómo influye esta información en el diseño de planes de mejoramiento educativo. Mediante un estudio cuantitativo de carácter exploratorio-descriptivo, se tradujo y validó una encuesta de autoevaluación de recolección de datos que se aplicó a un grupo de 24 directivos. Los resultados muestran que los directores recolectan preferentemente datos sobre el comportamiento de los alumnos, sobre la relación escuela-familia y sobre las prácticas de enseñanza de los profesores. Se concluye que los directores cuentan con pocos datos del núcleo pedagógico, lo que impide que los planes de mejoramiento logren cambios o mejoras en el aula.

Palabras clave: liderazgo escolar; toma de decisiones; datos.

Abstract: *The purpose of this research is to analyze the collection of data by principals and how this information influences the design of educational improvement plans. Through a quantitative exploratory-descriptive study, a self-assessment survey of data collection was translated and validated and applied to a group of 24 principals. The results show that principals preferentially collect data on student behaviour, school-family relations and teachers' teaching practices. It is concluded that the principals have limited data on the pedagogical nucleus, which prevents the improvement plans from achieving changes or improvements in the classroom.*

Keywords: *educational leadership; decision-making; data.*

¹ Doctora en Educación de la Universidad de Sevilla (España). Académica en la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Líneas de trabajo: formación docente inicial y formación profesional de directores escolares.

² Magíster en Liderazgo Educativo en The University of Western Australia (Australia). Académico en la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Líneas de trabajo: liderazgo educativo y formación profesional de directores escolares.

INTRODUCCIÓN

Elaborar e implementar planes de mejoramiento educativo (PME) es una estrategia de cambio planificado que actualmente se implementa en diversos países latinoamericanos tales como Ecuador en el 2012, Chile en el año 2014 y Perú en el 2013, entre otros. Para su elaboración e implementación se requieren procesos de recolección de datos. Inicialmente estos se recolectan para realizar la autoevaluación institucional. Se aplican diferentes instrumentos que, sistematizados, permiten obtener información, la que es utilizada para orientar el diseño del PME. Posteriormente, en la fase de implementación, se realizan las acciones y nuevamente se recolectan datos y evidencias que permitan conocer el grado de ejecución de las actividades y el nivel de logro de los objetivos propuestos. Por ello, las actividades de recolección de información son acciones que se realizan permanentemente en el contexto de PME, de aquí que sea importante indagar sobre qué tipos de datos recolectan los directivos y sus implicancias para la elaboración de planes de mejora institucional. Para lograr este objetivo se han formulado las siguientes preguntas de investigación: 1) ¿Qué datos recolectan los directivos docentes? y 2) ¿Cómo estos datos se relacionan con las áreas de PME?

Para responder estas preguntas se elaboró un marco de referencia que se apoya en cuatro campos de investigación, que posteriormente son relacionados con las áreas y dimensiones de los PME en Chile. En primer lugar, se discute el rol de los directivos docentes en la mejora de aprendizaje de los alumnos (Anderson y Bennet, 2003; Fullan, 2009; Harris, 2009; Heifetz, 1994; Robinson, Lloyd y Rowe, 2008); en segundo lugar el rol de los datos en la toma de decisiones en directivos docentes (Cooley et al., 2006; Knapp, Swinnerton, Copland y Monpas-Huber, 2006; Shen et al., 2007; Shen y Cooley, 2008; Schildkamp y Kuiper, 2010; Honig y Coburn, 2008; Marsh y Farrell, 2015; Seyal, 2015; Lynch, Smith, Provost y Madden, 2016; Datnow y Hubbard, 2016); en tercer lugar se analiza la tipología de datos y diversas posibilidades de realizar análisis múltiples (Bernhardt, 2003) y, en cuarto lugar, se caracterizan las áreas de planificación de los PME en Chile.

La información fue recopilada a través de un cuestionario de autoevaluación de recolección de datos para directivos docentes, el que fue traducido, adaptado y validado. El instrumento fue creado por Shen et al. (2012) y se apoya en el meta-análisis de 70 estudios realizado por Marzano, Waters y McNulty (2003), en el que se identifican 11 estrategias que generaron mejoras sustanciales en los aprendizajes de los estudiantes. El cuestionario consta de 42 preguntas, las que se agrupan en tres factores: escuela, profesores y alumnos.

Los directores escolares y su rol

En los últimos veinte años el rol de los directores escolares ha cambiado desde la administración a la gestión y, actualmente, al liderazgo centrado en el aprendizaje. Abundante bibliografía concluye que las prácticas de los directores influyen positivamente las prácticas de los profesores y, en consecuencia, impactan en la

calidad de los aprendizajes de los estudiantes (Bolívar, 2012; Elmore, 2010; Leithwood et al., 2008; Swaffield y Macbeath, 2009). Para liderar una organización centrada en el aprendizaje se necesita un equipo comprometido que comparta una visión, metas claras y sentido de propósito (Hargreaves y Fink, 2006; Fullan, 2007). Un líder necesita de equipos para liderar y direccionar la organización hacia los objetivos de aprendizaje, para ello animar y alentar las relaciones sociales, la colaboración profesional y el compromiso de los docentes es una de las tareas primordiales que deben sortear los líderes escolares (Leithwood et al., 2008; Fullan, 2007; Harris, 2009; Heifetz, 1994).

Leithwood y Riehl (2005) desarrollaron un estudio en el que describen diversas áreas de liderazgo de los directores efectivos y las prácticas asociadas (Tabla 1). Estas son: establecer dirección de futuro, desarrollar al personal, rediseñar la organización y gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje. Cada una de estas dimensiones se encuentra asociada a prácticas específicas, las que promueven motivación a los docentes, desarrollan nuevas habilidades o capacidades y generan condiciones de trabajo.

Tabla 1. Prácticas claves para el liderazgo efectivo

Categorías	Prácticas de liderazgo
Mostrar dirección de futuro	Visión (construcción de una visión compartida)
	Objetivos (fomentar la aceptación de objetivos)
	Altas expectativas
Desarrollar personas	Atención y apoyo individual
	Atención y apoyo intelectual
	Modelamiento (interacción permanente y visibilidad con los alumnos y estudiantes)
	Conectar a su escuela con su entorno (y las oportunidades)
Rediseñar la organización	Construir una cultura colaborativa
	Estructurar una organización que facilite el trabajo
	Crear una relación productiva con la familia y comunidad
	Conectar a la escuela con su entorno (y sus oportunidades)
Gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela	Dotación de personal
	Proveer apoyo técnico a los docentes (supervisión, evaluación y coordinación)
	Monitoreo (de las prácticas docentes y de los aprendizajes)
	Evitar distracciones de lo que no es el centro de su trabajo

Fuente: Leithwood y Riehl (2005)

De acuerdo con la Tabla 1, la categoría “mostrar dirección de futuro” se encuentra asociada a la motivación de los profesores; la de “desarrollar personas” se asocia al desarrollo de capacidades profesionales; y las de “rediseñar la organización” y “gestionar la instrucción” se asocian a la generación de condiciones de trabajo.

Los directivos que despliegan estas prácticas de forma efectiva cuentan con datos e información relevante. El estudio de Schildkamp y Kuiper (2010) identificó 5 razones por las cuales los directivos docentes recolectan datos: monitorear el progreso e identificar las áreas de necesidad; desarrollar y planificar políticas; evaluar el desempeño de los maestros; apoyar las conversaciones con los maestros y satisfacer las demandas de rendición de cuentas. Todas ellas vinculadas con las prácticas de gestionar la instrucción. En línea con la evidencia planteada por Leithwood y Riehl (2005).

Desarrollar prácticas de usos de datos en las organizaciones requiere conocimientos, habilidades y creencias favorables sobre su uso. Estos se modelan especialmente en las comunidades profesionales, ya que los profesores tienen variadas creencias, experiencias y conocimientos sobre el uso de datos. El estudio de Datnow y Hubbard (2016) indica que para tener más éxito la formación debe orientarse a las creencias de los maestros y el uso de datos debe estar desvinculado de demandas de rendición de cuentas externas. Lo anterior puede ser complementado por el estudio elaborado por Marsh y Farrell (2015) que, desde un marco de aprendizaje sociocultural, caracterizó el apoyo de entrenadores externos en el uso de datos en establecimientos escolares, concluyendo que los líderes escolares requieren animar, apoyar el desarrollo de comunidades profesionales y construir en ellas relaciones interpersonales y de confianza para que los educadores se conozcan y dialoguen confidencialmente sobre los datos. Otro elemento importante es el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el análisis de datos y liderazgo; el estudio de Seyal (2015) identificó una relación positiva entre el uso de TIC para análisis de datos y el liderazgo transformacional. Sin embargo, la evidencia empírica sobre esta relación aún es escasa.

Toma de decisiones informadas por datos

Una actividad fundamental del director es la toma de decisiones, es decir, decidir entre varias opciones de solución frente a un problema. Peter Drucker (2002) se pregunta sobre los pasos a seguir para tomar decisiones y sobre la naturaleza de los problemas e identifica cuatro tipos de problemas: los auténticamente genéricos, que se presentan comúnmente en la organización y en algunas oportunidades representan síntomas de un nudo crítico; los verdaderamente genéricos, que tratan sobre acontecimientos singulares, es decir, no son repetitivos en una organización específica pero en el medio son comunes; los auténticamente excepcionales o únicos, que son situaciones de decisión en las cuales el problema a resolver es irrepetible o difícilmente repetible; y finalmente los que son un nuevo problema genérico.

La habilidad que poseen los líderes escolares para identificar la naturaleza del problema es clave para tomar decisiones inteligentes, conscientes e intencionales (Drucker, 2002; Seyal, 2015).

Con relación a los pasos para solucionar problemas se han identificado seis: clasificar el problema, definir el problema, identificar las condiciones que tiene que satisfacer la respuesta al problema, decidir sobre lo que es correcto en lugar de lo que es aceptable, identificar las acciones que se han de llevar a cabo para implementar la decisión y, comprobar la validez y eficacia de la decisión en relación con el estado actual de los hechos. Cada uno de estos pasos posee una complejidad que le es propia. En este artículo se analiza el segundo paso, es decir, la definición del problema.

La discusión bibliográfica sobre cómo los directivos docentes usan los datos para tomar decisiones ha evolucionado desde “guiados por datos” hacia “basados en datos” y, actualmente, a “informados por datos” (Cooley et al., 2006; Knapp, Swinnerton, Copland y Monpas-Huber, 2006; Shen et al., 2007; Shen y Cooley, 2008). Actualmente existe consenso en que los datos informan y no dirigen la toma de decisiones. Esto se debe a que la toma de decisiones está influenciada por diversos elementos: cognitivos, éticos, morales, políticos, jurídicos y contextuales, especialmente en el caso de directores escolares. La toma de decisiones informada por datos requiere de los directivos docentes un grado de preparación para desarrollar o adecuar instrumentos reflexionando sobre la producción de información y el tratamiento estadístico de ellos, dado que existen componentes técnicos y contextuales que pueden limitar su utilización y, como plantean Honig y Coburn (2008), el uso de datos para acciones de mejora genuina puede ser difícil, ya que los datos son a veces ambiguos y no proporcionan directrices claras para la acción (Drucker, 2002).

Desde la perspectiva de la investigación y práctica relacionada con la toma de decisiones informada por datos, se presentan dos problemas. El primero de ellos corresponde a que generalmente los directivos docentes trabajan con datos de resultados, no de procesos. Por ejemplo, analizan las calificaciones de los estudiantes (dato de resultado) y no la frecuencia y calidad de la planificación de los profesores (dato de proceso). El segundo, ya mencionado en el párrafo anterior, es la necesidad de mejorar la formación de los líderes para acceder, generar, gestionar e interpretar datos (Knapp, Swinnerton, Copland y Monpas-Huber, 2006).

Tipología de datos

Las organizaciones escolares producen muchos datos. Frecuentemente son analizados los resultados de aprendizaje de los alumnos (pruebas estandarizadas) y resultados de eficiencia interna del establecimiento (índices de aprobación, repitencia, entre otros). Si bien no se desconoce la importancia de los primeros, es primordial que los directores y profesores analicen datos de procesos internos, lo que potenciará el trabajo reflexivo de profesores y directores, al mismo tiempo que la autorreflexión

y la rendición de cuentas internas (Elmore, 2010). Al respecto, Bernhardt (2003) ha desarrollado una propuesta teórica que clasifica los datos en cuatro categorías: demográficos, percepción, proceso y resultados, proponiendo diez tipos de preguntas que se pueden formular, interrelacionándolos. Estas van desde las preguntas de nivel 1, que usan un solo tipo de dato, por ejemplo: ¿cuál es el promedio de quinto básico en Lenguaje?; hasta las preguntas de nivel 10, en que se pide utilizar los cuatro tipos de datos en un tiempo prolongado, por ejemplo: ¿cómo es el rendimiento en los últimos cuatro años en Lenguaje de alumnos que tienen docentes evaluados como destacados en el sistema nacional de evaluación docente, que reciben retroalimentación sobre la planificación de sus clases y que tienen un reporte positivo sobre la calidad de sus clases por parte de sus estudiantes?. Las preguntas van incrementando su complejidad en la medida en que incluyen más tipos de datos y las mediciones incluyen más de un año.

A continuación, describimos cada tipo de datos:

- Datos demográficos: corresponden a las características sociodemográficas de la comunidad educativa. Involucran la caracterización de alumnos, padres y apoderados, personal de apoyo, profesores y directivos docentes. Por ejemplo, nivel educativo de los padres, temáticas de perfeccionamiento de los profesores, entre otros.
- Datos de percepción: indican el grado de valoración que tienen los miembros de la comunidad escolar sobre las acciones e interrelaciones en su interior. Por ejemplo, el grado de satisfacción de los padres sobre las metodologías de enseñanza.
- Datos de proceso: surgen de las actividades de seguimiento y monitoreo de la enseñanza. Por ejemplo, calidad de la docencia a partir de los datos de observación de aula. Es el área en que se agrupan los datos de preparación, implementación curricular, liderazgo directivo y docente.
- Datos de logro: en esta categoría se agrupan los resultados de aprendizaje de los alumnos. Por ejemplo, las calificaciones de asignaturas, los resultados de pruebas estandarizadas. Es decir, son datos cuantitativos sobre las habilidades y manejo de contenidos que han logrado los alumnos.

El análisis múltiple interrelaciona diferentes tipos de datos, potenciando la comprensión sobre los problemas de la organización escolar y permitiendo identificar las causas de ellos. Realizar preguntas que vinculen dos o más tipos de datos implica establecer relaciones complejas, por ejemplo, preguntarse cómo se relacionan los resultados de aprendizajes (resultados) con la opinión de los alumnos sobre la clase (percepción) y la frecuencia de planificación del profesor (proceso). Esta pregunta grafica un análisis múltiple de datos, ya que interrelaciona tres tipos, lo que potencia una comprensión profunda de los desafíos de planificar, implementar y evaluar las acciones del PME. En este sentido, los datos y el análisis de ellos son importantes para los procesos de mejora.

Planes de mejora (PME)

Los PME responden a un esfuerzo práctico, sistemático y contextualizado que realiza un establecimiento escolar para mejorar los aprendizajes de los estudiantes a través de la gestión de innovaciones planificadas, implementadas y evaluadas (Canto-Mayo, 2004). Las orientaciones del Ministerio de Educación de Chile para elaborar planes de mejora recomiendan cuatro pasos: autoevaluación, diseño, implementación y evaluación. Estos se incluyen en un ciclo anual, tomando como referencia los datos recogidos en cada una de las acciones implementadas. Los datos y su análisis permiten a los equipos directivos y a las comunidades educativas valorar sus avances y reconocer los desafíos, emprendiendo nuevas acciones. Por ello es importante reconocer qué tipo de datos recolectan los directivos docentes.

Los PME, generalmente, se inician a partir de un proceso de autoevaluación que realiza el establecimiento educacional. En el caso chileno a partir de las orientaciones ministeriales que especifican áreas divididas en dimensiones y expresadas en prácticas específicas (Tabla 2). Se entiende por prácticas los modos de actuar y de relacionarse que las personas despliegan en espacios concretos de acción (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2009). A continuación, se presentan las áreas, con sus dimensiones y el número de prácticas asociadas.

Tabla 2. Áreas y dimensiones de autoevaluación y elaboración de PME

Área	Dimensión	N.º de prácticas
Gestión del currículum	Gestión pedagógica	7
	Enseñanza y aprendizaje en el aula	6
	Apoyo al desarrollo de los estudiantes	7
Liderazgo	Liderazgo del sostenedor	6
	Liderazgo formativo y académico	7
	Planificación y gestión de resultados	6
Convivencia escolar	Formación	6
	Convivencia escolar	6
	Participación	6
Gestión de recursos	Gestión de recursos humanos	9
	Gestión de recursos financieros y administrativos	6
	Gestión de recursos educativos	5

Fuente: Ministerio de Educación de Chile (2014)

El desafío de mejorar los aprendizajes de los estudiantes requiere de la implementación de actividades de seguimiento y monitoreo que produzcan datos que, analizados adecuadamente, provean de información suficiente para valorar el impacto de las acciones del PME.

Para cerrar esta sección se ha elaborado la Tabla 3, en que se relacionan las estrategias de alto impacto identificadas por Marzano et al. (2003) que son la base del cuestionario de autoevaluación, las dimensiones del PME y la tipología de datos presentada.

Tabla 3. Relación entre estrategias de alto impacto, dimensiones del PME y tipología de datos

Factor	Estrategia	Dimensión PME	Tipología de datos
Escuela	1. Currículum garantizado y viable	Gestión pedagógica Liderazgo formativo y académico	Proceso
	2. Metas desafiantes y retroalimentación efectiva		Proceso
	3. Participación de los padres y la comunidad	Participación	Percepción
	4. Ambiente seguro y ordenado	Convivencia escolar	Percepción
	5. La colegialidad y la profesionalidad	No se encontró relación	Proceso
Profesores	6. Estrategias de instrucción	Enseñanza y aprendizaje en el aula	Proceso
	7. Gestión del aula	Convivencia escolar	Percepción
	8. Diseño curricular del aula	Enseñanza y aprendizaje en el aula	Proceso
Estudiantes	9. Ambiente familiar	Participación	Percepción
	10. Incremento de habilidades en lectura	Planificación y gestión de resultados	Logro
	11. Motivación de los estudiantes	Apoyo al desarrollo de los estudiantes	Percepción

Fuente: Elaboración propia (2016)

Al relacionar las estrategias de alto impacto, la tipología de datos y las dimensiones del PME se constatan importantes coincidencias. De las 11 estrategias, 10 son equivalentes en cuanto a las prácticas de gestión institucional y los tipos de datos que se generan en los procesos de monitoreo y seguimiento. Solo la estrategia de colegialidad y profesionalidad no es factible asociarla con ninguna de las dimensiones del PME. Se destaca que el área de recursos humanos y financieros del PME no encuentra equivalencia con las estrategias de alto impacto y con la tipología de datos.

Se evidencia que cinco estrategias corresponden a datos de proceso, cinco a percepción y solo una a resultados de aprendizaje. De ello se puede inferir que los datos de proceso y convivencia son relevantes para la toma de decisiones y para emprender procesos de mejora continua. Resulta también evidente que los datos sociodemográficos constituyen el telón de fondo sobre el cual se despliegan las acciones de los directores escolares.

METODOLOGIA

Esta investigación se plantea indagar sobre qué tipos de datos recolectan los directivos docentes participantes de un programa de formación de directores de excelencia y cómo se relacionan con las demandas de los PME que elaboran, implementan y evalúan anualmente.

Este estudio se encuentra desarrollado a partir de la traducción, adaptación y validación del cuestionario de autoevaluación elaborado por Shen et al. (2012), que mide la frecuencia con que los directivos docentes recolectan datos sobre las 11 estrategias que mayor impacto tienen sobre los aprendizajes de los estudiantes (Marzano et al., 2003). El resultado se presenta en la Tabla 4:

Tabla 4. Estrategias de alto impacto en el mejoramiento escolar

Factor	Estrategias (E)
Factor a nivel escuela	E1. Currículo garantizado y viable. E2. Metas desafiantes y retroalimentación efectiva. E3. Participación de los padres y la comunidad. E4. Ambiente seguro y ordenado. E5. La colegialidad y la profesionalidad.
Factor a nivel del profesor	E6. Estrategias de instrucción. E7. Gestión del aula. E8. Diseño curricular del aula.
Factor a nivel del estudiante	E9. Ambiente familiar. E10. Avances en lectura. E11. Motivación de los estudiantes.

Fuente: Shen, Cooley, Reeves, Burt, Rainey y Yuan (2012, p. 9)

La metodología utilizada para la traducción del cuestionario de autoevaluación se desarrolló en la siguiente secuencia: se contrastaron dos traducciones al español que se realizaron de forma independiente y se generó una primera versión en español, que fue sometida a juicio de dos expertos educativos que se desempeñan profesionalmente en países de habla inglesa. Recibidas las sugerencias se desarrolló la segunda versión, la que fue analizada con el software Readability Index Calculator, el que permite medir la legibilidad (Fernández-Huerta, 1959), obteniendo 15,73 en el Nivel Flesch-Kincaid y 55 en el índice de facilidad de lectura de Flesch. Lo anterior permite concluir que es comprensible para la población que lo responderá. Luego el instrumento fue piloteado obteniendo en la prueba de alfa de Cronbach un coeficiente de 0,98, lo que permite concluir que es fiable. El alto valor obtenido en esta prueba se puede explicar porque de las 11 estrategias, 10 son equivalentes, en cuanto a las prácticas de gestión institucional y los tipos de datos que se generan en los procesos de monitoreo y seguimiento. Por tanto, esto podría explicar la repetencia de los datos, lo que aumentaría el factor. También se realizó un análisis de validez de constructo para las 10 estrategias, en que la más baja arrojó un valor de 0,67 (E5, colegialidad y profesionalidad) y la más alta 0,91 (E4, ambiente seguro y ordenado). Lo que demuestra que el instrumento es de validez.

Cada una de estas preguntas se respondía identificando la frecuencia con que se recolectan los datos en cuatro opciones: nunca o para nada, muy poco, en cierta medida y en gran medida. En la Tabla 5 se presentan los ítems del instrumento y su relación con las estrategias de alto impacto.

Tabla 5 Relación entre preguntas y estrategias de alto impacto.

Ítem	Estrategias (E)
1. Realizo seguimiento e identificación y organización de los contenidos mínimos	E1. Currículum viable y garantizado
2. Monitoreo la comunicación de las expectativas de los contenidos mínimos	
3. Monitoreo la distribución del tiempo para que los estudiantes aprendan los contenidos mínimos	
4. Monitoreo la alineación de la enseñanza en la clase con los contenidos mínimos	
5. Establezco metas específicas para los estudiantes de manera individual	E2. Metas desafiantes y retroalimentación efectiva
6. Proveo una retroalimentación oportuna para el progreso de los estudiantes a través de tareas alineadas de la clase	
7. Desarrollo metas escolares específicas y desafiantes	
8. Monitoreo frecuentemente el progreso de las metas escolares	E3. Involucramiento de padres y comunidad
9. Monitoreo la frecuencia de las comunicaciones entre la escuela y los apoderados	
10. Monitoreo la calidad de las comunicaciones entre la escuela y los apoderados	
11. Realizo un seguimiento de la participación de los apoderados y de la comunidad en las actividades de la escuela	
12. Realizo un seguimiento de la participación de los apoderados y de la comunidad en la dirección de la escuela	E4. Ambiente seguro y ordenado
13. Monitoreo la conducta de los estudiantes para establecer las expectativas de conducta de toda la escuela	
14. Detecto de forma oportuna las conductas de violencia o extremas	
15. Monitoreo la efectividad de las consecuencias para los estudiantes con comportamientos inadecuados	
16. Monitoreo la evidencia de la autodisciplina y responsabilidad personal	
17. Realizo un seguimiento del desarrollo profesional docente	E5. Colegiabilidad y profesionalismo
18. Monitoreo la participación de los profesores en los procesos de toma de decisiones escolares	
19. Realizo un seguimiento del compromiso y de la efectividad del desarrollo profesional	
20. Monitoreo el desarrollo de un vocabulario profesional compartido para la enseñanza y el aprendizaje	E6. Estrategias instruccionales
21. Monitoreo las unidades de los planes y programas para el empleo de estrategias basadas en investigación	
22. Monitoreo la adaptación de la enseñanza en el aula para satisfacer las necesidades individuales de cada estudiante	
23. Monitoreo el uso que realizan los profesores de estrategias instruccionales que den buenos resultados	
24. Monitoreo el establecimiento de reglas del aula consistentes y de rutinas de clase efectivas	E7. Gestión del aula
25. Monitoreo la efectividad de las intervenciones para el comportamiento de la clase con diversos estudiantes	
26. Monitoreo la calidad de las relaciones profesor/alumno	
27. Realizo un seguimiento de la claridad que tienen los profesores respecto de objetivos de la enseñanza	E8. Diseño curricular del aula
28. Monitoreo la presentación de nuevos contenidos a través de modos de aprendizaje múltiples	
29. Realizo un seguimiento del uso que realizan los profesores respecto del conocimiento, las habilidades y los contenidos para facilitar el aprendizaje	
30. Realizo un seguimiento del involucramiento de los estudiantes en tareas más complejas que involucran procesos cognitivos más altos	
31. Realizo un seguimiento de la comunicación de los padres con sus hijos respecto de la escuela	E9. Ambiente familiar
32. Realizo un seguimiento del apoyo de los padres para el aprendizaje en el ambiente familiar	
33. Realizo un seguimiento de evidencias de la supervisión de los padres	
34. Realizo un seguimiento de las expectativas que los padres que les han comunicado a sus hijos	E10. Incremento de habilidades en lectura
35. Realizo un seguimiento de las experiencias de los estudiantes dentro y fuera de la escuela	
36. Realizo un seguimiento de los patrones de lectura de los estudiantes para determinar su amplitud y profundidad	
37. Realizo un seguimiento del desarrollo del vocabulario de los estudiantes	
38. Monitoreo la enseñanza directa del vocabulario y frases que son importantes para una materia específica	
39. Monitoreo la retroalimentación que realiza el profesor a los alumnos sobre su aprendizaje	E11. Motivación de los estudiantes
40. Realizo un seguimiento de las actividades de aprendizaje en función del compromiso de los estudiantes	
41. Realizo un seguimiento de las oportunidades de los estudiantes para construir y trabajar en proyectos a largo plazo diseñados por ellos mismos	
42. Realizo un seguimiento de la comprensión de los estudiantes de su motivación personal y de su eficacia	

Fuente: Shen, Cooley, Reeves, Burt, Rainey y Yuan (2012, p. 9)

El instrumento fue aplicado a 24 directores becarios del programa de formación de directores de excelencia, financiado por el Ministerio de Educación de Chile. Estos profesionales fueron seleccionados a través de un programa de postulación abierta en el país a partir de tres criterios: el primero corresponde a los antecedentes académicos del candidato (45% del total de la postulación), que se obtienen a partir del puntaje de la prueba de selección universitaria y del número de ranking de titulación de pregrado; en segundo lugar se solicitan los antecedentes profesionales (45% del total de la postulación), compuestos por resultados de evaluación de desempeño, informe del empleador y obtención de certificaciones de calidad, por ejemplo, pertenecer a la red de maestros; finalmente, el tercer criterio de selección es un ensayo (10%) sobre sus motivaciones para el ejercicio del cargo de director.

Este grupo (16 mujeres y 8 hombres) se caracteriza por tener un promedio de experiencia en el ejercicio del cargo de 6,7 años. De los 24 encuestados, 22 son directores de establecimientos municipales y dos de establecimientos particulares subvencionados, que se distribuyen entre 15 regiones geográficas del país. El 100% atiende a alumnos en condiciones de pobreza y tiene un promedio de 399 estudiantes.

RESULTADOS

Para realizar el análisis se categorizó el tipo de variable y su nivel máximo de medición, considerando que se trabaja con variables cualitativas de medición ordinal y que las estrategias de alto impacto 6 y 7 cuentan con tres preguntas, y las nueve restantes, con cuatro preguntas. Se decidió llevar los datos a frecuencia relativa de porcentaje, limitándolos a una base común de 100. Por ejemplo, para el cálculo de la Estrategia 1 (Currículum garantizado y viable) se sumaron las respuestas de cada encuestado, llevándolo a porcentaje y considerando que el puntaje máximo posible de obtener es 16, si responden a cada pregunta con la opción frecuente (valor 4). De esta manera se transformaron los puntajes de una sumatoria simple a un porcentaje. Este procedimiento se realizó con cada una de las estrategias, lo que facilita la construcción de criterios comparativos. Para los factores se calculó un promedio simple de los porcentajes de cada estrategia que lo compone. Por ejemplo, para el factor Escuela se sumaron los puntajes calculados en frecuencia relativa de porcentaje correspondientes a las estrategias 1, 2, 3, 4 y 5 y se dividió por el número de estrategias que lo compone, obteniendo el resultado final.

De los datos se desprende que solo el 12,5% (n=3) de los directores declara que recoge frecuentemente información de las 11 estrategias de alto impacto. El 29,5% (n=7) recoge información de entre 8 y 6 estrategias. El 41,7% (n=10) de los encuestados recolecta información de entre 5 y 3 estrategias, y finalmente el 16,4% (n=4) lo realiza solo sobre 2 o menos estrategias. Evidentemente el grupo de encuestados concentra sus resultados bajo 5 estrategias de recolección de datos. No se encontró relación entre la cantidad de estrategias en que se recolecta información frecuentemente y el número de alumnos de la escuela. Lo mismo sucede con los años de experiencia en el cargo.

Si el análisis se realiza por factores Escuela, Profesores y Estudiantes, estos últimos tienen los porcentajes más bajos: solo una de las tres estrategias que lo componen, E10 (Incremento de habilidades de lectura), supera el 60% de frecuencia de recolección. Para el factor Profesor, compuesto por tres estrategias, solo E7 (Gestión de aula) obtiene una alta frecuencia de recolección de datos, con un 83,6%. Finalmente, el factor Escuela, compuesto por 5 estrategias (ver Tabla 3), es el que reúne el mayor número de frecuencia de recolección de datos, encontrándose E4 (Ambiente seguro y ordenado) con un 83% y E3 (Participación de los padres y la comunidad) con 75% de las respuestas seleccionadas como frecuentemente.

Para profundizar el análisis de datos se elaboró un ranking agrupando las respuestas a las preguntas valoradas como frecuentemente y se asoció a estas el tipo de dato, como se muestra en la Tabla 6.

Tabla 6. Ranking de estrategias de alto impacto versus factor y tipo de datos

Ranking	Estrategia	% de respuestas frecuentemente	Factor	Tipo de dato
1	E7. Gestión del aula.	83,3	Profesor	Percepción
	E4. Ambiente seguro y ordenado.	83,3	Escuela	Percepción
2	E3. Participación de los padres y la comunidad.	75,0	Escuela	Percepción
3	E10. Incremento de habilidades en lectura.	62,5	Estudiante	Logro
4	E1. Currículum garantizado y viable.	58,3	Escuela	Proceso
	E5. La colegialidad y la profesionalidad.	50,0	Escuela	Proceso
	E8. Diseño curricular del aula.	50,0	Profesor	Proceso
5	E2. Metas desafiantes y retroalimentación efectiva.	29,2	Escuela	Proceso
	E6. Estrategias de instrucción.	29,2	Profesor	Proceso
	E9. Ambiente familiar para el aprendizaje.	29,2	Estudiante	Percepción
	E11. Motivación de los estudiantes.	29,2	Estudiante	Percepción

Fuente: Elaboración propia (2016)

El ranking elaborado consta de cinco niveles. El primero está compuesto por dos estrategias: E7 (Gestión del aula, 83,3%) y E4 (Ambiente seguro y ordenado, 83,3%), ambas asociadas al comportamiento de los alumnos, es decir, a la dimensión convivencia escolar del PME. En el segundo nivel de ranking se encuentra solo una estrategia: E3 (Participación de los padres y la comunidad, 75%). El tercer lugar lo ocupa la E10 (Incremento de las habilidades de lectura, 62%). En el cuarto lugar se ubican tres estrategias: E1 (Currículum garantizado y viable, 58,3%), E5 (La colegialidad y la profesionalidad, 50%) y E8 (Diseño curricular del aula, 50%). Y finalmente en el quinto lugar del ranking se encuentran cinco estrategias: E2 (Metas desafiantes y retroalimentación efectiva, 29,2%), E6 (Estrategias de instrucción, 29,2%), E9 (Ambiente familiar para el aprendizaje, 29,2%) y E11 (Motivación de los estudiantes, 29,2%).

De lo anterior se deduce que los directores fundamentalmente están interesados en recolectar datos sobre convivencia escolar, luego sobre cobertura curricular y finalmente sobre prácticas de aula. Desde la perspectiva de la tipología

de datos, están interesados en primer lugar en datos de percepción, en segundo lugar en los logros (resultados) y en tercer lugar en procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos intereses se asocian al ejercicio de actividades de gestión de la convivencia escolar y control curricular, más que al liderazgo pedagógico. Lo anterior implica que los directivos docentes no cuentan con información sobre las prácticas de enseñanza que implementan los profesores, dificultando la posibilidad de realizar un análisis de datos múltiples, por ejemplo, efectuar un cruce de datos entre procesos de aula con percepciones de los estudiantes.

Tomar decisiones para elaborar un PME en base al cruce de dos tipos de datos, percepción y logro, implica que el énfasis de la gestión del director se apoya en las opiniones y creencias sobre el comportamiento de los alumnos y en los resultados de aprendizaje, que son datos interesantes, porque demuestran el estado de situación; sin embargo, al no estar relacionados con datos de proceso, que informen sobre qué se hace en la aula, impiden realizar un análisis que identifique las causas raíces de los problemas.

El diagnóstico en los planes de mejoramiento y el involucramiento de la comunidad necesitan datos de diferente tipo. A su vez la realización de cruces entre ellos y la formulación de preguntas desafiantes potencian una aproximación más efectiva a la naturaleza del problema identificado (Bernhardt, 2003). De tal forma de animar a la comunidad escolar a encontrar nuevas explicaciones a sus problemas o a consensuar que algunos son síntomas y que los problemas son otros, no identificados anteriormente. Los datos de proceso permiten analizar las prácticas pedagógicas e institucionales y desarrollar respuestas novedosas que alivianen la carga que significa emprender cambios (Argyris y Schön, 1978).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de los resultados del estudio es posible observar que los directores están muy interesados en recoger información sobre clima y convivencia escolar (Datos de percepción), con la finalidad de identificar casos de alumnos disruptivos. En segundo término, los directores demuestran interés por monitorear la comunicación entre la escuela y los padres (Datos de percepción) y los logros académicos de los estudiantes en lectura (Dato de resultado) y, en tercer lugar, monitorear las estrategias de instrucción (Datos de proceso). Esta secuencia de recogida de datos presenta un orden de importancia donde predominan los datos de percepción.

Contar con datos de pocas estrategias implica por lo menos dos cuestiones preocupantes cuando las escuelas quieren mejorar. La primera de ellas es diseñar acciones en los PME en forma intuitiva sin lograr identificar los nudos críticos de los procesos de enseñanza y aprendizaje que son necesarios para mejorar, y la segunda es implementar acciones que no logren los resultados esperados, lo que decepcionará a los involucrados en su realización y a la comunidad. Estos dos aspectos, conjugados en comunidades que atienden a estudiantes en contextos de pobreza, pueden implicar que la escuela quede inmovilizada. Utilizando el concepto

de Harris y Chapman (2004), en las escuelas donde se observa baja colaboración entre los docentes y su accionar depende de la rendición de cuentas externas sin rendición de cuentas internas son más proclives a contar con ausencia de datos de proceso. Es decir, los datos de procesos sistematizados y transformados en información pueden animar la reflexión de los profesores y movilizar cambios en las prácticas. El no contar con este tipo de datos dificulta la labor directiva (Elmore, 2010).

De acuerdo a las categorías de prácticas analizadas en el marco teórico, es factible señalar que los directivos docentes de este estudio no realizan acciones de gestión de la instrucción y monitoreo de la enseñanza, por lo que su liderazgo no se orienta al aprendizaje sino al control de la disciplina escolar a nivel institucional y de aula, fomentando el involucramiento de los padres en las actividades de la escuela (por ejemplo, celebraciones de festividades) y no en el apoyo a los procesos de aprendizaje de sus hijos.

Desde la perspectiva de las dimensiones del PME se puede evidenciar que la mayor parte de las acciones que cuentan con datos son las de convivencia escolar. Esta se convierte en la base del aprendizaje. El supuesto que subyace es que logrando la normalización en el comportamiento de los alumnos es factible implementar actividades de aprendizaje en el aula. Este se contrapone al que postula que una didáctica adecuada promueve la motivación y el compromiso de los estudiantes y por lo tanto el buen comportamiento. De ahí que para los directores sea una preocupación constante la normalización como un paso previo y necesario para instalar procesos de mejora pedagógica (Harris, 2009; Harris y Chapman, 2004).

Lo anterior evidencia que administración, gestión y liderazgo son conceptos que parecen estar constantemente superpuestos entre sí. Implícitamente se advierte que control, orden y disciplina funcionan como principios esenciales para los directores encuestados. De modo tal que para estos directores escolares liderar se convierte en un proceso de control más que de influencia. Esto se encuentra en coherencia con la visión de que el resultado de aprendizaje de los alumnos se vincula directamente con el compromiso de los padres, sin considerar al profesor y sus prácticas pedagógicas como el principal agente de cambio dentro de la escuela.

Finalmente se hace explícito que el cuestionario traducido y adaptado arroja resultados interesantes y que puede ser utilizado como diagnóstico en procesos formativos de directivos escolares. Como se evidenció en el marco teórico, el uso de datos por directivos y profesores cuenta con barreras formativas y de profesionalidad, por lo que para estimular su uso en contextos de rendiciones de cuentas externas y de implementación de planes de mejora requiere de acompañamiento. Un ejemplo es el programa documentado por Lynch, Smith, Provost y Madden (2016) que describe un modelo de reforma escolar enfocado a través de una combinación de liderazgo distribuido y toma de decisiones basadas en datos, dentro de un contexto de entrenamiento, tutoría y retroalimentación.

Un aspecto que no es discutido en este estudio es la oportunidad en que se recolectan, procesan y se utilizan los datos. Como plantea Elmore (2010), para apoyar un proceso de toma de decisiones consciente e intencional es necesario recolectar

datos en “tiempo real”, que interconecten decisiones pedagógicas con acciones basadas en evidencias, actividad muy importante en la implementación de planes de mejora, con el objeto de monitorear los resultados de las acciones realizadas. Esto con la finalidad de influenciar las prácticas docentes a partir de evidencia y poder enjuiciar las decisiones que se han tomado.

REFERENCIAS

- Anderson, L., y Bennet, N. (2003). *Developing educational leadership*. Londres, Inglaterra: SAGE.
- Argyris, C., y Shön, D. A. (1978). *Organizational Learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Bernhardt, V. (2003). *Using data to improve student learning in elementary schools*. Nueva York, NY: Eye Education.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Madrid, España: Ediciones Aljibe.
- Canto-Mayo, I. (2004). *Planes de mejora en los centros educativos*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Cooley, V. E., Shen, J., Miller, D., Winograd, P. N., Rainey, J. M., Yuan, W., y Ryan, L. (2006). Increasing leaders' capacity in data-based decision-making: State-level initiatives in Ohio, New Mexico, and Michigan. *Educational Horizons*, 85, 57-64.
- Datnow, A., y Hubbard, L. (2016). Teacher capacity for and beliefs about data-driven decision making: A literature review of international research. *Journal of Educational Change*, 17(1), 7-28.
- Drucker, P. F. (2002). *La gerencia en la sociedad futura*. Bogotá, Colombia: Editorial Norma.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago, Chile: Fundación Chile.
- Fernández-Huerta, J. (1959). Medidas sencillas de lecturabilidad. *Consigna*, 214, 29-32.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Nueva York, NY: Routledge.
- Fullan, M. (2009). Leadership development the larger context. *Educational leadership*, 67(2), 45-49.
- Hargreaves, A., y Fink, D. (2006). *Sustainable Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Education Series.
- Harris, A. (2009). *Distributed Leadership, Different Perspectives*. Londres, Inglaterra: Springer.
- Harris, A., y Chapman, C. (2004). Improving schools in difficult contexts: Towards a differentiated approach. *British Journal of Educational Studies*, 52(4), 417-431.
- Heifetz, R. (1994). *Leadership without easy answers*. Boston, MA: Harvard University Press.
- Honig, M. I., y Coburn, C. (2008). Evidence-based decision making in school district central offices: Toward a policy and research agenda. *Educational Policy*, 22(4), 578-608.
- Knapp, M. S., Swinnerton, J. A., Copland, M. A., y Monpas-Huber, J. (2006). *Data-informed leadership in education*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Leithwood, K., y Riehl, C. (2005). What do we already know about educational leadership?. En W. Firestone y C. Riehl (Eds.), *A New Agenda for Research in Educational Leadership* (pp. 12-27). Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42.

- Lynch, D., Smith, R., Provost, S. y Madden, J. (2016). Improving teaching capacity to increase student achievement: the key role of data interpretation by school leaders. *Journal of Educational Administration*, 54(5), 575-592.
- Marsh, J. A., y Farrell, C. C. (2015). How leaders can support teachers with data-driven decision making: A framework for understanding capacity building. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(2), 269-289.
- Marzano, R. J., Waters, T., y McNulty, B. A. (2003). *What works in schools*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Orientaciones técnicas para sostenedores y directivos escolares. Plan de Mejoramiento Educativo. Nuevo enfoque a 4 años*. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/02/PME-2018-Orientaciones-27-feb.pdf>
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2012). *Orientaciones para la elaboración de Planes de Mejora*. Recuperado de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Plan_-_Mejora1.pdf
- Ministerio de Educación de Perú. (2013). *Manual de elaboración, costeo y presupuesto de Planes de Mejora. Proceso de Mejora de la Gestión Escolar, camino a la Acreditación*. Recuperado de: <http://www.fondep.gob.pe/wp-content/uploads/2014/01/Manual.pdf>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2009). *La manera de hacer las cosas*. Recuperado de <http://hdr.undp.org/sites/default/files/chile-2009-sinopsis.pdf>
- Robinson, V., Lloyd, C., y Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly* 44(5), 564–588.
- Schildkamp, K., y Kuiper, W. (2010). Data-informed curriculum reform: Which data, what purposes, and promoting and hindering factors. *Teaching and teacher education*, 26(3), 482-496.
- Seyal, A. H. (2015). Examining the role of transformational leadership in technology adoption: Evidence from Bruneian technical & vocational establishments (TVE). *Journal of Education and Practice*, 6(8), 32-43.
- Shen, J., Berry, J., Cooley, V., Kirby, B., Marx, G., y Whale, D. (2007). *Data-informed decision-making: A guidebook for data points and analyses in the context of Michigan School Improvement Framework*. Kalamazoo, MI: Michigan Coalition of Educational Leadership.
- Shen, J., y Cooley, V. (2008). Critical issues in using data for decision-making. *International Journal of Leadership in Education*, 11, 319-329.
- Shen, J., Cooley, V. E., Ma, X., Reeves, P. L., Burt, W. L., Rainey, J. M., y Yuan, W. (2012). Data-informed decision making on high-impact strategies: Developing and validating an instrument for principals. *The Journal of Experimental Education*, 80(1), 1-25.
- Swaffield, S., y Macbeath, J. (abril de 2009). *Researching leadership for learning across international and methodological boundaries*. Paper presented at annual meeting of the AERA, San Diego, CA.

LAS PROPUESTAS CURRICULARES EN ESCUELAS DE ELITE EN BUENOS AIRES: DIFERENCIACIÓN INSTITUCIONAL PARA EDUCAR EN EL PRIVILEGIO

Buenos Aires Elite High Schools' Curricular Proposals: Institutional Differentiation to Educate in Privilege

SANDRA ZIEGLER*¹

VICTORIA GESSAGHI**²

SEBASTIÁN FUENTES***³

*FLACSO/UBA. Argentina. sziegler@flacso.org.ar

Recibido: 23-03-2017

**CONICET/UBA/FLACSO. Argentina. victoriagessaghi@hotmail.com

Revisado: 08-05-2017

***CONICET/FLACSO/UNTREF. Argentina. sebasfuentes3@gmail.com

Aceptado: 09-08-2017

Resumen: Este artículo explora la experiencia escolar en las escuelas de elite de la Argentina. Se analiza el currículum desplegado por las instituciones como propuesta cultural que las escuelas ponen a disposición de las familias. Los resultados se basan en entrevistas en profundidad realizadas en cinco escuelas de la ciudad y la provincia de Buenos Aires, así como en el análisis de documentos y páginas web institucionales. Se concluye que las propuestas curriculares de las escuelas generan experiencias de aprendizaje y de relación que familiarizan a los estudiantes con las posiciones, las estéticas y los “valores” diferenciadores del sector o grupo social al que pertenecen.

Palabras clave: elites; currículum; experiencia; familias.

Abstract: *This paper explores school experience in elite institutions in Argentina. It analyzes the curriculum offered by these schools as cultural proposals available to families. The results are based on in-depth interviews conducted in five schools in the City and Province of Buenos Aires and the analysis of documents and institutional websites. It is concluded that the curriculum these schools highlight allows a series of experiences and relations with knowledge that indicate a commitment to a training that familiarizes students with the distinctive positions, aesthetics and "values" they hold as social group.*

Keywords: *elites; curriculum; experience; families.*

¹ Doctora en Ciencias Sociales, magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO). Licenciada en Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Investigadora senior del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad de FLACSO Argentina, donde coordina el Núcleo de estudios sobre elites y desigualdades socioeducativas y la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. Profesora adjunta regular en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires (Argentina).

² Doctora en Antropología Social en la Universidad de Buenos Aires (Argentina) y magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO). Investigadora del CONICET, del Programa de Antropología y Educación de la Universidad de Buenos Aires y del Núcleo de estudios sobre elites y desigualdades socioeducativas de FLACSO. Docente de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de La Matanza (Argentina).

³ Doctor en Antropología Social de la Universidad Nacional de San Martín (Argentina), magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO). Licenciado en Filosofía. Investigador del CONICET, integra el Núcleo de estudios sobre elites y desigualdades socioeducativas de FLACSO. Profesor-investigador de la Universidad Tres de Febrero (Argentina). Investigador del Proyecto GLOBALSPORT/Universidad de Ámsterdam, financiado por el European Research Council (ERC).

LOS ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN DE LAS ELITES: ¿QUÉ ENSEÑAN LAS ESCUELAS?

El estudio de la formación de las elites¹ floreció en la Argentina con el inicio del siglo XXI. Los trabajos gestados al calor de la crisis socioeconómica de ese momento eran un campo novedoso de análisis dentro de una sociología de la educación inquieta ante la evidencia de un sistema educativo fragmentado. Sin embargo, esta preocupación contaba con una errática tradición dentro de la sociología argentina. En el texto inaugural *Los que mandan* (1964), José Luis De Imaz analiza la trayectoria de quienes ocupaban en aquel momento las más altas posiciones institucionalizadas y plantea que, a diferencia de otros países, la elite vernácula no contaba con un circuito formativo institucionalizado. Aunque no fue el único en aquel contexto, constituyó uno de los primeros enfoques que asoció la posición social destacada con la presencia o ausencia de determinados circuitos formativos y se volvió de referencia para los desarrollos que treinta años más tarde se abocaron a estudiar las trayectorias formativas de las elites en Argentina (Heredia, 2012; Canelo, 2012; Sarrabayrouse, 1999, entre otros).

Si hace unos años no dejábamos de remarcar lo novedoso y necesario de este impulso por estudiar las prácticas educativas de los sectores privilegiados de la sociedad, hoy es posible reconocer una diversidad de investigaciones que se han ocupado de las elites y de sus experiencias formativas (Méndez, 2013; Gessaghi, 2016; Ziegler, 2015; Fuentes, 2012 y 2015b; Rodríguez Moyano, 2012; Dallaglio, 2015; Villa, 2012; Goenaga, 2016; Fabrizio y Montero, 2014). Desde una perspectiva crítica, estos análisis han atendido a los procesos de formación de los sectores dirigentes o de las elites, documentaron las relaciones entre familias, escuelas y universidades, describieron sus circuitos de sociabilidad y educativos, y analizaron sus prácticas educativas en articulación con el sistema educativo argentino. Estos estudios recuperaron los aportes de la historia y la sociología de la educación en la Argentina que desde la década de 1980 permitieron comprender el carácter elitista que algunas escuelas y modalidades tuvieron en el desarrollo del sistema educativo argentino (Tedesco, 1986; Puiggróss, 1990; Dussel, 1997). Asimismo, se inscriben en la tradición iniciada por los trabajos de Braslavsky (1985), Kessler (2002) y Tiramonti (2004), que echaron luz sobre los modos en que las prácticas de distintos grupos sociales —mediadas y moldeadas a su vez por las prácticas estatales— configuran circuitos escolares diferenciados.

Estas investigaciones han construido un corpus de constataciones convergentes que permiten poner en cuestión la promesa que el sistema educativo argentino formuló

¹ Llamamos elites a aquellos sujetos que detentan posiciones sociales de privilegio alcanzadas en base al volumen, la trayectoria y el tipo de capital que poseen (ya sea económico, cultural o social en diferentes combinaciones) (Bourdieu, 1984).

históricamente, sobre todo para el nivel primario: la escolarización es garante de igualdad de oportunidades y de movilidad social para todos los ciudadanos. Sucintamente, la crítica se concentra en la constatación de la existencia de escuelas muy diferenciadas según el origen social de los alumnos que asiste a cada institución. En las últimas décadas, este campo de estudios ha documentado los modos en que la educación asegura privilegios para los hijos de los sectores acomodados, o cómo estos sectores sociales construyen circuitos educativos que la propia configuración del sistema educativo permite o legitima.²

En el marco de los procesos de diferenciación institucional y de circuitos indicada, una serie de presupuestos provenientes de los discursos mediáticos y de sentido común han construido una fuerte asociación simbólica entre escuelas de elite, educación de gestión privada y calidad educativa, supuesto que la investigación científica ha comenzado a problematizar (Albornoz, Furman, Podestá, Razquin y Warnes, 2016; Gessaghi, 2016; Cerletti, 2014; Cervini, 2003; Ganimian, 2013; Narodowsky y Moschetti, 2015; Rivas, 2010; Santillán, 2012). A partir de la información recabada por los exámenes PISA Argentina en sus ondas 2009 y 2012, Albornoz et al. (2016) señalan que el desempeño diferencial de la escuela privada se explica por diferencias en el entorno social³ de la matrícula que permanecen inalteradas en el período analizado. Otros trabajos (Sacerdote, 2011) subrayan que el mayor nivel socioeconómico del alumnado y el efecto pares⁴ es lo que incide en los mejores resultados que obtienen las instituciones de gestión privada en nuestro país.

En el mismo sentido, los trabajos sobre trayectorias educativas de los sectores privilegiados (Ziegler, 2007; Gessaghi, 2016; Fuentes, 2015b; Luci, 2012; Villa, 2012) complejizan la vinculación entre “calidad educativa” y escuelas de elite. Sin pretender resolver esas asociaciones, registran que la calidad educativa en este tipo de escuelas no se reduce a lo que allí se enseña, sino a las condiciones que configuran la experiencia de socialización que propician, al tipo de relaciones y lazos sociales que se construyen. Las estrategias de socialización entre iguales son una marca de una educación que se concibe como de calidad en función del origen social de los alumnos y de las apuestas por el destino de ellos. Sin embargo, aquello que estas escuelas se

² En cada “fragmento” del sistema se ponen en juego la posición socioeconómica y la configuración de valores con los que se estructuran los diferentes grupos sociales y desde las cuales cada familia selecciona la escuela. Algunos estudios han documentado que las estrategias familiares e institucionales varían de acuerdo con los distintos fragmentos de elites (Ziegler, 2004; Gessaghi, 2013; Méndez, 2013; Rodríguez Moyano, 2012; Villa, 2005). Existen contribuciones diferenciales de las escuelas que se constituyen en base a la interpretación que estas y sus destinatarios realizan en torno a los requisitos necesarios para consolidar las posiciones de privilegio (Ziegler, 2007).

³ Los estudios muestran que el sector atiende a todos los niveles socioeconómicos. Sin embargo, entre los sectores más ricos de la población la elección de la escuela privada es significativamente más elevada que la estatal (Albornoz et al., 2016).

⁴ Se refiere a la posible relación entre el rendimiento de un alumno y las características o comportamiento de sus pares.

proponen enseñar, el análisis del currículum en sentido amplio, constituye un área de vacancia hasta la actualidad.

A los fines de contribuir a ese campo inexplorado por la sociología de la educación y de las elites y con la voluntad de abrir una discusión que permita afinar nuestras interpretaciones respecto de la desigualdad educativa en la Argentina, este artículo explora los contenidos de la experiencia escolar de los alumnos en cinco escuelas secundarias de elite de la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires. El nivel secundario de educación en la Argentina goza de una historia particular y un presente problemático. Proyectada en sus orígenes como institución formadora de elites y de sectores medios ilustrados, se halla tensionada actualmente por un proceso de masificación —que acontece sin cesar desde la década del 50— y una serie de políticas que tramitan su obligatoriedad para la población joven, al mismo tiempo que conserva un formato pensado para la selección social. Nuestra mirada puesta en las escuelas de elite tiene como trasfondo la manera en que se transmite el privilegio en contextos de ampliación del derecho a la educación.

El tipo de análisis que proponemos se basa, primero, en una concepción amplia del currículum. Nos interesa interrogar las propuestas de enseñanza de las escuelas como la propuesta cultural que ponen a disposición de sus alumnos y entenderlas en el marco de las relaciones entre familias y escuelas, entre escuelas que compiten diferenciándose entre sí, o que compiten imitando y construyendo propuestas cuyos destinatarios son interpelados en función de intereses, apuestas, ideologías e historias en común. La pregunta sobre el tipo de experiencia formativa que buscan las escuelas de elite se inserta en una problemática más general, que es la relación de los actores con los saberes, las prácticas y los consumos culturales en la configuración desigual de la sociedad argentina, que traza fronteras entre sectores sociales.

Tal como vienen indicando algunas investigaciones (Ziegler, 2017; Kahn, 2011), las escuelas que se presentan como formadoras de elite aspiran a promover en sus estudiantes una sensibilidad, una estructura afectiva y estética sobre el privilegio. El currículum y la propuesta de enseñanza están vinculados con esa experiencia, aunque no la explican en su totalidad. Nuestro aporte se enfoca en el análisis de la propuesta de enseñanza y de algunos elementos de la experiencia producida entre los estudiantes.

LAS CARACTERÍSTICAS DEL TRABAJO DE CAMPO

El trabajo de campo realizado involucra entrevistas en profundidad a 50 padres/madres, 20 profesores o directores de 5 escuelas secundarias de la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires, así como la lectura, recopilación y análisis sistemático de documentación institucional y de las páginas web de las instituciones elegidas. Dichas páginas constituyen dispositivos que tejen relaciones en el espacio social en el que son producidos: seleccionando contenidos de la vida escolar mediados por las prácticas de

uso y las condiciones de producción y reconocimiento específicas del soporte tecnológico, establecen una relación entre lo que la institución quiere y puede comunicar sobre sí misma y el modo en que dichos discursos moldean a la escuela (Landau, 2011).

Las instituciones fueron elegidas en función de investigaciones previas, que nos acercaron a las escuelas que apuestan o se presentan como formadoras de elites. En esas indagaciones pudimos apreciar cómo estas se abocaban a la formación de los hijos/as de dueños de empresas, de intelectuales y académicos, de administradores estatales, banqueros, profesionales liberales, propietarios de tierras y dueños de empresas y comercios de tamaño medio. Las instituciones elegidas nos permiten mostrar la diversidad de escuelas secundarias que atienden a estos sectores: una de ellas es pública, gestionada por la universidad (en adelante “escuela pública universitaria”); las otras cuatro son privadas. Tres son católicas (en adelante “escuelas católicas” 1, 2 y 3), la cuarta es laica (“escuela privada laica”). Todas son renombradas por su prestigio institucional y gozan de una larga historia. El colegio universitario fue elegido por su proceso de selección del alumnado y su lugar gravitante en la historia de la formación de líderes nacionales. Entendemos que estas escuelas apuestan a la formación para ocupar posiciones de privilegio, en otras palabras: pasan por sus aulas quienes pertenecen o buscan afianzarse entre los grupos más aventajados económica, social y culturalmente.

Puesto que el análisis del currículum oficial en sentido estricto (entendido meramente como plan de estudio declarado) es necesario pero insuficiente para dar cuenta de la diferenciación que opera en las escuelas de elite, hemos sistematizado la información producida sobre el conjunto de la propuesta de enseñanza, organizando el análisis en cinco claves de la diferenciación: 1) las propuestas de plan de estudios; 2) la ubicación y la infraestructura escolar; 3) el tipo de regulación sobre la convivencia, las relaciones e interacciones entre estudiantes; 4) la circulación de los estudiantes y los saberes a nivel nacional y global; y 5) lo que hemos denominado “currículum solidario”.

Más allá de la suma: apuestas institucionales en la definición del plan de estudios

Si bien el currículum común —prescripto por el Ministerio de Educación de la Nación y las jurisdicciones en donde se localizan los establecimientos— se encuentra presente en casi todas las escuelas abordadas (con excepción de la escuela pública universitaria), éstas desarrollan adicionalmente programas que contribuyen a forjar formas de diferenciación, como actividades extraescolares y programas de exámenes internacionales de inglés. Identificamos una estructura de plan de estudios que concentra los saberes escolares ordenados de acuerdo al currículum disciplinar clásico en base a disciplinas altamente diferenciadas entre sí. En términos de Bernstein (1988)

presentan un currículum con una clasificación fuerte en tanto las disciplinas están estrictamente delimitadas y compartimentalizadas. Dentro de esta estructura el grado de electividad de los alumnos es prácticamente nulo. Se trata de un plan de estudios clásico de secuencia lineal y disciplinar que no admite la presencia de enfoques interdisciplinarios, ni la opcionalidad para profesores ni estudiantes en términos de la presentación del saber y del recorrido a efectuar. El currículum formalmente se presenta mediante los planes de estudio, pero no contamos con información acerca de las interacciones en el espacio del aula que den cuenta⁵ si en la puesta en acción hay experiencias que modifiquen esta estructura formal.

Esas propuestas se flexibilizan en todas las actividades aledañas al núcleo anteriormente mencionado, que representa el espacio en donde se torna visible la diferenciación del menú de experiencias que estas escuelas plantean. Si otras escuelas parecen haber desarrollado en los últimos años una actualización de sus estrategias pedagógicas orientadas a incorporar “inteligencias múltiples”, “habilidades emocionales”, “trabajo en equipo” en sus alumnos, o reforzar el acompañamiento pedagógico atento a las diferencias y a favorecer los enfoques “inclusivos de la diversidad”, la presentación de las escuelas en general se centra en una formulación conservadora del currículum. Es posible rastrear un énfasis enciclopédico en sus programas de estudio, en donde el eje está colocado en la adquisición de los saberes de las disciplinas. La presencia del humanismo como sustrato cultural de la modernidad que dio sostén a los saberes y conocimientos de dicha época para transformarlos en el contenido del currículum escolar continúa vigente.

La escuela privada laica denota estar desarrollando recientemente un giro en sus enfoques de enseñanza. La presentación de su página web explica la decisión de generar una pedagogía más centrada en los aprendizajes de los alumnos —más que en la enseñanza enfocada en la transmisión del docente—, un abordaje de los saberes en torno a la resolución de problemas que requieren diferentes enfoques disciplinares, la incorporación de nuevas tecnologías con la inclusión del uso de los dispositivos informáticos bajo el modelo 1 a 1, entre otras innovaciones que se encuentran a tono con las nuevas pedagogías.

Encontramos en las propuestas curriculares diferentes maneras de legitimar su elaboración. Las escuelas privadas católicas 1 y 2 presentan su oferta académica en consonancia con las políticas y orientaciones curriculares nacionales que luego combinan con su especificidad de escuelas católicas. A fines del siglo XX, la escuela católica 1 encaró diversas iniciativas (como olimpiadas de historia y matemáticas, torneos de rugby, actividades de acción social, coro, orquesta de cámara, entre otras) con el objeto de adaptar su oferta tradicional a los cambios socioculturales de la época (Información/ web institucional, escuela católica 1).

⁵ Hemos podido identificar la existencia de proyectos pedagógicos entre disciplinas en algunas de las escuelas, pero su presencia es más bien lateral y de carácter eventual.

El análisis de la presentación institucional indica que estas escuelas se posicionan frente a un campo de regulaciones y se interpretan a sí mismas como entes con iniciativas que generan una propuesta particular. La diversidad de actividades de las escuelas católicas no es el mero resultado de una suma. Las escuelas “eligen” determinados bienes-propuestas que consideran valiosos para las familias, para ellas como instituciones y para la apuesta que ambos realizan para sus hijos/as. Ese conjunto de iniciativas muestra a estas escuelas ofreciendo productos o experiencias culturales asociables a una “alta cultura” (orquestas, por ejemplo), junto a otras más habituales dentro del sistema educativo (olimpiadas) o más particulares en torno a los sectores que interpela (el rugby como práctica de sectores medios altos y altos).

En la propuesta curricular del colegio católico 1, por ejemplo, hallamos una visión escolástica, tomista, de la persona a ser “educada”: supone un “todo integrado”, un sujeto que se armoniza mediante la formación a partir de una pedagogía espiritualista (Información/ web institucional, escuela católica 1). Al mismo tiempo, las escuelas católicas 1 y 3 mencionan el imperativo de incorporar las nuevas tecnologías de la educación, pero las subsumen a otras finalidades trascendentes. El conjunto de las cinco escuelas plantea la necesidad de contar con saberes actualizados para continuar en la universidad, a la que los egresados de estas instituciones se supone que “naturalmente acceden” o deben hacerlo. Son hijos y, en muchos casos, nietos de universitarios.

El colegio católico 3 también resignifica el plan de estudios oficial y su tradición irlandesa, en una combinación entre exigencia académica y atención a las habilidades y capacidades individuales. Desarrolla, por un lado, una pedagogía personalizada basada en el “desarrollo y crecimiento según las potencialidades” de sus alumnos; y por otro lado, plantea una resignificación *psi* del currículum, atento, por ejemplo, a prácticas de inclusión de jóvenes con discapacidades de distinto tipo (motriz, cognitiva) o con “déficit de atención”. Aquí la inclusión de/en la diversidad funciona como paradigma pedagógico que requiere adecuaciones curriculares específicas—con la intervención de psicopedagogos—que permiten construir “una escuela que incluye a todos”, como relataba una docente. La escuela señala en su presentación institucional: “También aspiramos a que cada alumno sea un líder proactivo, dueño de su propio destino. Esto le permitirá pensar y modificar su propia realidad y la de su comunidad, con nuestro sello distintivo”.

Si bien todas las escuelas que forman parte de la muestra son instituciones que tienen por lo menos 50 años de antigüedad, resignifican su pasado y su identidad institucional (lo irlandés, lo católico, etc.) de modos distintos: adaptándose a los cambios (lo tecnológico en la católica 1, las nuevas “diversidades” en la católica 3) o asumiendo un lenguaje que proviene del *management*, que no por eso olvida la identidad católica o institucional en la que aspira formar.

¿Cómo hacemos, cada año, para responder al objetivo de fortalecer la formación de sujetos de derecho, con capacidad de ejercer y construir ciudadanía? Éstos son nuestros proyectos:

—Modelo de Poder Legislativo.

—El voto a los 16...

—Construcción de Ciudadanía...

—Taller ONU... (Información web institucional, escuela católica 3).

El estilo de formación institucional se construye generando una propuesta de enseñanza que articula prácticas curriculares y áulicas con instancias de formación extra-áulicas, como puede ser un Taller ONU, donde estudiantes de la misma escuela y luego entre escuelas debatan temáticas vinculadas a las relaciones internacionales. Estas actividades abonan la tesis de que se trata de apuestas por formar ciudadanos comprometidos que se familiaricen con los mecanismos institucionales del poder (Congreso de la Nación, ONU, voto, etc.).

Por otra parte, la escuela pública universitaria y la privada laica presentan su propuesta curricular independientemente de las fuentes locales que nutren la elaboración de la misma. En el primer caso es la autonomía de las universidades la que explica el desarrollo de programas propios fundados en el conocimiento de los profesores universitarios. La presentación institucional refiere a la estructura departamental y a cada uno de los programas de estudio sin mencionar otras especificaciones. En consonancia con su pertenencia universitaria, esos programas presentan una estructura a imagen y semejanza de los programas de estudios de nivel superior.

El colegio privado laico, por su parte, se autoproclama como una escuela “vibrante, interesada por el cuidado del otro que presenta elevados logros como institución bilingüe”. El plan de estudios está legitimado en la presentación institucional por las directrices del programa del Bachillerato Internacional que vertebra la organización curricular y las prácticas de enseñanza. La perspectiva de la escuela apela al desarrollo individual centrado en formar las competencias para las sociedades del siglo XXI. Estas características se combinan con la mención de sus principios fundacionales, su referencia al origen presbiteriano de la institución, su actual apertura religiosa y la formulación de la “persona” como “ser intelectual, emocional, físico y espiritual”. Estos principios se articulan con una presentación basada en la innovación y la iniciativa de sus estudiantes, es decir, combina la presentación de su acervo y tradición institucional —que la vincula con su pasado— con la referencia a las potencialidades de los estudiante para que “experimenten la emoción de descubrir que son capaces de lograr más de lo que creían posible y los alentamos a abrazar nuevas

oportunidades y desafíos, y apoyarlos en el desarrollo de la resiliencia y la determinación" (Información/web institucional, escuela privada laica).

El conjunto de las escuelas está consustanciado con la formación mediante un currículum generalista orientado a la consecución de estudios de nivel superior, con variantes según se trate de una propuesta centrada en procesos de enseñanza más clásicos o con cambios orientados a lo que las escuelas interpretan como los requerimientos del "nuevo siglo". Los principios de *accountability*, efectividad y los indicadores mensurables no parecen tener un lugar de relevancia en el modo en que organizan su propuesta curricular, aunque ese discurso permea en algunas presentaciones institucionales.

Espacio, infraestructura escolar y equipamiento: una estética de privilegio

En las consideraciones que las familias realizan sobre las escuelas, el edificio, la infraestructura y el lugar en la ciudad donde se encuentran son dimensiones destacadas y a veces nombradas como principal motivo de la elección escolar. La valoración de los espacios se construye al mismo tiempo que se eligen lugares similares para vivir. Como dicen Gaztambide-Fernández y Howard (2010) y Kahn (2011), los espacios escolares son personajes importantes en las historias de escolaridad de las elites. La exclusión se instala en los campus a través de la arquitectura y los jardines y terrenos que rodean el edificio escolar, creando un espacio diferencial. Sus fronteras espaciales y arquitectónicas buscan brindar una experiencia donde la estadía sea agradable y cómoda en función de determinadas sensaciones de bienestar y belleza.

En la presentación de las escuelas católicas 1 y 2 se conjugan la dotación de infraestructura adecuada con un desplazamiento hacia la zona norte que va de la mano con el desplazamiento residencial de los sectores a los que el colegio atendía.

(Nombre de la escuela) comienza sus actividades en plena Capital Federal. Era necesario hallar un predio que, por su extensión, hiciera posible dotarlo de un campo de deportes y de jardines, a fin de crear una atmósfera de tranquilidad alrededor de las aulas. Luego de una intensa búsqueda, se encontró el lugar ideal para construir el soñado colegio, y su campo de deportes, en el barrio de La Horqueta, San Isidro (Información web institucional, escuela católica 1).

Esa idea acerca de los perjuicios de la vida urbana y los beneficios de la suburbana configuraron un paisaje de ciudad y de "lugar" producido para una formación "tranquila" y armónica de los hijos de estos sectores. En los casos relevados, las escuelas gozan de una historia hecha tradición. Como indicamos, las instituciones tienen por lo general más de 50 años de existencia,⁶ y eso permite ver en sus edificios la respuesta

⁶ Es ello lo que posibilita que exalumnos envíen a sus hijos y nietos a la misma escuela, construyéndose así la elección escolar en una tradición familiar.

institucional a las transformaciones urbanas. La escuela católica 1 decide su traslado al conurbano norte, con los riesgos de modificar su alumnado. Sin embargo, el desplazamiento institucional del centro de la Ciudad de Buenos Aires no resultaba novedoso para su matrícula, aun cuando es considerable la distancia que recorren diariamente muchas de estas familias para llegar a la escuela. Es que la suburbanización de las familias de grandes ingresos fue un proceso gradual. Muchas de ellas todavía hoy viven en el centro de la Ciudad de Buenos Aires y se trasladan hacia la zona norte de la Provincia de Buenos Aires para concurrir a la escuela. A pesar de la distancia y la inversión de tiempo que eso requiere, dos elementos acompañan la continuidad de esa práctica: la apuesta familiar por estas escuelas y la configuración de un circuito urbano (Magnani, 2002) que les resulta “familiar”, en el sentido nativo del término, ya que familiares y amigos circulan y residen allí (Fuentes, 2015a). La estética producida en ese desplazamiento responde a procesos de significación cultural que si bien hoy se agrupan bajo el *country life* (Ballent, 2014), tienen una historia centenaria de producción de sentidos sobre la naturaleza y la “civilización” del paisaje. En esa estética, el espacio habitado y el educativo-formativo son cruciales para producir la experiencia de contacto con la “naturaleza” y sus beneficios formativos, y una sensación de privilegio, en el sentido de que se habita un extenso y costoso espacio al que pocos acceden.

En la relación con el espacio que propician notamos una estrategia de adaptación de las escuelas: ya no alcanza con presentar su historia y su tradición. El pasado es combinado con una preocupación por el presente, la renovación y la actualización, junto a una dotación de equipamiento e infraestructura asociados a un capital diferencial en relación con otras escuelas. Esa producción diferencial combina infraestructura con concepciones pedagógicas. Identificamos una inquietud por mejorar las condiciones edilicias: laboratorios, teatro, “multicanchas de volley, handball y básquet y la sala de pesas y ejercicio; (...) las obras de nivelación, sembrado, canalización y riego automático computarizado en todo el campo deportivo; el playón de estacionamiento”, son parte del equipamiento destacado por la escuela católica 1 (Información web institucional, escuela católica 1). Nótese la combinación del peso otorgado a la infraestructura deportiva —instancia de formación física y “moral” de estos jóvenes— con la connotación “tecnológica” con que la escuela se presenta a sí misma, combinando historia y tradición con una infraestructura que responde a las expectativas que depositan en las prácticas deportivas, por un lado, y la orientación en la formación para el futuro, planteándose como una institución en continua actualización. Por esa razón las escuelas se presentan permanentemente en “obra”, “creciendo”, y al mismo tiempo “adaptándose a los cambios”.

La escuela católica 3 se instaló originariamente en una localidad del conurbano que tempranamente en el siglo XX fue un lugar de residencia de familias inglesas, irlandesas y francesas; y fue constituyéndose como un lugar “verde”, de descanso y recreación deportiva —por el club vecino al río Reconquista, donde se practicaban

deportes náuticos—. La infraestructura y el equipamiento son fundamentales al momento de su presentación institucional, pero además se construye en la experiencia de “estar” en la escuela:

Mientras estoy en una galería del primer piso conversando con una profesora, veo a una de las directoras de la escuela que acompaña a dos adultos, un varón y una mujer, mostrándoles la infraestructura. Pasa por el laboratorio de ciencias naturales, luego recorren la galería e ingresan a unas amplias aulas. Salen de allí y les muestra el patio del nivel primario que se ve hacia abajo. Más allá, una parte del parque del colegio: señalan ambos un grupo de estudiantes que están sentados allí en círculos junto a una profesora. Los miro y algunos están medio acostados, otros inclinados, algunos tomando nota, parecen estar conversando de algún tema que, a pesar de lo relajado de sus posiciones, sostiene algo de la atención del grupo. Luego, la directora y la pareja siguen caminando por la gran galería e ingresan al laboratorio de computación (Diario de campo, Sebastián Fuentes, 2009).

La incorporación de nuevos grupos familiares se produce, entre otros atributos, por medio del atractivo o las ventajas y diferencias que este tipo de escuelas presentan. Es el tipo de experiencia que suscitan, entre la tecnología y la naturaleza, entre el abundante equipamiento y los históricos edificios, entre un pasado “del que estar orgulloso” y un presente en constante innovación. Al menos en el caso de la escuela católica 3, se fomenta una experiencia relajada, que evoca un romanticismo (Ballent, 2014) en el que la figura de los jóvenes leyendo un texto bajo un árbol del hermoso parque constituye una de las imágenes de una pedagogía del privilegio. Esa excepcionalidad o unicidad de la experiencia es retomada por los egresados en sus trayectorias, reconstruyendo una experiencia de aprendizaje asociada al bienestar y disfrute:

Yo amé poder estar afuera y es otro tipo de contacto. Tras que estás todo el día en el colegio por lo menos sentía el sol, el pasto, el perfume de las flores, no sé, corrés afuera, hay perfume, ¿viste? Yo me acuerdo mucho las sensaciones no solo académicas sino de estar, bueno, en un lugar lindo, que realmente te descansa mucho más que estar en un patio. Yo me negué rotundamente a poner a mis hijos en un colegio acá en el centro por eso exclusivamente. Hay colegios excelentes pero yo quería que ellos vuelvan quemaditos, cansados de correr, de jugar afuera (egresada de la escuela católica 2, comunicación personal).

La importancia manifiesta dada “al verde” o la poca relevancia del trayecto a recorrer todos los días para llegar a la escuela expresan, como señala Bourdieu (1984), un desplazamiento del interés desde “el contenido” hacia “la forma”. O, reformulando las afirmaciones del sociólogo francés, uno de los modos de construir diferencias es “comprometer los principios de una estética ‘pura’ en las opciones más ordinarias de la existencia ordinaria” (p.37).

Convivencia y “disciplina”: preocupación constante, dispositivos diferenciales

Enseñar el comportamiento adecuado constituye una preocupación de estas escuelas, aunque claro está no es exclusivo de ellas. El análisis de los dispositivos que se desarrollan institucionalmente para regularla da indicios sobre el tipo de relaciones que buscan construir entre estudiantes y entre estudiantes y docentes. En el análisis realizado sobresalen las propuestas de las escuelas pública universitaria, católica 3 y privada laica.

En la escuela católica 3, el rol de los preceptores es realzado: “controlar que los pendejos no hagan cagadas”, es lo primero que relata un preceptor. Pero a continuación aparecen nuevos elementos: “te ponés a conversar con ellos en los recreos, o cuando los mandan a preceptoría también, te cuentan cosas de su vida, lo que les pasa, los problemas que tienen” (Diario de campo, Sebastián Fuentes, 2009). La tutoría adulta se ejerce no solo en torno a la conducta en la escuela sino también sobre la vida de los jóvenes afuera de la institución. Ello constituye la tarea de preceptores y docentes “tutores” que deben saber las problemáticas de los estudiantes. Saber “lo que les pasa” contribuye a formar un dispositivo de personalización que construyen los preceptores con los estudiantes y que permite sostener una relación más cercana que la mantenida con los docentes.

Como todas las escuelas,⁷ la católica 3 tiene un acuerdo institucional de convivencia. Todas las escuelas de la provincia deberían producir su propio acuerdo con la participación activa de toda la comunidad educativa. En esta institución, además, se le da un tinte particular: desde fines de los 90 desarrollan un programa de convivencia y mediación escolar, actividad relevante cuando se analiza la formación de un sentido de “liderazgo” desde una perspectiva “convivencial”. El programa es llevado adelante por una psicopedagoga, y originalmente desarrollado por un abogado especialista en mediación. En él se canalizan conflictos de convivencia entre estudiantes y, en ocasiones, situaciones entre docentes y alumnos. Allí se tratan y en caso de diferendos se busca conciliar a las partes en conflicto. También interviene en situaciones de conflictos grupales, ante casos de hostigamiento a estudiantes. De este modo, una política provincial es reapropiada por la institución en un programa que le ofrece la oportunidad de diferenciarse.

Los estudiantes que forman parte del consejo realizan un curso anual de una semana intensiva de duración, destinado a formar “alumnos mediadores”. Ese dispositivo jerarquiza a los alumnos/as que lo realizan, en el sentido de que son vistos por sus compañeros como “conocedores” de “este tema” y suelen ser elegidos para

⁷ De acuerdo con las políticas desarrolladas en la provincia de Buenos Aires, los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) constituyen herramientas que todas las instituciones deben desarrollar con la participación de los actores institucionales.

participar del consejo. En el curso se presentan situaciones, análisis de casos, donde se resalta el rol social del mediador, en un nuevo énfasis en la formación hacia la “responsabilización” de sí mismo por los problemas y conflictos sociales.

De un modo similar, la escuela privada laica desarrolla un sistema de convivencia con representantes estudiantiles en un órgano que comparten con las autoridades del establecimiento. Ese consejo es visualizado como vital para el aprendizaje de habilidades sociales de los estudiantes, que son destacados por su condición de líderes, resultan mencionados con nombre y apellido en la página web de la institución, y tienen una vestimenta que los diferencia de sus compañeros. La escuela presenta una trama de instancias que contribuyen a fomentar la disciplina (tutores, coordinadores de curso, consejo de autoridades y estudiantes, preceptores, etc.). En general, estas escuelas desarrollan una política que explícitamente aborda la potencialidad del conflicto convivencial, combinando un tipo de experiencia que enfatiza el “estar bien” y un liderazgo para la resolución de los problemas.

El colegio de gestión universitaria cuenta con un consejo en donde los alumnos tienen representación estudiantil, junto con los profesores y las autoridades. A diferencia de los casos anteriores, los alumnos se organizan en consonancia con pertenencias políticas que tienen su correlato con agrupaciones de partidos políticos o movimientos estudiantiles universitarios. El aprendizaje de la militancia política es un elemento nodal e histórico de esta institución y canaliza, además, la sociabilidad y los contactos que son centrales en el proceso de formación que busca producir esta escuela.

Viajar “afuera” y “adentro”: estudiantes globales, ciudadanos locales

Los viajes constituyen una experiencia cotidiana para los alumnos de estas escuelas: en algunas de las instituciones privadas los/ las docentes suelen referirse a las adaptaciones que la escuela hace de la normativa escolar debido a las inasistencias de los alumnos, que se ausentan en numerosas ocasiones por los viajes que hacen con sus familias. Además de la experiencia familiar de viajes internacionales, los tres colegios católicos ofrecen propuestas en el exterior que involucran a algunos alumnos en función de actividades que los jóvenes realizan en la escuela. A modo de ejemplo, los alumnos de la escuela católica 1 viajan a Estados Unidos y a Perú. En los blogs que los estudiantes realizan relatan la experiencia de ir a tomar cursos de anatomía y cálculo en una escuela estadounidense. Destacan con naturalidad las actividades allí realizadas y con sorpresa cuestiones como “tener que dormir en el piso” en ocasión de visitar los *dorms* de alumnos de esas universidades, pero expresan sin más asombro que en la visita al campus: “nos dieron nuestros iPads”, “Gonzalo comparó Buenos Aires con New York”, “presentamos Argentina: ubicación geográfica, alimentos, clima, costumbres como el mate, etc.” (Información/ blog de estudiantes y web institucional, escuela católica 1). Junto a la experiencia familiar de circulación internacional con

finalidad turística o recreativa, estos jóvenes van adquiriendo un posicionamiento global, en el modo de circulación, en la comparación que allí construyen (Buenos Aires-Nueva York) y en ellos mismos como articuladores globales de esos lazos, que en el caso descrito además los pone como representantes de la nación.

En la escuela católica 3 los estudiantes más avanzados en su nivel de inglés realizan un viaje a los Estados Unidos. En ese país los reciben colegios secundarios que pertenecen a la misma congregación, siendo instituciones reconocidas a nivel local. Permanecen durante un mes residiendo en la casa de algunos de los jóvenes que luego, al año siguiente, vendrán a Buenos Aires. En los dos casos, los estudiantes realizan la misma vida cotidiana escolar que los estudiantes que los reciben. Cuando llegan a la escuela, los estudiantes extranjeros participan de las actividades curriculares y extracurriculares. “Cuando vinieron las yanquis, se re sorprendían de las cosas que hacemos en el barrio. Ellas tienen allá algo así de *community service*, nosotras fuimos, pero es como que la realidad no es tan cruda como la de acá”, relataba una de las jóvenes entrevistadas. En ese circuito de viajes, la participación en actividades “solidarias” o comunitarias hace a la circulación de determinados saberes sobre la marginalidad y la pobreza. Un currículum solidario global se extiende entre esas escuelas. Lo que tienen en común es que la circulación de esos saberes produce un posicionamiento sobre/en la desigualdad construida a nivel internacional. En general, se trata de la opción por un circuito estadounidense asociado al bilingüismo de estas escuelas.

En la escuela universitaria, dada la referencia europea, los viajes se realizan a París y Roma. Los estudiantes deben postularse y son seleccionados según su conducta y calificaciones. En el transcurso del intercambio asisten a escuelas de características semejantes a la propia, desarrollan visitas de carácter cultural y a su regreso deben presentar una monografía que es evaluada.

Los viajes internos también son frecuentes, constituyen el destino de dos dispositivos curriculares de estas escuelas: los viajes recreativos o de estudios, asociados al conocimiento del lugar y de la experiencia de “vida en la naturaleza”. Entre el conocimiento escolar, la convivencia y la recreación, y el contacto con la naturaleza y el paisaje “nacional”, en ocasiones este tipo de viaje se combina con otro dispositivo: los viajes de estilo “solidario”, ya sea religioso, al modo de la misión católica, o de servicio a alguna comunidad marginada o pobre de la Argentina. Se recrea en ellos un centrismo: el encanto por el “interior” del país, en una visión del mismo que contribuye a pensarse en el centro, y *exotizar* y romantizar la periferia. En este tipo de propuestas se complementa una experiencia de estudiante global con la del ciudadano local/nacional. Así como se aprende y acostumbra el viajar —entre la familia y la escuela— se naturaliza la posición de centralidad dada históricamente a la capital porteña que estos jóvenes aprenden en estas instancias de circulación. Viajar, recrear y ayudar forman parte de los saberes a los que apuestan y que los diferencian por los circuitos de pertenencia.

El énfasis en el currículum “solidario” (o aprender la jerarquía)

Madres y docentes, en primer lugar y, padres en segunda instancia (en una división social del trabajo por género) trabajan en conjunto —aunque no necesariamente de manera armónica— en la formación del carácter moral de los jóvenes. En las escuelas católicas 1 y 2 los sujetos ejercitan una modalidad de ayuda ligada a los valores religiosos y a la caridad. Espacios como té solidarios, cenas, partidos de jockey entre madres, partidos de golf, etc., son experiencias formativas que trascienden lo que ocurre ese día y durante el tiempo que dura el evento.

En la escuela privada laica se producen las mismas actividades, pero sin el contenido religioso. Las actividades de recaudación de fondos para eventos, las invitaciones y la publicidad de los mismos, las decisiones en torno a la organización, los días de ensayo y pruebas, las revistas o los catálogos que realizan, los avisos que allí aparecen son parte del aprendizaje e involucran a distintos sujetos que entran en contacto no solo el día del suceso ni únicamente en los espacios en donde transcurre el “encuentro solidario”. Los alumnos preparan estos acontecimientos con anticipación. Las donaciones de alimentos que se servirán durante una comida surgen de contactos y de los recursos a movilizar por las familias de la escuela. Se sortean objetos realizados por las mismas madres o los alumnos en sus actividades extraescolares.

Los temas convocantes de cada reunión colaboran con reforzar los valores de cada institución. Estos espacios resultan privilegiados para la socialización y la construcción de redes entre los alumnos y, a través de ellos, para sus familias. Las actividades solidarias, como ámbito de encuentro e intercambio para el grupo doméstico, especialmente para las madres, son parte integral del currículum y son valoradas.

Existen materias como “Apertura a la comunidad”. La idea de una materia así surge para sacar a los alumnos “de la realidad en la que viven que es solamente su realidad, sus vacaciones en los mismos lugares con la misma gente, ahora los barrios privados, universidad privada y bueno, entonces la idea es que un poco conozcan que existen otras cosas” (Norma, profesora escuela católica 2). Esta iniciativa no es una propuesta aislada. Varias instituciones tienen “acción social como materia en secundaria”. Aunque varíen sus nombres, las escuelas desarrollan estas prácticas, ya sea por materias o por proyectos interdisciplinarios, que tienen una “salida” a la comunidad. Algunas instituciones incentivan también la participación de los docentes en proyectos mediante la metodología del aprendizaje-servicio (Fuentes, 2015a). Además, en las escuelas católicas que desarrollan actividades “pastorales”⁸ de manera extracurricular, se realizan actividades como visitas a los hospitales públicos, o apoyo escolar en centros comunitarios o capillas de algún barrio carenciado cercano. Entre

⁸ Se trata de actividades que podrían denominarse “solidarias”, pero que conjugan por lo general una motivación religiosa y pueden estar acompañadas de prácticas explícitamente evangelizadoras. En la organización escolar suelen existir áreas o departamentos de “pastoral”.

sus actividades solidarias las escuelas católicas también realizan “misiones”. Si bien ello guarda un sentido evangelizador y de conversión, el significado de esa actividad a veces reduce la tarea en relación con la evangelización y la traduce o actualiza en torno a una “presencia” entre los pobres, al énfasis en el “compartir” con los que “menos tienen”.

Entrevistador: ¿Qué hacían en la misión?

Entrevistado: Visitar casas, a veces llevábamos la Biblia, leíamos una lectura (bíblica), pero si no, no era importante, o sea, era ir y compartir, estar con la gente, qué se yo (...) darte cuenta de que en realidad a pesar de que no tienen nada, tienen más que vos, (...) vas a dar y recibís un montón (Egresado escuela católica 3, 21 años, comunicación personal).

Estas ofertas de las escuelas se inscriben en la historia de la caridad que tradicionalmente han desarrollado los sectores católicos. Las acciones solidarias asumen una preocupación por lo que las perspectivas más conservadoras han llamado “diversidad”: se ayuda a los pobres, a los ancianos, etc. Como señalan Tiramonti y Ziegler (2008), la participación solidaria es voluntaria y toma formas aparentemente apolíticas a través de las cuales se reemplazan demandas basadas en derechos por carencias. La buena voluntad detrás de estas opciones transforma derechos en asistencialismo: los otros devienen “necesitados”, receptores de regalos y donaciones (pp.126 y 128). Existe en muchos casos una construcción sobre la desigualdad social que se produce en estas instancias, solo que se trata de una desigualdad que la relación de ayuda resuelve en un vínculo interpersonal (Saint Martin, 1993). La escuela enseña un modo de “dar” tiempo, el sentimiento de haber cumplido con un deber, de haber hecho fructificar los talentos de los que los estudiantes son depositarios (Saint Martin, 1993). Forma en una idea de responsabilidad: hacerse cargo de una sociedad que los necesita y sobre la cual ellos pueden y deben actuar (Fuentes, 2015a).

A través del aprendizaje solidario los sectores privilegiados refuerzan su estatus de elite y al calor de la extensión de la ideología de la “responsabilidad social” de las empresas, de los empresarios, de las fundaciones, la responsabilización por la pobreza pasa a ser un nuevo capital, que remarca la trayectoria y la experiencia de estos jóvenes.

CONCLUSIONES. EL CURRÍCULUM COMO APUESTA A LA DIFERENCIACIÓN

La internacionalización, los viajes y el contacto con la pobreza en sus distintas variantes producen relaciones con los saberes, es decir, implican un modo de concebir el currículum como una propuesta que supone que en esos dispositivos se aprende a ser un ciudadano local comprometido, “solidario”, a conocer el mundo y manejarse en él, circular. Ello, al vincularse con dimensiones cotidianas, como una infraestructura-

estética y un “estar siempre en obra”, “creciendo”, constituyen dimensiones más sutiles, pero no menos relevantes en la formación en los valores e ideologías a los que apuestan las familias y las escuelas. No se trata solo de elegir una escuela cuya infraestructura es claramente distinta, más amplia, costosa incluso, o “más bella” que las restantes; sino también de un vínculo entre el estilo de vida que los distingue o al que aspiran y un modo de entender la relación con el espacio que produce la experiencia y los recuerdos de una educación tan distinguida como selecta. A su vez, transformar los conflictos de convivencia en una nueva instancia para formar “líderes” que resuelvan las problemáticas interpersonales, o apostar a la formación de la camaradería por medio de *houses* o de la militancia política, son estrategias formativas en un currículum que no cesa de sumar todos sus esfuerzos para una educación de y en el privilegio y el liderazgo.

Las dimensiones que hemos analizado de las escuelas que se posicionan y apuestan a la educación de los sectores de elite nos indican que el currículum es una pieza clave de la diferenciación.

Las instituciones orientadas a las elites desarrollan un currículum complementario al oficial que rige a las escuelas del conjunto del país, elementos distintos para la formación de estos grupos, creando un currículum “a medida y exclusivo”⁹ (Ziegler, Gessaghi y Fuentes, 2018). Ahora bien, las dimensiones que analizamos en este trabajo nos indican que ese currículum complementario es una condición necesaria pero no suficiente en la conformación de las propuestas de enseñanza de las escuelas de elite. No se trata de una simple suma de actividades, disciplinas y dispositivos —que está presente— como si el capital económico de las familias se trasladara a las escuelas y ellas pudieran ofrecer todo lo que no ofrecen las escuelas estatales o las privadas de menores ingresos. Sino también de una serie de experiencias de aprendizaje, de presentación pública y de relación con los saberes que implican una apuesta por una formación que familiarice a los estudiantes con posiciones, estéticas y “valores” distintivos. Se trata de un currículum que en cuanto selección es producido por las mismas escuelas que seleccionan saberes y experiencias, reorientando las políticas educativas —el currículum prescripto— en función de un “paquete” que no es ni tan homogéneo —no todas escuelas ofrecen lo mismo— ni tan heterogéneo —como hemos visto, algunas propuestas como el tipo de viajes son comunes— lo cual les permite profundizar una diferencia en dimensiones sutiles y explícitas de la experiencia escolar.

Al construir sus propuestas escolares se ubican entre lo nuevo y lo viejo, lo nacional y lo global, aunque en la organización del plan de estudios el énfasis recaiga en el currículum “clásico”. La propuesta curricular solo en algunos casos hace gala de

⁹ Esta no es una práctica exclusiva de estas escuelas, dado que las instituciones que no pertenecen al segmento de las elites también agregan al currículum oficial otras actividades, como lo indicamos en publicaciones previas (Ziegler, 2014; Gessaghi, 2014; Fuentes, 2015b), por eso el acento puesto en el tipo de actividades que proponen las primeras.

su innovación, y cuando lo hace (escuela privada laica) la propuesta pedagógica no deja de apelar a un pasado, que también se recrea en la estética del privilegio: modernizar lo antiguo y fundacional, actualizar el prestigio.

Situado en el campo de investigaciones sobre la desigualdad socioeducativa y las discusiones acerca de la educación secundaria en la Argentina y la región, este trabajo comenzó por preguntarse por la relación entre un plan de estudios común prescripto en el sistema educativo argentino y los modos de diferenciación que operan en escuelas que atienden a estos sectores sociales. Sin embargo, es necesario seguir indagando tanto sobre los modos de (re)producir el privilegio en la vida cotidiana escolar como sobre las apropiaciones y negociaciones de las políticas educativas “comunes” que realizan las instituciones. Profundizar esta área de vacancia es indispensable para documentar cómo en contextos de ampliación del derecho a la educación el sistema educativo, en su funcionamiento cotidiano, proporciona insumos diferenciados a los distintos grupos sociales.

REFERENCIAS

- Albornoz, F., Furman, M., Podestá, M. E., Razquin, P., y Warnes, P. E. (2016). Diferencias entre escuelas privadas y públicas. *Revista Desarrollo Económico*, 56(218), 3-31.
- Ballent, A. (2014). Country life. Los nuevos paraísos, su historia y sus profetas. En A. Ballent y J. Liernur (Comps.), *La casa y la multitud. Vivienda, política y cultura en la Argentina moderna* (pp.627-53). Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, código y control*. Madrid, España: Akal.
- Bourdieu, P. (1984). *La distinción. Criterio y bases del gusto*. Barcelona, España: Taurus.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO/ Miño y Dávila.
- Canelo, P. (2012). ¿Sabios, ricos y buenos? Perfiles sociales y carreras políticas de los senadores nacionales argentinos en 1973, 1983 y 1989. En S. Ziegler y V. Gessaghi (Comps.), *Formación de las elites. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia* (pp. 203-225). Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Cerletti, L. (2014). *Familias y escuelas. Tramas de una relación compleja*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Cervini, R. (2003). Diferencias de resultados cognitivos y no cognitivos entre estudiantes de escuelas públicas y privadas en la educación secundaria de Argentina: un análisis multinivel. *EducationPolicyAnalysis Archives*, 11(5), 1-32.
- Dallaglio, L. (septiembre de 2015). *Distinción y prácticas sociales en una universidad privada de elite del Área Metropolitana de Buenos Aires*. Presentado en V Jornadas sobre Etnografía y Procesos Educativos, IDES. Buenos Aires, Argentina.
- De Imaz, J. L. (1964). *Los que mandan*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.

- Dussel, I. (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO/Universidad de Buenos Aires.
- Fabrizio, M. L., y Montero, J. (julio de 2014). *Prácticas presentes y nociones de futuro: consideraciones adultas en torno a las trayectorias de niños y jóvenes en contextos de desigualdad social*. Ponencia presentada en el XI Congreso Argentino de Antropología Social, Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina.
- Fuentes, S. (2015a). *Educación y sociabilidad en las élites de Buenos Aires* (Tesis de doctorado). Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de San Martín, San Martín, Argentina.
- Fuentes, S. (2015b). La formación moral de los jóvenes de elite en circuitos de educación privada en Buenos Aires. *Pro-Posições*, 26(2), 75-98. <https://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201507704>
- Ganimian, A. J. (2013). *No logramos mejorar: Informe sobre el desempeño de Argentina en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2012*. Recuperado de <http://educar2050.org.ar/wp/wp-content/uploads/2015/08/Informe-PISA-Argentina-20121.pdf>
- Gaztambide-Fernández, R., y Howard, A. (2010). Conclusion: Outlining a Research Agenda on Elite Education. En *Educating Elites: Class Privilege and Educational Advantage* (pp.195-209). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Gessaghi, V. (2013). Familias y escuelas: sentidos acerca de la educación en la clase alta argentina. *Revista RUNA*, 34(1), 73-90.
- Gessaghi, V. (2014). Elogio de los imprevistos. Una experiencia etnográfica con “la clase alta”. *Revista Ensamblés*, 1(1), 157-171.
- Gessaghi, V. (2016). *La educación de la clase alta argentina. Entre la sangre y el mérito*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Goenaga, M. (2016). *“Bien de familia”. Capitales, sucesión y trayectorias formativas en una familia empresaria* (Tesis de grado). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Heredia, M. (2012). ¿La formación de quién? Reflexiones de la teoría de Bourdieu y el estudio de las elites en la Argentina actual. En S. Ziegler y V. Gessaghi (Comps.), *Formación de las elites. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia* (pp. 277-295). Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Kahn, S. R. (2011). *Privilege. The making of an adolescent elite at St. Paul's School*. New Jersey, NJ: Princeton University Press.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina: IIPE-UNESCO.
- Landau, M. (2011). *Política y participación ciudadana en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Luci, F. (2012). La educación de los dirigentes de empresas: la formación en negocios y el acceso a la cúpula de las principales organizaciones. En S. Ziegler y V. Gessaghi (Comps.), *Formación de las elites. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia* (pp. 227-247). Buenos Aires, Argentina: Manantial.

- Magnani, J. G. (2002). De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 17(49), 11-29. <https://doi.org/10.1590/S0102-69092002000200002>
- Méndez, A. (2013). *El colegio. La formación de una elite meritocrática en el Nacional Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.
- Narodowsky, M., y Moschetti, M. (2015). The growth of private education in Argentina: evidence and explanations. *Compare*, 45(1), 47-69.
- Puigróss, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo*. Buenos Aires, Argentina: Galerna.
- Rivas, A. (2010). *Radiografía de la educación argentina*. Buenos Aires, Argentina: CIPPEC.
- Rodríguez Moyano, I. (2012). Capital cultural y estrategias educativas de las clases altas de la Ciudad de Buenos Aires. En S. Ziegler y V. Gessaghi (Comps.), *Formación de las elites. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia* (pp. 147-163). Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Sacerdote, B. (2011). Peer effects in education: How might they work, how big are they and how much do we know thus far?. *Handbook of economics of education*, 3, 249-277.
- Saint Martin, M. (1993). *L'espace de la noblesse*. París, Francia: Éditions Métailié.
- Santillán, L. (2012). *Quienes educan a los chicos*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Sarrabayrouse Olivera, M. J. (1999). Grupos, lealtades y prácticas: el caso de la justicia penal argentina. *Revista de Sociología e Política*, 13, 81-104.
- Tedesco, J. C. (1986). *Educación y sociedad en la Argentina 1880-1945*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Solar.
- Tiramonti, G. (2004). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En G. Tiramonti (Comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media* (pp. 15-46). Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Tiramonti, G., y Ziegler, S. (2008). *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Villa, A. (2012). Educación y destino en clave intergeneracional. En S. Ziegler y V. Gessaghi (Comps.), *Formación de las elites. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia* (pp. 85-103). Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Ziegler, S. (2007). Los de excepción: un retrato de las elecciones escolares de las familias de sectores favorecidos en la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano Bonaerense. En M. Narodowsky y M. Gómez (Comps), *Escuelas y Familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social* (pp. 79-99). Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros, Educa.
- Ziegler, S. (2014). Talleristas: la figura de los docentes extraordinarios. En G. Tiramonti (Comp.), *Escuelas secundarias y talleres extracurriculares: otros sentidos de la experiencia escolar* (pp. 21-26). Buenos Aires, Argentina: FLACSO.
- Ziegler, S. (2015). Schools and families: school choices and formation of elites in present day Argentina. En J. Kenway y A. Koh Soon Lee (Eds.), *Elite Schools: Multiple Geographies of Privilege* (pp. 202-216). Londres, Inglaterra: Routledge.

- Ziegler, S. (2017). Personalization and Competition in Elite Schools in Buenos Aires: School Strategies for the Production and Legitimization of Dominant Groups, *Journal of Education and Work*, 30(2), 145-155.
- Ziegler, S., Gessaghi, V., y Fuentes, S. (2018). Elite schools and institutional ethos: differential options and profiles in the education of privileged sectors in Argentina. En A. Van Zanten (Ed.), *Elite Education. Major Themes on Education. Vol 2*. Londres, Inglaterra: Routledge.

**TRANSICIÓN Y SENTIDO IDENTITARIO DE LA FORMACIÓN
ACADÉMICA EN ESTUDIANTES SECUNDARIOS DE ORIGEN RURAL.
UNA APROXIMACIÓN DESDE EL SUR DE CHILE**

*Transition and identity sense of academic formation in rural secondary
students. An approach from the South of Chile*

ALEJANDRO ÁLVAREZ-ESPINOZA¹

DANIELA VERA-BACHMANN²

PAULA ALMONACID GONZÁLEZ³

MILLARAY CODERCH GARCÍA⁴

FRANCISCA HAGEN HERNÁNDEZ⁵

FRANCISCA PÜSCHEL CÁRDENAS⁶

Universidad Austral de Chile, Instituto de Psicología.

Correspondencia: aalvarez@spm.uach.cl; daniela.vera@uach.cl;

paula.almonacid.g@gmail.com; m.coderch.g@gmail.com;

franciscahagenh@gmail.com; f.puschel.c@gmail.com

Recibido: 24-05- 2017

Revisado: 08-07-2017

Aceptado: 10-12-2017

Resumen: Desde la tradición histórico-cultural, esta investigación explora los sentidos que otorgan a su actividad académica seis jóvenes de procedencia rural que cursan estudios secundarios en liceos urbanos de dos provincias del sur de Chile. Se utilizó la entrevista narrativa autobiográfica y el modelo de análisis de relatos de práctica propuesto por Gallardo y Sebastián (2012). Los resultados muestran la presencia de dos estructuras narrativas: heroica, en que un destinador impulsa al protagonista a obtener una recompensa, y de penitencia, donde el protagonista sufre temporalmente un destino indeseado. La primera se asocia a una articulación de sentido fuerte y alto nivel de agencia de los jóvenes respecto de su elección vocacional; la segunda, a una articulación de sentido débil y escaso nivel de agencia en la elección vocacional.

Palabras clave: sentido identitario; educación rural; educación secundaria; narrativa; psicología educacional.

¹ Magíster en Psicología, mención Psicología Educacional. Psicólogo. Académico de la Escuela de Psicología de la Universidad Austral de Chile-Sede Puerto Montt (Chile).

² Doctora en Ciencias de la Educación. Psicóloga. Académica de la Escuela de Psicología de la Universidad Austral de Chile-Sede Puerto Montt (Chile).

³ Licenciada en Psicología. Psicóloga. Universidad Austral de Chile-Sede Puerto Montt (Chile).

⁴ Licenciada en Psicología. Psicóloga. Universidad Austral de Chile-Sede Puerto Montt (Chile).

⁵ Licenciada en Psicología. Psicóloga. Universidad Austral de Chile-Sede Puerto Montt (Chile).

⁶ Licenciada en Psicología. Psicóloga. Universidad Austral de Chile-Sede Puerto Montt (Chile).

Abstract: *From an historical-cultural approach, this research explores the perceptions towards academic activity from six rural students inserted in urban high schools in two provinces located in southern Chile. We used the autobiographical narrative interview and the model of analysis of practice stories proposed by Gallardo y Sebastián (2012). The results show the presence of two narrative structures: heroic, in which a destiner impels the protagonist to obtain a reward, and penitence, in which the protagonist temporarily suffers an undesired destiny. The first one is associated with a strong sense articulation and high level of agency of young people regarding their vocational choice; the second, with weak sense articulation and low level of agency in vocational choice.*

Keywords: *identity; rural education; secondary education; personal narratives; educational psychology.*

INTRODUCCIÓN

La transición entre educación primaria y secundaria se ha señalado tradicionalmente en la literatura como un nudo crítico en las trayectorias educativas de los estudiantes (Ames y Rojas, 2011; Hernández y Raczynski, 2014; Raczynski, 2011; Rice, 2001; Tilleczek y Ferguson, 2007; West, Sweeting y Young, 2010). Parte importante de esta relevancia se relaciona con los notables cambios que supone tal transición, sus interacciones y sus consecuencias: desde las diferencias a nivel de organización de la enseñanza entre ambos sistemas —y los consecuentes cambios en el tipo de relaciones sociales que en estos espacios se promueven—, las transformaciones propias de la adolescencia y la pubertad que aparecen de forma relativamente simultánea a estos cambios, la influencia de largo plazo de la transición sobre las trayectorias educativas de los niños y jóvenes (Gimeno, 1997; West, Sweeting y Young, 2010), hasta el muy frecuente traslado a otro establecimiento e incluso a otras ciudades o pueblos en el caso de estudiantes de zonas rurales (Ames y Rojas, 2011). Todo ello puede expresarse en disminución de motivación o rendimiento académico, deserción o retraso escolar, baja autoestima y ansiedad social en los jóvenes, entre otros efectos (Tilleczek y Ferguson, 2007).

La importancia de esta transición en el contexto del ciclo vital de los jóvenes puede apreciarse además en su tradicional consideración como “rito de paso moderno” (Galton, 2009; Howard y Johnson, 2004), denominación que parece reconocer las fuertes implicancias identitarias que para los jóvenes representa el tránsito de primaria a secundaria, al menos en las sociedades occidentales. En efecto, en términos generales la transición educativa puede ser entendida como un momento o proceso críticos —en su sentido de riesgo y oportunidad— de cambio complejo, que experimenta el estudiante en su paso de un ambiente a otro en la búsqueda de nuevas oportunidades de desarrollo (Alvarado y Suárez, 2009).

La mayor parte de las investigaciones enfocadas en la transición primaria-secundaria se han realizado en grandes centros urbanos de países desarrollados, por lo cual es relativamente escasa la información respecto de la situación de países en vías de desarrollo. Existe además una ausencia notable de investigación en zonas rurales, ámbito en el cual se centran algunos estudios que han enfocado la transición a la enseñanza secundaria urbana por parte de jóvenes de origen rural en países como Australia, Finlandia y Canadá (Walsh, 1995; Pereira y Pooley, 2007; Pietarinen, 1998; Johnstone, 2002), siendo mucho más escasos en países en vías de desarrollo (Ames y Rojas, 2011; Hernández y Raczynski, 2014). En general, estos estudios muestran que jóvenes rurales y urbanos presentan similares expectativas y temores respecto de su tránsito a secundaria, aunque los primeros enfrentan dificultades específicas.

En Perú, el estudio de Ames y Rojas (2011) examina las transiciones a centros secundarios de niños urbanos y rurales de entre 11 y 13 años. De este último grupo, sus hallazgos destacan la fuerte valoración de la educación como forma de movilidad ascendente que hacen los jóvenes y sus familias; las transformaciones identitarias involucradas, a la vez que la presencia de dificultades que deben enfrentar, sobre todo en los períodos iniciales de la transición, como el temprano abandono de su hogar por la escasa oferta educativa local, la consecuente inserción en internados o lugares de acogida diferentes al hogar de origen y la negativa percepción de la calidad de la educación rural, implicando todo ello correlatos emocionales relevantes (Ames y Rojas, 2011).

En Chile, la investigación prácticamente no aborda este problema. De modo genérico, se sabe que las zonas rurales presentan tasas de reprobación y deserción escolar que son significativamente superiores a las de zonas urbanas (Ministerio de Educación de Chile, 2013b) y que la transición primaria-secundaria representa dinámicas de fracaso/abandono escolar que operan excluyendo particularmente a jóvenes de bajo estrato sociocultural y habitantes de zonas rurales (Ministerio de Educación de Chile, 2013a; Espínola, Claro y Walker, 2009; Santos, 2009).

Algunos trabajos han tematizado la relación entre niñez (Silva-Peña, Bastidas, Calfuqueo, Díaz y Valenzuela, 2013) o juventud rural (Rozas y Lara, 2009; Zapata, 2000) y educación, a través de la exploración de los significados que los estudiantes rurales le atribuyen, mostrando con claridad que la educación es concebida como una fundamental forma de movilidad social, permitiendo transitar desde el ámbito rural desvalorizado hacia un espacio urbano idealizado. El estudio de Hernández y Raczynski (2014) se enfoca específicamente en la transición de jóvenes de origen rural a establecimientos secundarios urbanos en la Región de la Araucanía. Sus conclusiones señalan que los jóvenes rurales mantienen representaciones positivas de la educación secundaria, implicando altas expectativas relacionadas con la posibilidad de abandonar el campo, lograr niveles de estudio superiores a sus padres y acceder a una profesión y trabajo en el espacio urbano; todas ellas alternativas vocacionales y laborales notablemente modeladas por la experiencia de su círculo cercano (amigos,

familiares). Sin embargo, a la vez se presenta una importante brecha entre estas aspiraciones y las capacidades efectivas de los jóvenes y de sus familias para materializarlas, debido a factores económicos, desvalorización de la educación rural y ausencia de apoyo institucional e información.

Tales hallazgos resultan relevantes para la Región de Los Lagos, una de las regiones del país que presenta mayores índices de ruralidad (71,5% de población rural), pobreza, e índices de abandono en educación secundaria, con predominio de la población rural (Ministerio de Educación de Chile, 2011; Instituto Nacional de Estadísticas de Chile, 2010). Tal situación se conjuga con fenómenos más amplios, como el aparente olvido de la educación rural por parte de la política educativa chilena (Leyton, 2013; Vera-Bachmann y Salvo, 2016) y abordajes investigativos de corte estadístico, centrados en el concepto de “deserción” (Ministerio de Educación de Chile, 2013a; Instituto Nacional de la Juventud de Chile, 2015) que, en general, tienden a no incluir la perspectiva de los jóvenes.

A ello debemos agregar un fenómeno central: la masificación de la educación secundaria en Latinoamérica, que plantea desafíos inéditos al sentido que este nivel educativo adquiere para la sociedad, familias, docentes y, particularmente, para los jóvenes. Desde esta perspectiva, la pregunta por el sentido de la educación para los estudiantes es relevante y ha sido destacada por autores como Tenti (2000) en Argentina, Baeza (2001), Gallardo (2012) y Valenzuela (2009) en Chile. En línea con lo anterior, la investigación destaca que un aspecto fundamental de estas transiciones y los cambios asociados a ellas es el compromiso identitario para los jóvenes, tanto por el momento del ciclo vital en que ocurren, como por el tipo de transformaciones involucradas.

En tal sentido, y de acuerdo con el planteo del enfoque de dinámicas identitarias (Bourgeois, 2009), las situaciones educativas activarían tensiones entre diversos aspectos del sí mismo (actual, deseado y normativo), a causa de que la incorporación a una actividad educativa evoca e interpela las expectativas sociales sobre el sujeto, las que pueden encontrarse alineadas —o en contraposición— respecto de las propias proyecciones, valores e identificaciones. Tales dinámicas producirían acciones de involucramiento o desinvolucramiento de los sujetos respecto del aprendizaje o de la situación educativa, susceptibles de ser interpretadas como estrategias identitarias (Gallardo y Sebastián, 2015). Lo expuesto hace relevante la pregunta acerca de qué sentidos construyen los jóvenes estudiantes de origen rural respecto a su educación en establecimientos urbanos de enseñanza media, que facilitarían o no su involucramiento y permanencia en el liceo. En el apartado siguiente se presentarán algunos elementos del marco conceptual que permite comprender el enfoque propuesto.

MARCO CONCEPTUAL

Educación rural en Chile

En Chile existen 3.654 escuelas rurales, que atienden al 7,64% del total de estudiantes del país (Elige Educar, 2016). En términos de sus resultados, la educación rural aún representa la modalidad y sector educacional más desaventajado, a pesar de los avances observados sobre todo durante la última década del siglo pasado (Vera-Bachmann y López, 2014). En general, los estudiantes de zonas rurales presentan una mayor tasa de deserción en comparación con los de zonas urbanas: 21,7% versus 13,9% respectivamente (Ministerio de Educación de Chile, 2013b). Similar situación se aprecia respecto de las tasas de reprobación: las zonas rurales presentan índices comparativamente mayores, tanto en educación básica como en secundaria (Ministerio de Educación de Chile, 2013b; Vera-Bachmann, 2015).

La matrícula rural presenta tendencia al crecimiento hasta el 5° grado de enseñanza primaria; en tanto a partir de 6° grado comienza a disminuir (Ministerio de Educación de Chile, 2013b), fenómeno que puede ser razonablemente atribuido a motivos tales como que en este nivel los niños y niñas llegan a una edad que les permite trasladarse a poblados o ciudades cercanas para asistir a escuelas completas o liceos (Vera-Bachmann y Salvo, 2016). Efectivamente, los fenómenos migratorios han impactado negativamente en la matrícula de muchas escuelas rurales, determinando una activa política ministerial de cierre de escuelas, justificada desde criterios económicos, pero que desconoce los impactos psicosociales de tales medidas (Núñez, Solís y Soto, 2014).

Sentido de la experiencia escolar

Hasta los años 80 del siglo pasado, la investigación educacional prácticamente omitió la subjetividad o la construcción de la experiencia escolar por parte de los alumnos (Baeza, 2001). Actualmente, las transformaciones socioculturales y económicas, así como de la escuela como institución exigen del estudiante construir un sentido de la escolarización —que ya no es obvio ni dado—, lo que implica responder a la pregunta “¿para qué ir a la escuela?” (Tenti, 2000).

Este autor identifica tres disposiciones ideales que representan posibles respuestas por parte de los jóvenes secundarios latinoamericanos: a) la obligación, entendida como la obligación social de asistir a la escuela, donde no cabe elección posible; b) la razón instrumental, que implica una lógica de postergación de gratificaciones inmediatas por la expectativa de obtener mayores beneficios a futuro, pero donde la actividad académica en sí no tiene sentido; y c) el amor al conocimiento, que se relaciona a la entrega incondicional al saber entendido como valor en sí mismo.

De acuerdo con este planteamiento, es más probable que aquellos grupos excluidos presenten la obligación/imposición como sentido de la experiencia escolar, en comparación con las clases medias, cuyas condiciones de vida y vivencia del tiempo, por ejemplo, hacen más probable la aparición de un sentido instrumental o incluso de amor al conocimiento. En similar dirección, Terigi (2009) propone una tipología que presenta las diversas formas en que se manifiesta la exclusión educativa, desde el no estar en la escuela y abandonarla, hasta formas más sutiles, como la escolaridad de baja intensidad, los aprendizajes elitistas/sectarios o los de baja relevancia.

En Chile, Valenzuela (2009) reconoce cinco tipos de motivos que darían sentido al aprendizaje escolar: ascenso social, desarrollo personal, responsabilidad social, sobrevivencia y mal menor. Empleando estas categorías, Silva-Peña et al. (2013) encontraron que el principal sentido de la educación expresado por niños y niñas mapuche rurales eran ascenso social y mal menor. Por su parte, Baeza (2001) —en su trabajo con jóvenes secundarios populares urbanos de la ciudad de Santiago— afirma que el liceo constituye una experiencia importante para los jóvenes populares chilenos, que lo representan como una “frontera” entre el discurso social de integración y la realidad cotidiana, donde el significado de la experiencia escolar se presentaría como un continuum desde la aceptación acrítica hasta el rechazo absoluto de la institución escolar.

Trabajando con similar población, y enfocado en el problema del involucramiento y del sentido identitario de la formación, desde una perspectiva histórico-cultural, Gallardo (2012) identificó tres estructuras narrativas: heroica, de conversión y de penitencia. Aquellos estudiantes con fuerte sentido identitario e involucramiento con el aprendizaje tendían a construir sus relatos conforme una estructura heroica, en la que un “destinador” establece un contrato con el protagonista del relato designándolo como héroe, quien ingresa al espacio heroico (espacio de formación) para realizar una serie de acciones —o pruebas— en función de alcanzar el objeto de búsqueda, hecho que es testimoniado por la obtención de una recompensa (Greimas, 1966; 1989).

En tanto, aquellos en que ese sentido-involucramiento era más débil, tendían a construir sus relatos empleando estructuras narrativas de conversión o penitencia. La primera de estas permite al sujeto referir los errores propios como parte de un pasado rechazado y radicalmente diferente al momento presente; en tanto en la segunda el protagonista se narra a sí mismo como sufriendo una muerte simbólica, siendo juzgado y enviado a un lugar indeseado en que cumplirá penitencia hasta expiar sus faltas (purgatorio), tras lo cual podrá ser conducido a un espacio ideal (paraíso) (Gallardo, 2012). El enfoque teórico de este último estudio corresponde al de la presente investigación, por lo cual se presentarán sintéticamente sus principales aspectos.

Enfoque de sentido identitario de la formación

De acuerdo con Sebastián, Gallardo y Calderón (2016), es posible caracterizar el enfoque de sentido identitario de la formación a través de los siguientes aspectos:

- A mayor sentido personal que los participantes de una situación educativa experimenten a raíz de ella, mayor será la tendencia a que se involucren profundamente en las acciones que tal situación ofrece, incrementando con ello su probabilidad de aprender.
- El concepto de “sentido” empleado en este enfoque deriva de la teoría de la actividad de Leontiev (1984), contexto en el cual el término adquiere un significado preciso. Según esta teoría, la comprensión de los procesos psicológicos exige adoptar una perspectiva que reconozca que la actividad humana está estructurada por la anticipación de los efectos perseguidos por ella.
- Leontiev (1984) propone un esquema jerárquico de tres niveles estrechamente relacionados: actividades, acciones y operaciones. El nivel más amplio — actividades— es guiado y definido a partir de un móvil, esto es, aquello que incitaría a un sujeto a actuar. A su vez, cada actividad particular se materializará en el nivel de las acciones —de menor alcance en términos temporales y espaciales—, que se distinguirían entre sí en función de las metas que las orientan, es decir, de las representaciones de resultado esperado tras su realización. Por último, las acciones se llevarían a cabo mediante operaciones materiales concretas, bajo la forma de medios o procedimientos (Glassman, 1996).
- La teoría de la actividad propone una relación histórica y no mecánica entre estos niveles, de modo que diversas acciones pueden ser materializadas a través de un mismo procedimiento, así como distintas actividades pueden hacerlo a través de una acción determinada. A la vez, varios procedimientos pueden materializar una acción, así como diferentes acciones pueden materializar una actividad.
- Sebastián y De Villers (2006) proponen dos variantes en el modelo de Leontiev (1984): introducen el plano de los significados, a través de la incorporación del concepto de acción mediada de Wertsch (1993), lo cual permite ubicar más claramente el concepto de sentido en la tradición vygotskiana y, segundo, proponen concebir la identidad como una actividad humana orientada por el móvil permanente de producir una identidad, entendida esta como una experiencia de articulación narrativa de las sucesivas tomas de posición valorativas del sujeto (Penuel y Wertsch, 1995).
- Para Leontiev (1984), el sentido representa el grado de concordancia entre la meta de una acción y el móvil o motivo de la actividad a la cual pertenece. A mayor concordancia entre metas y motivo, mayor será el sentido que cobrarán las acciones (Sebastián y De Villers, 2006; Glassman, 1996). Por lo tanto, el concepto

de sentido identitario de la formación refiere al grado de articulación entre las metas propias del espacio educativo y el motivo identitario, tal como es experimentado por el sujeto (Sebastián, Gallardo y Calderón, 2016), resultando de una elaboración individual, construida a partir de herramientas que se encontrarían en los significados sociales presentes en su comunidad.

Desde esta perspectiva, un estudiante se involucrará en una actividad educativa en tanto la perciba como coherente en términos de sentido respecto de su sí mismo; esto es, si tiene la posibilidad de vincular significativamente la actividad escolar con la propia identidad. Tal vinculación sería esencialmente narrativa (Arciero, 2003) e incidiría directamente en el involucramiento con su propio aprendizaje, entendido como la inversión cognitiva, la motivación puesta en la tarea y los afectos ligados con el aprendizaje por parte del estudiante.

Se han distinguido estos diversos grados de coherencia a partir de las tres respuestas que Tenti (2000) propone ante la pregunta “¿para qué ir a la escuela?”. Estas respuestas sugieren tres niveles de posible articulación entre acción de formación y actividad identitaria, que se presentan en el Cuadro 1:

Cuadro 1. Grados de articulación de sentido identitario en función de categorías de sentido de la actividad escolar

Sentido	Grado de articulación
Obligación	Débil
Razón instrumental	Medio
Amor al conocimiento	Fuerte

Fuente: Tenti (2000)

METODOLOGÍA

Se trabajó desde un modelo metodológico cualitativo (Flick, 2004), con un diseño descriptivo-interpretativo (Eisenhardt, 1989; Yin, 1994). Participaron de la investigación seis jóvenes estudiantes —tres mujeres y tres varones, de entre 13 y 16 años— de procedencia rural, que cursan de 1° a 3° año de enseñanza secundaria en tres liceos urbanos: dos de dependencia municipal (de enseñanza técnico-profesional y científico-humanista) y uno particular subvencionado (técnico agrícola), de las ciudades de Puerto Montt y Osorno.

Cuadro 2. Descripción de participantes según sexo, tipo de establecimiento (dependencia, modalidad y grupo socioeconómico del centro) y tiempo de iniciada la transición

Participante	Sexo	Tipo de establecimiento*	GSE establecimiento**	Tiempo inicio de transición (años)
Z	Femenino	Municipal, HC	B	0,5
C	Femenino	Municipal, TP	A	3,0
D	Masculino	P. Subv., TP	B	1,0
S	Femenino	Municipal, HC	B	0,5
J	Masculino	P. Subv., TP	B	0,5
H	Masculino	Municipal, TP	A	2,5

*En función de tipo de dependencia (municipal o público; particular subvencionado y particular) y modalidad (HC: científico humanista; TP: técnico profesional). No se consideró la dependencia particular por razones asociadas a los criterios de inclusión/exclusión.

**Grupo socioeconómico del establecimiento: es determinado a través de la ponderación de las variables nivel educacional de ambos padres, ingreso total mensual del hogar e índice de vulnerabilidad (IVE). Categorías: bajo (A), medio bajo (B), medio (C), medio alto (D) y alto (E) (Agencia de Calidad de la Educación, 2012).

Fuente: Elaboración propia (2017)

La selección de los establecimientos educativos se realizó a través de muestreo intencionado (Patton, 1991), en función de criterios específicos de inclusión: establecimientos educacionales de las ciudades de Osorno y Puerto Montt, de dependencia municipal y particular subvencionada, pertenecientes a grupos socioeconómicos (GSE) bajo y medio bajo, urbanos, que reciban estudiantes provenientes de zonas rurales. Las bases de datos ministeriales no incorporan información respecto de este último criterio, sin embargo, la experiencia y conocimiento de terreno fueron críticos para el equipo en la identificación de estos establecimientos secundarios. Para seleccionar a los participantes se solicitó a los profesores jefes de cada establecimiento reportar a través de una ficha breve a sus estudiantes de origen rural: sector de procedencia, porcentaje de asistencia, rendimiento y observaciones generales. A partir de esos antecedentes se seleccionaron al azar seis participantes, atendiendo la paridad de género y la voluntariedad.

Estrategia de producción de datos

La técnica de recolección de información que se empleó fue la entrevista narrativa autobiográfica, acotada a la experiencia escolar (Bolívar, Domingo y Fernández, 1998), instrumento por medio del cual se obtuvo una serie de relatos de práctica, esto es, producciones narrativas específicas elaboradas por un sujeto respecto a su vida en tanto miembro participante de una práctica social concreta. Cada una de las entrevistas realizadas fue guiada por la misma consigna inicial: "Por favor, cuéntame como si fuera un cuento tu recorrido educativo". Las preguntas siguientes fueron orientadas en base a las respuestas de los entrevistados. Las entrevistas tuvieron una duración de entre 60

y 95 minutos, siendo registradas en audio digital. Se realizó transcripción literal, intentando conservar fielmente las expresiones de los participantes, cuyos nombres se reemplazaron por letras para referirlos en el contexto de este estudio. Para cada uno de ellos se solicitó la aceptación voluntaria de un asentimiento informado, además del consentimiento informado dirigido a los padres, a fin de resguardar las condiciones de participación de cada uno de los estudiantes entrevistados.

Estrategia de análisis

El análisis se basó en la propuesta para la interpretación de relatos de práctica desarrollada por Gallardo y Sebastián (2012), inspirados en una adaptación del modelo actancial de Greimas (1966; 1989), realizada por Sebastián y De Villers (2006). Esta forma de análisis contempla cuatro fases, de las cuales las tres primeras corresponden a un análisis intracaso —que trata cada relato individualmente—, en tanto la última fase contempla análisis intercaso o transversal.

La fase 1 incluye las tareas de recogida de datos y transcripción, además de la reconstrucción temporal del relato, permitiendo obtener una síntesis cronológica de la experiencia relatada.

La fase 2 consiste en la exploración y categorización de elementos presentes en cada relato a partir de una grilla de análisis (Sebastián y De Villers, 2006) que permite conformar unidades textuales, caracterizadas porque presentan un vínculo entre dos eventos, entre un evento y una representación producida por el entrevistado, o bien entre dos representaciones, relevando aquellos vínculos reiterativos. El último procedimiento de esta fase se denomina puesta en relato, e implica la escritura por parte de los investigadores del relato recibido, que expresa la comprensión del analista sobre la narración analizada.

La fase 3 corresponde a la elaboración del análisis actancial del relato, que se propone identificar elementos —recursos materiales o simbólicos— que cumplan una función en el relato en tanto actantes, es decir, “elementos que ayudan o dificultan la trayectoria del protagonista o que deben ser alcanzados —o rechazados— por él para alcanzar su destino deseado” (Gallardo, 2012, p.53). La síntesis sincrónica implicada en este análisis es complementada por la diacronía de las cadenas de acciones medios-fines producto de la fase anterior.

La fase 4 corresponde a la generación de un análisis transversal intercasos, con el producto obtenido del análisis individual de cada relato analizado en las etapas precedentes, el cual permite la comparación a partir de las estructuras obtenidas de cada uno.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados del análisis de los relatos de los participantes desde dos perspectivas complementarias: a) estructura narrativa y b) articulación de sentido identitario. De modo general, fue posible identificar dos estructuras narrativas, aparejadas a diversas modalidades de articulación de sentido identitario. Cuatro de los relatos comparten la estructura general de los cuentos maravillosos estudiados por Greimas (1989), también denominada “heroica” o “canónica”, asociada a articulaciones de sentido identitario fuerte. Los dos relatos restantes se asimilan a una estructura que en otro estudio se ha denominado “de penitencia” (Gallardo, 2012), presentándose en ambos casos articulación de sentido identitario débil.

Análisis de los relatos desde su estructura narrativa

*“Te prometo que voy a ser profesional”:
Estructura narrativa heroica o canónica*

En esta estructura narrativa un destinador envía al héroe al espacio heroico, donde debe superar diversas pruebas para obtener una recompensa (Gallardo, 2012), siendo apreciable en los relatos de Z, D, C y S. En el caso de S, tal figura corresponde a su abuela fallecida, con quien se ha comprometido a llegar a ser profesional, lo que constituye su objeto de búsqueda:

La última vez que hablé con mi abuelita... antes que fallezca... yo le prometí... que iba a llegar a ser profesional (...) le decía “te prometo que voy a ser profesional” (...) qué me diría si estuviera viva... no sé si estaría decepcionada de mí o me daría más fuerza para seguir adelante (S, mujer, Municipal HC).

Entre las pruebas que S debe sortear en ese propósito, destaca el haber obtenido el primer lugar en el establecimiento donde cursó sus últimos años de enseñanza básica, a pesar de “ser de campo” como ella lo refiere y a las escasas expectativas de sus profesores debido a su origen rural:

Yo sentía eso, como que yo sabía menos, y en realidad no era así porque ese año yo tuve el primer lugar en el colegio en general, y al final yo le tapé la boca a todos profesores, inspectores, directores, porque ellos creían eso (S, mujer, Municipal HC).

En tanto, lograr ser la primera profesional de la familia se constituiría en la prueba definitiva o glorificante:⁷

⁷ En la estructura narrativa al modo de los cuentos maravillosos, Greimas (1966) distinguió tres pruebas a ser resueltas por el héroe: la prueba calificante, en que el héroe adquiere las capacidades necesarias para enfrentar la

Llegar a ser una profesional (...) sería la primera de la familia, por parte de mi mamá, porque nadie ha llegado a ser profesional, o sea... nadie ha sacado una carrera (...) (S, mujer, Municipal HC).

Algo similar ocurre en los relatos de Z y C. En ambos casos el destinador corresponde a la madre, a quien el héroe ofrece el objeto de búsqueda: la obtención de un título profesional:

Para que mi mamá no pague todo (...) no quiero seguir siendo una carga más (C, mujer, Municipal TP).

Ella quería que nosotras hagamos exactamente lo mismo que mi hermana, surgir en este liceo y que tengamos un título profesional (Z, mujer, Municipal HC).

En el caso de D el destinador es el mismo narrador, siendo su objeto de búsqueda el lograr administrar el campo familiar:

Esa es mi meta... y... así manejar un poco el tema del rubro con los animales, enfermedades... el control lechero, todas esas cosas, de a poquito ir realizándome... porque tengo... eh... mi abuelo tiene un campo (D, hombre, P. Subv.TP).

Campo sí... pero en otra cosa no, en oficina estar sentado, no (D, hombre, P. Subv.TP).

*“Yo acá llegué como a terminar mi básica nomás”:
Estructura narrativa de penitencia*

En esta estructura el protagonista muere simbólicamente, encontrándose en un lugar indeseado purgando sus faltas hasta expiarlas, tras lo cual será conducido al paraíso (Gallardo, 2012). Tal estructura es identificable en los relatos de J y H.

En el relato de J, el protagonista se ve obligado a acatar la voluntad de su padre respecto de permanecer en el liceo agrícola tras finalizar su enseñanza básica, implicando un duelo respecto a sus propios deseos e iniciando de esta manera su penitencia:

O sea, yo acá... llegué como a terminar mi básica nomás... y como que después me iba a cambiar (...) después me quedé... porque... no sé... como que mi papá me dijo “quédate” y yo le dije “ah, ya” (J, hombre, P. Subv.TP).

prueba siguiente; la prueba principal, donde mediante acciones heroicas el protagonista consigue su objetivo; y finalmente la prueba glorificante, en que el héroe abandona el espacio heroico, restituye la normalidad, es reconocido y recibe la recompensa prometida.

El establecimiento en que J se encuentra actualmente no representa sus intereses, lo que incide en su motivación y resultados académicos:

Es que igual la materia no me gusta mucho así, como que no me interesa (J, hombre, P. Subv. TP).

Regresar al campo es significado negativamente por J, siendo su expectativa permanecer estudiando y eventualmente trabajando en la ciudad:

Si igual, he pensado vivir acá... en Osorno para no... para que no me cueste trabajar, como pa'viajar así... y... tener un poco de movilización acá (J, hombre, P. Subv. TP).

Espera trasladarse pronto al liceo que imparte la especialidad a la cual desea ingresar. Esta decisión de cambio de establecimiento se ve claramente influenciada por sus compañeros de internado:

Sí, igual me dicen que uno se puede ir a dual, que es la empresa, que tiene una semana en el liceo y la otra semana trabajando (J, hombre, P. Subv. TP).

Por su parte, en su relato H se encuentra obligado a ingresar a la especialidad de contabilidad por mandato de su madre:

Después me vine pa'acá, a estudiar segundo (...) de ahí escogí contabilidad... aunque no me gustaba mucho pero... mi mamá... me obligó (H, hombre, Municipal TP).

A pesar de que cursar esta especialidad implica prestigio y es valorado al interior del liceo, H la experimenta como alejada de sus intereses:

La especialidad de "conta" [contabilidad] no me gusta porque mucha computación, y a mí no me gusta computación, me aburro... yo quería estudiar agronomía (H, hombre, Municipal TP).

La penitencia podría extenderse indefinidamente en el tiempo y esto H lo vincula a ejercer profesionalmente la especialidad:

Es que no me gusta estar así como sentado... no. Me gusta estar así, estudiar algo que... estudiar algo que tenga que moverme para hartos lados (H, hombre, Municipal TP).

Su objeto de búsqueda es terminar enseñanza media y dedicarse a una actividad que le permita viajar e interactuar socialmente. En ese contexto, una expectativa importante se vincula a regresar a su comuna de origen para desarrollar junto a su hermano un emprendimiento turístico:

Allá tenemos nosotros como para trabajar con turismo... (H, hombre, Municipal TP).

Grados de articulación de sentido identitario

*“Estoy en clases y quiero tomar atención”:
Articulación de sentido identitario fuerte*

Es posible identificar esta modalidad en cuatro de los seis relatos analizados, caracterizándose por un relato que presenta clara coherencia entre las metas de las acciones de tipo académico y el motivo o móvil de la actividad identitaria. En la narración de Z es posible identificar nítidamente esta modalidad, ya que su ingreso al espacio heroico (liceo) define una serie de acciones relacionadas a su práctica como estudiante cuyas metas no se limitan solo al ámbito académico, sino que lo superan para proyectarse en el móvil de la actividad identitaria que, de acuerdo a su narración, sería retribuir a su madre a través de dedicarle la obtención de un título profesional:

Yo sé que para ella, esto no es un favor... no es una obligación, es algo como que ella quiere hacer porque somos sus hijas, y bueno, aunque seamos sus hijas, yo igual quiero recompensarla con algo (Z, mujer, Municipal HC).

Se hace evidente que el móvil de la actividad identitaria (retribuir a su madre) opera movilizándolo las acciones, permitiendo que el objeto de búsqueda principal de la acción de formación (ser profesional) se vincule de modo sustancial con éste, lo cual aumenta la probabilidad de involucramiento en la actividad de formación. Es posible interpretar algunas de sus acciones (como su decisión de cambiarse de puesto dentro de la sala con el objetivo de mejorar sus posibilidades de atender al profesor, distanciándose con ello de una amiga con quien compartía asiento) precisamente en este sentido:

Yo antes me sentaba con mi compañera... y ella me hablaba todo el día en la clase (...) no me daba el valor como para decirle “estoy en clases y quiero tomar atención” ... Y si yo me sentaba con ella allá atrás, no iba a entender nada. Entonces yo preferí sentarme allá adelante y sola (...) Y ahora estoy súper bien... o sea... de hecho entiendo las cosas y me siento con una niña que es... que no le cuesta... y cuando hacemos actividades yo las hago con ella y... yo aprendo, y ella aprende (Z, mujer, Municipal HC).

La construcción de una imagen de sí misma como “alguien que no le cuesta” se alinea entonces tanto con la meta de la acción formativa (ser profesional) como con el objeto de búsqueda principal, retribuir a su madre. Los relatos de C y D se presentan de forma similar. En el relato de D resulta notable el involucramiento con la actividad académica:

Llego a mi casa antes de acostarme, tomo el libro, repaso hartito una o dos veces y al otro día antes me levanto y en el furgón voy estudiando

un rato, luego acá en la mañana y estudio o antes de hacer la prueba igual estudio (D, hombre, P. Subv.TP).

Esto puede ser entendido como una expresión del sentido que cobra su aprendizaje en términos de valor atribuido al estudio, probablemente debido al establecimiento de una conexión significativa con su experiencia cotidiana:

Es que matemáticas es difícil pero el problema es que uno a futuro aprende las fórmulas para llegar a hacer otras fórmulas... por ejemplo hoy en día uno pa' comprar un campo necesita una fórmula, cuánto mide esto cuando lo multiplico... (D, hombre, P. Subv.TP).

De forma similar, el relato de C presenta una concordancia básica entre las metas de sus acciones de formación (ser profesional) que tienden a confluir y proyectarse en el móvil de su actividad identitaria (ser independiente económicamente):

[Quiero terminar] para que mi mamá no pague todo, estudios acá, allá igual las cuotas, no quiero seguir siendo una carga más (C, mujer, Municipal TP).

*“Estoy aquí solo para terminar mi cuarto”:⁸
Articulación de sentido identitario débil*

Esta modalidad se aprecia en el relato de H, donde es posible observar que los eventos ligados a la escolarización y a la formación no guardan necesaria relación con el móvil de la actividad identitaria (en este caso, lograr la independencia económica a través de una ocupación que le permita viajar). Aquí estudiar una especialidad no deseada y pasar de curso es significado como requisito obligado para la obtención de licencia media, tras lo cual le sería posible volver a su lugar de origen en el campo para trabajar en turismo junto a su hermano y acercarse al móvil de su actividad identitaria:

[Con mi hermano en el campo] hacemos caza, pesca, cabalgata y paseos culturales... nosotros los llevamos a sectores así que por ejemplo tienen cultivo, tienen donde hacían harina antes, la gente ve el cultivo, las viejitas... ahí ayudo yo a hacer asados, a conocer lugares (H, hombre, Municipal TP).

Estoy aquí solo para terminar mi cuarto... voy a terminar mi cuarto” (H, hombre, Municipal TP).

Por su parte, en el relato de J se evidencia cómo el protagonista logra generar sentido respecto del espacio de formación, pero no con la formación en sí:

⁸ El término “cuarto” se refiere a “cuarto medio”, denominación con que en Chile se designa coloquialmente el nivel terminal de escolarización secundaria.

No hace mucho hice un campeonato [de fútbol]... y ganamos primer lugar (...) entonces son como momentos de felicidad que te da la escuela, más que nada, más que la materia (J, hombre, P. Subv.TP).

Como que todos quieren divertirse nomás, como que buscan más diversión que estudios (J, hombre, P. Subv.TP).

La dimensión académica de su formación es rechazada explícitamente, apareciendo escindida respecto del objeto de búsqueda identitario (en este caso, ser mecánico):

Lo único que quiero estudiar así es como mecánica... y como que lo otro, chao (J, hombre, P. Subv.TP).

Resultados emergentes

Producto del análisis intercasos es posible identificar una serie de tópicos que cruzan la mayor parte de los relatos estudiados y que resulta necesario sintetizar a continuación, ya que forman parte importante de los sentidos que los participantes atribuyen a su actividad académica:

Las figuras parentales: autoritarias o movilizadoras de sentido

En los relatos se evidencian posiciones diferenciales de tales figuras, asociadas a diferencias en cuanto a las articulaciones de sentido identitario que los participantes presentan. En general se evidencian dos situaciones: a) la gratitud y sentimiento de deuda hacia las figuras parentales o familiares; y b) la distancia respecto de tal(es) figura(s) en el contexto de relaciones que podrían ser calificadas como autoritarias. En el primer caso —todos relatos heroicos y de articulación fuerte— la madre o abuela son representadas como los principales destinadores de sus objetos de búsqueda, en función de que son vistas como modelos de esfuerzo, sacrificio y apoyo:

Según ella eso nos va a hacer feliz [obtener un título profesional] y yo sé que sí... uno va a ser feliz si tiene estudios, tiene carrera, una profesión y tiene su trabajo (Z, mujer, Municipal HC).

El sentido de gratitud hacia la familia parece inscribirse en relaciones más afectuosas, horizontales y democráticas, que a su vez parecen vincularse a la disponibilidad por parte de los jóvenes de espacios de autonomía en la toma de decisiones. En este caso, frente al ámbito vocacional:

De ahí postulé a la Industrial y de ahí en junio me trasladé aquí. Me trasladé yo solo (...) por mis propias decisiones (D, hombre, P. Subv.TP).

Es que, bueno, yo salí de octavo allá, y le dije a mi mamá que me quería venir acá (C, mujer, Municipal TP).

Mis papás siempre me preguntan “mira yo tengo estas opciones” dice mi papá, por ejemplo (...) dice mi mamá “¿tú qué piensas?” (S, mujer, Municipal HC).

En contraste, relatos como los de H y J —ambos de penitencia y articulación débil— muestran relaciones paterno-filiales que, al menos en lo que concierne a la elección de establecimiento, aparecen como autoritarias:

Es que mi mamá quiere que hagamos lo que ella quiere... con mis otros hermanos ha pasado lo mismo. A mi hermano le gustaba el turismo y ella le dijo que no. Cuando lo matricularon (...) le dijeron que ingeniería en administración de empresas y marketing (H, hombre, Municipal TP).

Transición como hito en el desarrollo

La transición al liceo significó para la casi totalidad de los participantes dejar su hogar, para vivir durante la semana en los internados de los establecimientos (cuatro casos), en casa de familiares (un caso) o viajando diariamente a su hogar en el campo (un caso). Esta transición se realiza en un rango de edad de 12 a 14 años aproximadamente, y de forma regular se asocia a un cambio importante a nivel personal, familiar y social, el que puede ser experimentado como difícil o amenazante:

Sí, me costó mucho adaptarme al liceo (...) el cambio fue tremendo porque allá aunque caminaba dos kilómetros todos los días llegaba a mi casa, en cambio acá estoy en el internado (C, mujer, Municipal TP).

Tal cambio puede llegar a tener consecuencias académicas:

El primer mes fue súper complicado porque lloraba mucho... pasaba enferma por mi misma situación psicológica (...) entonces dejé mucho de lado mis estudios por lo mismo, por extrañar y por no acostumbrarme al sistema (S, mujer, Municipal HC).

Bajé hartito el promedio que tenía allá [rural] con el de acá (J, hombre, P. Subv.TP).

Estas dificultades académicas o de adaptación son significadas de modo diverso en el contexto de los relatos de los participantes. En los relatos heroicos de articulación de sentido fuerte, tales eventos tienden a experimentarse como dificultades propias de un tránsito que no resulta sencillo pero que cobra pleno sentido en su superación. En tanto, en aquellos relatos de penitencia con articulación de sentido débil, estas situaciones parecen operar como demostraciones del desajuste entre la actividad académica y el móvil identitario.

Migración al espacio urbano y retorno al espacio rural

En la mayoría de sus relatos los participantes consideran el espacio urbano como espacio de desarrollo futuro, esto es, como el lugar en que esperan vivir, continuar estudios o trabajar, descartando el ámbito rural, debido fundamentalmente a la dificultad en el acceso a servicios disponibles más fácilmente en la zona urbana (transporte, ocio, estudio y trabajo principalmente). Resulta interesante observar sin embargo dos excepciones (relatos de H y D), en que la valoración positiva del lugar de origen rural se prolonga hasta convertirse en parte de la actividad identitaria, bajo la forma de objeto de búsqueda o lugar deseado, conformando una suerte de imaginario de retorno al lugar de origen. En el contexto de un relato de penitencia con articulación de sentido débil, el sujeto H plantea su propósito de desarrollar un emprendimiento turístico familiar en su lugar de origen, empleando los conocimientos de la especialidad a la cual espera integrarse:

Me gustaría volver ahí, o sea yo igual ayudo a mi hermano, en la caza, los paseos culturales (H, hombre, Municipal TP).

En la misma dirección, aunque a través de un relato heroico con articulación de sentido fuerte, se hace evidente en el sujeto D la valoración del espacio rural:

[En el campo existe] más libertad, no te molesta nadie, no hay bullicio de los autos, perros, nada (D, hombre, P. Subv.TP).

Esto contribuye a definir el sentido que le puede dar a la formación como técnico agrícola, que incluye la idea de regresar al campo para ejercer lo aprendido:

Y a mí me gustaría estudiar técnico agrícola administrativo, o sea, volver y administrar un campo así (D, hombre, P. Subv.TP).

Continuación de estudios superiores

El seguir estudios superiores —entendidos como aquellos que permiten la especialización en algún área específica, ya sea de tipo técnico o profesional (centros de formación técnica, institutos profesionales y universidades)— constituyó un tema recurrente en la totalidad de los relatos, adquiriendo una valoración altamente positiva evidenciable en la identificación con las metas de la acción de formación, e incluso con el motivo de la actividad identitaria:

Que vayamos a la universidad o instituto y que consigamos un título con sudor y esfuerzo (Z, mujer, Municipal HC).

En los relatos de los participantes seguir estudios superiores se constituye en objeto de búsqueda estructurante que configura el sentido de la transición al espacio urbano.

DISCUSIÓN

Los resultados expuestos permiten caracterizar distintas formas en que estudiantes de origen rural que realizan estudios medios en liceos urbanos otorgan sentido a su actividad académica, por medio de la exploración de la estructura narrativa de sus relatos de práctica. En estas narraciones fue posible identificar dos modalidades de articulación que se diferencian de acuerdo con el grado de concordancia entre la meta de las acciones de formación y el móvil identitario, apareciendo asociadas a estructuraciones narrativas reconocibles en estudios anteriores.

En convergencia con estudios previos que emplean similar perspectiva de análisis (Sebastián y De Villers, 2006; Gallardo, 2012; Orrego y Sebastián, 2012), destaca la relación que fue posible establecer entre la estructura heroica y una modalidad de articulación de sentido fuerte. Esto sugiere que la presencia de un destinador —quien realiza el contrato con el protagonista lanzándolo al espacio heroico en demanda de su objeto de búsqueda (principalmente en esta investigación, figuras como la madre o la abuela)— parece resultar fundamental para la construcción progresiva por parte del sujeto de un sólido sentido identitario en torno a su actividad como estudiante, que podría facilitar un mayor involucramiento con el propio proceso de aprendizaje (Bourgeois, 2009).

En los casos de los participantes que muestran sentido identitario fuerte, tales figuras familiares —además de operar como destinadores— parecen permitir que el protagonista se construya a sí mismo como agente en relación con decisiones vinculadas a la continuación de estudios medios —con posibilidad de expresar sus intereses y por lo tanto influir frente a su familia—, situación que contrasta notablemente con los relatos del tipo “penitencia”. Efectivamente, en estos últimos el protagonista aparece sin posibilidad de expresar su voluntad, o expresándola en vano, frente a figuras parentales centradas en lo normativo, sometiéndose por ende a decisiones que le conciernen directamente pero que no incluyen sus propios puntos de vista. En estas condiciones el estudiante puede desarrollar un sentido de obligación respecto de la formación (Tenti, 2000), una articulación de sentido débil, ya que las metas de sus acciones cotidianas en el espacio educativo presentan escasa o nula vinculación con el móvil identitario del sujeto.

Tal situación contribuiría a configurar una forma de exclusión educativa que Terigi (2009) denomina “escolaridad de baja intensidad”: los estudiantes si bien pueden desarrollar involucramiento con el espacio de formación (socialización, amistades, participación en actividades extraacadémicas), no logran involucrarse con la formación en sí. Desde luego, con lo anterior no se pretende afirmar que el carácter de las transiciones educativas dependa exclusivamente de tales condicionantes. Sabemos que estas transiciones más bien se inscriben en las trayectorias educativas y sociales de los sujetos, expresando el encuentro entre elecciones propias de los jóvenes,

trayectorias familiares y oferta de las instituciones disponibles (Montes y Sendón, 2006; Crivello, 2009).

Es precisamente esta evidencia la que parece sugerir que un mejor soporte de las transiciones educativas de los jóvenes desde espacios rurales a urbanos depende de la provisión, por parte de los establecimientos básicos y secundarios, de apoyos adecuados, en términos de —por ejemplo— considerar al momento de la postulación al establecimiento secundario los determinantes de la decisión familiar e individual que definen su elección, el grado de conocimiento de la oferta educativa, así como la consistencia entre esta elección y las inquietudes vocacionales del estudiante. Lo anterior requiere el diseño de políticas que promuevan en los establecimientos secundarios la necesidad de generar criterios y dispositivos que aseguren la pertinencia de la oferta educativa, así como el diseño de trayectorias formativas más flexibles que favorezcan la construcción de narrativas de sentido identitario fuerte en los estudiantes.

Con independencia del tipo de estructura narrativa, todos los relatos de los jóvenes participantes de esta investigación reflejan el alto valor asignado por las familias rurales a la educación como forma de desarrollo y promoción social, lo cual es consistente con estudios recientes en Chile y Latinoamérica (Hernández y Raczynski, 2014; Ames y Rojas, 2011; Silva-Peña et al., 2013). En este sentido, la expectativa de continuar estudios superiores —y por lo tanto salir del espacio rural— es para todos los jóvenes participantes de esta investigación un elemento estructurante de sus relatos identitarios.

Esto puede vincularse con el extendido discurso de padres y docentes acerca de seguir estudios superiores como fórmula de éxito social (Rozas y Lara, 2009; Silva-Peña et al., 2013). Sin embargo, resulta interesante observar un movimiento distinto en dos relatos (H y D) que —a diferencia de los anteriores— sitúan su móvil identitario en el retorno a la zona rural de procedencia, y que correspondería a una lógica asimilable a la migración de retorno: aquella acción migratoria que implica un regreso posterior al lugar de origen (Organización Internacional del Trabajo, 2012). Es posible relacionar este fenómeno con las profundas y aceleradas transformaciones que ha sufrido el espacio rural en el último medio siglo (Ascorra, 2012), que autorizan a referir como “nueva” a una ruralidad que actualmente presenta mayor diversificación de la estructura productiva y mayor y más compleja integración con el espacio urbano, haciéndose por lo tanto crecientemente atractiva como espacio de residencia y disfrute (Borsdorf y Hidalgo, 2009). Resulta plausible suponer que tal cambio en la representación social de lo rural se manifieste en las estructuras narrativas empleadas por los jóvenes rurales, a través de la presencia de elementos como el del retorno.

Finalmente, los resultados de este estudio destacan la importancia de la construcción de sentido de la formación por parte de los estudiantes con el propósito de favorecer su motivación e involucramiento con el aprendizaje, lo que parece particularmente necesario en el contexto de la crisis de los sistemas educativos.

Pensamos que aspectos derivados, como el diseño de trayectorias formativas o la exploración de formatos de trabajo y prácticas (de admisión, de instrucción, evaluativas, entre otras) que ofrezcan la oportunidad a los jóvenes de construir sentido en torno a su actividad académica, representan tareas necesarias de abordar por futuras investigaciones.

REFERENCIAS

- Alvarado, S., y Suárez, M. (2009). Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 907-928.
- Ames, P., y Rojas, V. (2011). *Cambios y oportunidades: La transición de la escuela primaria a la secundaria en el Perú*. Recuperado de <http://www.ninosdelmilenio.org/wp-content/uploads/2012/10/dt63.pdf>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2012). *Metodología de construcción de grupos socioeconómicos. Pruebas SIMCE 2012*. Recuperado de <http://archivos.agenciaeducacion.cl/Metodologia-de-Construccion-de-Grupos-Socioeconomicos-SIMCE-2012.pdf>
- Arciero, G. (2003). *Estudios y diálogos sobre la identidad personal. Reflexiones sobre la experiencia humana*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Ascorra, P. (2012). Ruralidad: Desafíos y proyecciones para los estudios sociales. *Psicoperspectivas* 11(1), 1-7. <https://doi.org/10.4067/S0718-69242012000100001>
- Baeza, J. (2001). *El oficio de ser alumno, en jóvenes de liceo de sector popular*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (1998). *La investigación biográfica narrativa en educación*. Granada, España: Universidad de Granada/Force.
- Borsdorf, A., y Hidalgo, R. (2009). Searching for Fresh Air, Tranquillity and Rural Culture in the Mountains: A New Lifestyle for Chileans?. *Journal of the geographical society of Berlin*, 140(3), 275-292.
- Bourgeois, E. (2009). Apprentissage et transformation du sujet en formation. En J.M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, y J.-C. Ruano-Borbalan (Dirs.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 31-71). París, Francia: PUF.
- Crivello, G. (2009). "Becoming somebody": Youth transitions through education and migration-evidence from Young Lives, Perú. Recuperado de <https://www.younglives.org.uk/sites/www.younglives.org.uk/files/YL-WP43-Crivello-BecomingSomebody.pdf>
- Eisenhardt, K. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532-550. <https://doi.org/10.2307/258557>
- Elige Educar. (2016). *Radiografía de la educación rural en Chile*. Recuperado de <http://eligeeducar.cl/radiografia-de-la-educacion-rural-en-chile>

- Espínola, V., Claro, J. P., y Walker, H. (2009). *Lineamientos estratégicos para la discusión de una política de mediano plazo para la educación media. Reporte de investigación*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/82099129/Lineamientos-Educacion-Media-Diagnostico>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata/Fundación Paideia Galiza.
- Gallardo, G. (2012). *Articulaciones de sentido identitario con la formación construidas por jóvenes estudiantes secundarios en dos liceos de nivel socioeconómico medio bajo de la Región Metropolitana. Un contraste desde el rendimiento SIMCE*. (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Gallardo, G., y Sebastián, C. (2012). Anexo metodológico. En G. Gallardo, *Articulaciones de sentido identitario con la formación construidas por jóvenes estudiantes secundarios en dos liceos de nivel socioeconómico medio bajo de la Región Metropolitana. Un contraste desde el rendimiento SIMCE*. (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Gallardo, G., y Sebastián, C. (2015). Exclusión e involucramiento con el aprendizaje: una propuesta de comprensión desde los enfoques socioculturales. En P. Freire, R. Moretti y F. Burrows (Eds.), *Aprender con otros. Aproximaciones psicosociales sobre el aprendizaje en contextos educativos*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Galton, M. (2009). Moving to secondary school: initial encounters and their effects. *Perspectives on Education*, 2, 5-21.
- Gimeno Sacristán, J. (1997). *La transición a la Educación Secundaria. Discontinuidades en las culturas escolares*. Madrid, España: Morata.
- Glassman, M. (1996). Understanding Vygotsky's motive and goal: An exploration of the work of A.N. Leontiev. *Human Development*, 39, 309-327. <https://doi.org/10.1159/000278505>
- Greimas, A. (1966). *Semántica estructural*. Madrid, España: Gredos.
- Greimas, J. (1989). *Del sentido*. Madrid, España: Gredos.
- Hernández, M., y Raczynski, D. (2014). Jóvenes de origen rural: aspiraciones y tensiones en la transición hacia la enseñanza secundaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 71-87.
- Howard, S., y Johnson, B. (2004). *Transition from primary to secondary school: possibilities and paradoxes*. Ponencia presentada en la International Education Research Conference, Australian Association for Research in Education, Melbourne, Australia. Recuperado de <https://www.aare.edu.au/publications-database.php/4264/transition-from-primary-to-secondary-school-possibilities-and-paradoxes>
- Instituto Nacional de Estadísticas de Chile. (2010). *Anuario Estadístico 2008. Región de Los Lagos*. Puerto Montt, Chile: Instituto Nacional de Estadísticas de Chile.
- Instituto Nacional de la Juventud de Chile. (2015). *Informe Octava Encuesta Nacional de Juventud*. Santiago, Chile: Instituto Nacional de la Juventud de Chile.
- Johnstone, K. (2002). *The transition to high school: a journey of uncertainty*. Ponencia presentada en la International Education Research Conference, Australian Association for Research in Education,

Brisbane, Australia. Recuperado de <https://www.aare.edu.au/publications-database.php/3511/the-transition-to-high-school-a-journey-of-uncertainty>

- Leontiev, A. N. (1984). *Actividad, conciencia y personalidad*. México D.F., México: Cártago.
- Leyton, T. (2013). *Las políticas de educación rural en Chile: cambio y continuidad*. Recuperado de http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT5/GT5_LeytonM.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2011). *Informe final de evaluación Programa Pro-retención*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile. (2013a). *Medición de la deserción escolar en Chile*. Serie Evidencias, Centro de Estudios MINEDUC. Santiago, Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile. (2013b). *Estadísticas de la Educación 2013*. Centro de Estudios MINEDUC. Santiago, Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Montes, N., y Sendón, M. (2006). Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio. Argentina a comienzos del siglo XXI. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 381-402.
- Núñez, C., Solís, C., y Soto, R. (2014). ¿Qué sucede en las comunidades cuando se cierra la escuela rural? Un análisis psicosocial de la política de cierre de las escuelas rurales en Chile. *Universitas Psychologica*, 13(2), 615-625.
- Organización Internacinal del Trabajo. (2012). *Migración Laboral Internacional: un enfoque basado en los Derechos*. Madrid, España: Plaza y Valdés.
- Orrego, K., y Sebastián, C. (2012). *Construcción de sentido identitario en narrativas de experiencias de alfabetización en adultos chilenos*. (Manuscrito no publicado).
- Patton, M. (1991). *Qualitative Evaluation and research methods*. Londres, Inglaterra: Sage.
- Penuel, W., y Wertsch, J. (1995). Vygotsky and identity formation: a sociocultural approach. *Educational Psychologist*, 30, 83-92. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3002_5
- Pereira, A., y Pooley, J. (2007). A qualitative exploration of the transition experience of students from a high school to a senior high school in rural Western Australia. *Australian Journal of Education*, 51, 162-177. <https://doi.org/10.1177/000494410705100205>
- Pietarinen, J. (septiembre de 1998). *Rural school students' experiences on the transition from primary school to secondary school*. Presentado al European Conference for Educational Research, University of Ljubljana, Slovenia.
- Raczynski, D. (2011). *El paso de la enseñanza básica a la media en estratos bajos: Un reto a la igualdad de oportunidades educativas. Informe de investigación*. Recuperado de <http://www.comunidadescolar.cl/documentacion/FONIDE/Informe%20Final-Dagmar%20Raczynski-F511083.pdf>
- Rice, J. (2001). Explaining the negative impact of the transition from middle to high school on student performance in mathematics and science. *Educational Administration Quarterly*, 37(3), 372-400.
- Rozas, C., y Lara, C. (2009). Jóvenes rurales y educación media: un estudio exploratorio acerca de la relación entre jóvenes rurales escolarizados de la provincia de Cachapoal, región de O'Higgins y la educación media en Chile. En J. Redondo y L. Muñoz (Eds.), *Juventud y enseñanza media en*

Chile del bicentenario. *Antecedentes de la revolución pingüina* (pp.128-163). Santiago, Chile: Observatorio Chileno de Políticas Educativas.

- Santos, H. (2009). *Dinámica de la deserción escolar en Chile*. Santiago, Chile: Centro de Políticas Comparadas de Educación/Universidad Diego Portales.
- Sebastián, C., y De Villers, G. (2006). Activité identitaire et Sens de la Formation. Une étude exploratoire du point de vue histórico-culturel. En J. M. Barbier, E. Bourgeois, G. De Villers y M. Kaddouri (Eds.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp. 185-228). París, Francia: L'Harmattan.
- Sebastián, C., Gallardo, G., y Calderón, M. (2016). Sentido identitario de la formación. Una propuesta para articular el desarrollo de la identidad y el aprendizaje en contextos educativos. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12(3), 4-12. Recuperado de <http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/admin/publicacions/4.pdf>
- Silva-Peña, I., Bastidas, K., Calfuqueo, L., Díaz, J., y Valenzuela, J. (2013). Sentido de la escuela para niños y niñas mapuche en una zona rural. *Polis*, 12(34), 243-258.
- Tenti, E. (2000). *Culturas juveniles y Cultura Escolar*. Buenos Aires, Argentina: IIPE-UNESCO.
- Terigi, F. (2009). La inclusión educativa: viejas deudas y nuevos desafíos. En F. Terigi (Coord.), *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar* (pp. 21-28). Madrid, España: FIECC.
- Tilleczek, K., y Ferguson, B. (2007). *Transitions and Pathways from Elementary to Secondary. Literature Review Report to the Ministry of Education*. Sidney, Australia: Ministry of Education.
- Valenzuela, J. (2009). Características psicométricas de una escala para caracterizar el sentido del aprendizaje escolar. *Universitas Psychologica*, 8(1), 49-59.
- Vera-Bachmann, D., y López, M. (2014). Resiliencia Académica: una alternativa a explorar en la educación de niños y niñas en contextos rurales. *Integra Educativa*, 7(2), 187-205.
- Vera-Bachmann, D. (2015). Resiliencia, Pobreza y Ruralidad. *Revista Médica de Chile*, 143(5), 677-678.
- Vera-Bachmann, D., y Salvo, S. (2016). Perfiles de Escuelas Rurales exitosas. Una propuesta de la psicología educacional ante el cierre de escuelas. *Universitas Psychologica*, 15(2), 15-28.
- Walsh, M. (1995). Rural students' transitions to secondary school: culture, curriculum and context. *The Curriculum Journal*, 6(1), 115-127. <https://doi.org/10.1080/0958517950060108>
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente*. Madrid, España: Visor.
- West, P., Sweeting, H., y Young, R. (2010). Transition matters: pupils' experiences of the primary-secondary school transition in the West of Scotland and consequences for well-being and attainment. *Research Papers in Education*, 25(1), 21-50.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research. Design and Methods, Applied Social Research Methods* (Vol. 5, 2 ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Zapata, S. (2000). *Al encuentro del joven rural*. Santiago, Chile: Agencia de Cooperación IICA Chile.

¿LOS FUTUROS DOCENTES ESTÁN COMPROMETIDOS CON LA JUSTICIA SOCIAL? VALIDACIÓN Y APLICACIÓN DE LA TRADUCCIÓN AL CASTELLANO DE LA ESCALA DE JUSTICIA SOCIAL

Are future teachers committed to social justice? Validation and application of the Spanish translation of Social Justice Scale

NINA HIDALGO*¹

CYNTHIA MARTÍNEZ-GARRIDO**²

HAYLEN PERINES***³

*Universidad Autónoma de Madrid. España. Correo: nina.hidalgo@uam.es

Recibido: 24-02- 2017

**Universidad Autónoma de Madrid. España. Correo: cynthia.martinez@uam.es

Revisado: 26-04-2017

***Universidad de La Serena. Chile. Correo: haylen.perines@userena.cl

Aceptado: 16-06-2017

Resumen: Esta investigación tiene un doble propósito: por un lado, traducir al castellano la Escala de Justicia Social de Torres-Harding, Siers y Olson (2012) y validar el instrumento; por otro, conocer las actitudes de los futuros maestros hacia la justicia social y su compromiso con ella. Luego de traducir y validar la escala, se realizó un estudio descriptivo ex post facto con 326 estudiantes de magisterio en Educación Infantil y Primaria de la Universidad Autónoma de Madrid (España). Los resultados del estudio muestran que los maestros en formación de Primaria tienen una mejor actitud hacia la justicia social que los futuros maestros de Infantil; y que las mujeres tienen una mejor actitud que los hombres. La escala traducida es una valiosa herramienta para investigadores castellanohablantes que busquen identificar actitudes relacionadas con la justicia social.

Palabras clave: justicia social; escala; validación; castellano; actitudes.

Abstract: *This research has a double purpose: on the one hand, to translate into Spanish the Social Justice Scale of Torres-Harding, Siers and Olson (2012) and to validate the instrument; on the other hand, to know the attitudes and commitment of future teachers towards social justice. After translating and validating the scale, an ex post facto descriptive study was carried out with 326 undergraduate teacher training students at the Universidad Autónoma de Madrid (Spain). The results of the study show that Primary School teachers have a better attitude towards social justice than future Kindergarten teachers, and that women have a better attitude than men. The translated scale is a valuable tool for Spanish-speaking researchers seeking to identify attitudes related to social justice.*

Keywords: *social justice; scale; validation; Spanish; attitudes.*

¹Profesora en la Universidad Autónoma de Madrid. Doctora en Educación en la Universidad Autónoma de Madrid (España). Miembro del grupo de investigación Cambio Educativo para la Justicia Social y de la Red sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME).

²Profesora en la Universidad Autónoma de Madrid (España). Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid (España). Miembro del grupo de investigación Cambio Educativo para la Justicia Social y de la Red sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME).

³Académica e Investigadora del Instituto interdisciplinario de Ciencia y Tecnología, Universidad de La Serena (Chile). Doctora en Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (España). Máster en Gestión Educativa (UMCE, Chile), Profesora de Castellano y Filosofía (ULS, Chile).

INTRODUCCIÓN

En la actualidad vivimos en una sociedad desigual donde no todas las personas pueden acceder a las mismas oportunidades, beneficios o posibilidades. Esta injusticia unida a desigualdades de género, clase social, cultura, capacidad, orientación sexual, lengua, entre otras, genera una preocupante exclusión de aquellos que forman parte de los grupos sociales más desfavorecidos (Murillo y Hernández-Castilla, 2011a). Frente a estas injusticias el término justicia social adquiere más relevancia que nunca, tanto es así que el filósofo Julián Marías ya en 1974 afirmó que “el siglo XX no sería entendible sin ese término” (p.7). En palabras de Murillo y Hernández-Castilla (2011b) “el anhelo por una mayor justicia social surge, en primer lugar, por la nítida percepción de las múltiples y crecientes injusticias que nos rodean; pero también en la búsqueda de una mejor sociedad” (p.8).

En este contexto, la educación es, quizá, uno de los mecanismos más valiosos que se tienen a disposición para lograr que la sociedad sea cada vez más justa. Aunque es cierto que la educación por sí sola difícilmente puede cambiar la sociedad, sin ella es imposible hacerlo. Coincidimos con Adams, Bell y Griffin (2007) en considerar que la Educación para la justicia social tiene como finalidad conseguir una sociedad más justa. En el marco teórico se profundizará en ello, como también en las implicancias de su definición.

Una de las líneas de investigación que surgen a partir del concepto de justicia social tiene que ver con la forma concreta de medir este término a través de escalas. Gran parte de ellas lo realizan en términos generales, como Corning y Myers (2002) o bien haciendo referencia a aspectos específicos como la participación política (Caprara, Vecchione, Capanna y Mebane, 2009), la equidad (Colquitt, 2001; Rasinski, 1987) o la salud mental (Dean, 2009; Ritchhart, 2002).

Existe una escala centrada en un aspecto más específico: la Escala de Justicia Social (Social Justice Scale, SJS) de Torres-Harding, Siers y Olson (2012), quienes pretenden evaluar las actitudes y los valores relacionados a la justicia social, así como las intenciones de participar en actividades relacionadas con ella. Y esta escala es precisamente la base del presente estudio, que tiene un doble objetivo. En primer lugar, validar una versión de la escala traducida al castellano y, en segundo lugar, conocer las actitudes hacia la justicia social de los futuros maestros⁴.

⁴ Resultados parciales de este estudio fueron presentados en un congreso internacional debido a su interés para la comunidad científica (Martínez-Garrido y Perines, 2015).

MARCO TEÓRICO

Con el fin de conocer qué principios teóricos sustentan la escala, el marco teórico se estructura a través de una breve explicación de la escala y sus fundamentos teóricos y conceptuales.

La Escala de Justicia Social (SJS)

La SJS⁵ es un instrumento conformado por 24 ítems valorados en una escala tipo Likert de 1 (muy en desacuerdo) a 7 (muy de acuerdo), que evalúa cuatro componentes (subescalas) del compromiso de las personas hacia la justicia social (Torres-Harding et al., 2012):

- Actitudes generales hacia la justicia social
- Percepción de control del comportamiento al participar en actividades de justicia social
- Normas sociales percibidas respecto de la justicia social
- Intenciones de participar en el trabajo de la justicia social o activismo.

Existen numerosas investigaciones que han utilizado la SJS. Por un lado, los propios autores la utilizan para investigaciones complementarias sobre los valores y la religiosidad como predictores del compromiso con la justicia social y el sentido de comunidad (Torres-Harding, Carollo, Schamberger y Clifton-Soderstrom, 2013). Por otro, también se utiliza en investigaciones centradas en la justicia social al interior de las universidades, específicamente en la misión de la Universidad como predictores de la justicia social (Torres-Harding, Diaz, Schamberger y Carollo, 2015).

Por otro lado, estudios como los de Poteat, Scheer, Marx, Calzo y Yoshikawa (2015) o Kozlowski, Ferrari y Odahl (2014) fundamentan sus investigaciones en la SJS, dada la fiabilidad y consistencia que presentan en su estudio original. Esta fiabilidad y consistencia la convierten en un instrumento adecuado para medir las actitudes hacia la justicia social. Asimismo, Fabian (2012) y Kozlowski et al. (2015) también usan en sus investigaciones el concepto de justicia social en el que se fundamenta dicha escala.

En un análisis de distintas escalas realizado por Fietzer y Ponterotto (2015) se lleva a cabo una revisión de los instrumentos psicométricos existentes para promover actitudes hacia la justicia social. Los autores afirman que la SJS es uno de los pocos instrumentos que ofrece evidencia clara de las actitudes hacia la justicia social sin variaciones por poblaciones, siendo una herramienta útil para conocer cuáles son las actitudes hacia la justicia social de distintas personas.

⁵ La escala puede encontrarse en la siguiente publicación: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22080396>

Fundamentación teórica de la Escala de Justicia Social

Escalas que fundamentan la SJS

Torres-Harding et al. (2012) se apoyan en cuatro instrumentos de justicia social para evaluar la validez convergente y discriminante de las cuatro subescalas encontradas. Estos instrumentos son:

- Escala de *creencia global en un mundo justo* (Lipkus, 1991): compuesta por 7 ítems. Mide la creencia en un mundo justo como un proceso de atribución donde las personas reciben en la vida lo que se merecen, y en donde, por lo general, cada individuo es responsable de su propia buena fortuna o desgracia. El rango de puntuaciones fluctúa entre 7 y 42.
- Escala de *motivación por el servicio público de Perry - Versión abreviada* (Coursey y Pandey, 2007): compuesta por 10 ítems derivados de la escala original de Perry (1996). Esta escala abreviada incluye 3 ítems de la subescala de la política, 4 elementos de la subescala deber cívico (vocación de servicio público) y 3 artículos de la subescala de compasión. Esta escala intenta medir el grado en que los individuos están motivados para trabajar en el servicio público.
- Escala de *racismo simbólico* (Henry y Sears, 2002): compuesta por 8 ítems medidos de 1 a 4, cuya suma proporciona la puntuación total de la escala. Mide formas sutiles de racismo expresadas contra los afroamericanos.
- Escala de *neosexismo* (Tougas, Brown, Beaton y Joly, 1995): compuesta por 11 ítems en una escala de 1 a 7. Mide el grado en que un participante apoya creencias neosexistas. Estas creencias se definen en la medida en que se niega la existencia de las desigualdades de género, mientras que de manera simultánea se culpa a las mujeres.

El concepto de justicia social

El concepto de justicia social puede entenderse desde diferentes perspectivas, ya que es un término dinámico que depende de la sociedad en la que se inserta (Griffiths, 2003). De los múltiples conceptos que existen de justicia social, Torres-Harding et al. (2012) construyen los ítems de su SJS basándose principalmente en las propuestas de Constantine, Hage, Kindaichi y Bryant (2007); Fouad, Gerstein y Toporek (2006) y Prilleltensky (2001).

Constantine et al. (2007) definen a la justicia social de la siguiente manera:

La justicia social refleja una valoración fundamental de la equidad en la participación de todos los ciudadanos y un reparto equitativo de los recursos, derechos y el trato de las personas marginadas y grupos de personas que no comparten el mismo poder en la sociedad debido a su raza, etnia, edad, nivel socioeconómico, patrimonio religioso, la capacidad física, la orientación sexual o su posición o estatus (p. 24).

Por otro lado, Fouad et al. (2006) describen la justicia social como el “principio que vela porque las oportunidades y los recursos se distribuyan equitativamente dentro de la sociedad, y que los individuos y grupos de trabajo garanticen la equidad, cuando estos recursos no son correctamente distribuidos” (p.13). Por último, en el trabajo desarrollado por Prilleltensky (2001) se describe la justicia social como:

La promoción de la justicia y la asignación equitativa de los poderes de negociación, recursos y las obligaciones de la sociedad considerando en el poder diferencial las necesidades y las habilidades para expresar sus deseos de los ciudadanos (p.754).

Para Torres-Harding et al. (2012) hablar de justicia social es considerar que las desigualdades estructurales y sociales deberían ser reducidas al mínimo; y que la sociedad debe trabajar para promover el empoderamiento de aquellos que sufren las desventajas sociales. Otras formas de definir justicia social, como las propuestas por Fraser (2008) o Murillo y Hernández-Castilla (2011), consideran que ésta se estructura a partir de tres dimensiones complementarias: la redistribución, entendida como una distribución equitativa de los bienes primarios en la sociedad (Rawls, 1971); el Reconocimiento, relativa a la ausencia de dominación cultural y valoración de las características de todas las personas (Honneth, 2003); y la representación o participación, definida por la participación activa de las personas en la sociedad, especialmente aquellas que han sido tradicionalmente oprimidas (Fraser, 2008; Young, 2000). Desde la perspectiva de Torres-Harding et al. (2012) la participación, la colaboración y el empoderamiento de los ciudadanos son ejes imprescindibles sobre los que se construye el término de justicia social en la escala que desarrollan. De acuerdo con la perspectiva tridimensional presentada, en la SJS es asumida principalmente desde una concepción de redistribución, relativa a la distribución de los recursos en la sociedad. El poder de una distribución equitativa de los recursos está en manos de las instituciones que componen la sociedad, las que, según autores como Rawls (1971), si no son justas deben ser abolidas.

No obstante, de acuerdo a la perspectiva tridimensional presentada, también se encuentran otras formas de concebir la justicia social presentes en menor medida en la escala SJS, más cercanas a concepciones de reconocimiento, esto es, considerando que una sociedad es realmente justa cuando reconoce y valora a todos sus ciudadanos, especialmente a aquellos que forman parte de grupos marginados —por raza, etnia, cultura, orientación sexual, capacidad— (Fraser, 2006; Fraser y Honneth, 2006; Honneth, 2007; Young, 2007, 2011). Para Honneth (2007) el reconocimiento es el valor supremo de la justicia social, siendo la dimensión más relevante para lograr una sociedad más justa. Para este autor, uno de los más influyentes de la escuela de Frankfurt, el reconocimiento permite valorar la dignidad de todos los seres humanos y es el eje rector de la sociedad moderna, y cualquier otro principio debe quedar supeditado a este. La tercera dimensión de la justicia social que no se ve reflejada en la escala SJS es la

representación, en otras palabras, la participación crítica y activa de los ciudadanos en la sociedad y los estamentos de poder y decisión (Fraser, 2008; Young, 2007, 2011).

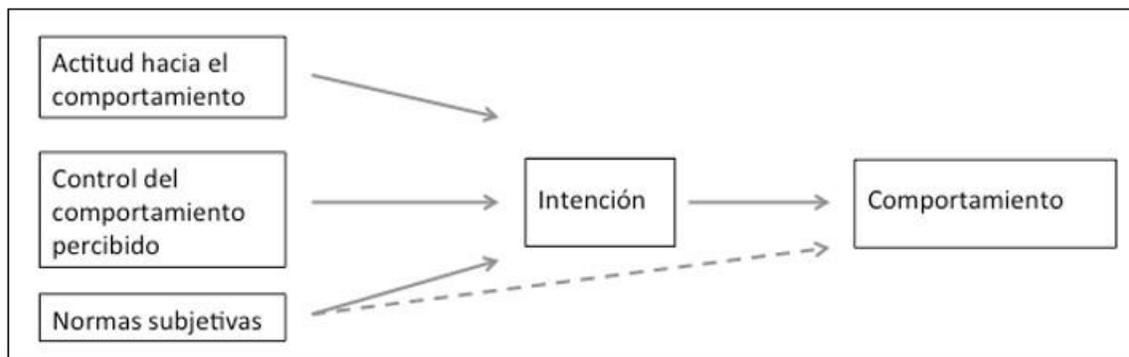
La justicia social en la acción de la escala

Tal y como señalan Cook (1990) y Fox (2003) el verdadero cambio hacia la justicia social está relacionado con la puesta en marcha de acciones y prácticas tangibles. En este sentido, es fundamental conocer las actitudes de las personas, hacerlas conscientes de ellas y ver cómo estas influyen en sus acciones diarias, especialmente aquellas relacionadas con la consecución de una sociedad más justa. Así, para comprender qué es justicia social es importante saber cómo las personas e instituciones traducen este concepto a su acción o práctica cotidianas.

Siguiendo la idea de Fouad et al. (2006), la promoción de la justicia social implica un cambio real de las instituciones, políticas, gobiernos y estructuras económicas que perpetúan prácticas perjudiciales e injustas limitando el acceso a los recursos de la sociedad. De la misma forma, la práctica de la justicia social puede observarse en el cambio de las regularidades de un sistema, es decir, en la manera en que se hacen típicamente las cosas en las instituciones sociales. Una práctica socialmente justa requiere la participación, el respeto y el reconocimiento de todas las personas, de tal forma que las instituciones promuevan iniciativas que empoderen a todos y cada uno de los ciudadanos (Constantine et al., 2007; Fouad et al. 2006; Goodman et al., 2004; Prilleltensky y Nelson, 2002). Desde una perspectiva más educativa, la aceptación de las dimensiones de justicia social (redistribución, reconocimiento o representación) supone un paso crítico para promover la participación de los estudiantes en la acción social. De nuevo el salto desde el cambio de actitudes a la puesta en práctica de acciones resulta imprescindible para realmente concebir la justicia social, en este caso, en la escuela (Goodman, 2000).

Dadas las dificultades que conlleva la medición de la justicia social, Torres-Harding, Siers y Olson se sirven del modelo cognitivo social elaborado por Ajzen (1991) denominado Modelo de Comportamiento Planificado. En él, el autor analiza cómo las actitudes y los constructos enlazados entre sí predicen los comportamientos (acciones) sensibles a la justicia social de los individuos. De acuerdo con Cook (1990) y Fox (2003), solo cuando estas acciones son llevadas a cambio se puede producir un cambio efectivo hacia la justicia social. El principio central de la teoría de Ajzen (1991) se basa en que la mejor manera de predecir la acción conductual de un individuo es conociendo cuál es la intención explícita que este tiene para actuar (figura 1). A su vez, señala el autor, las intenciones de actuación se predicen por las actitudes que el propio individuo tiene hacia la acción, las normas subjetivas en torno a la acción y el control del comportamiento percibido orientado ella. La escala de Torres-Harding et al. (2012) es la primera que incorpora el modelo Ajzen para medir las variables que predicen acciones que persiguen una sociedad más justa.

Figura 1. Modelo del Comportamiento Planificado de Ajzen (1991)



Fuente: Ajzen (1991, p. 182)

Los componentes del modelo de Ajzen (1991, p.182) se definen como:

- *Actitud hacia el comportamiento*: disposición para hacer un determinado comportamiento. Una actitud orientada a la justicia social implicaría la aceptación de un individuo de los ideales de justicia social y valores relacionados con ella, como la creencia de que se debe actuar para fomentarla. En este modelo, las actitudes de cada sujeto serían un importante predictor de las intenciones y las prácticas orientadas a la justicia social desarrolladas por las personas.
- *Control del comportamiento percibido*: capacidad percibida para realizar un acto. En un contexto de justicia social esto puede implicar la medida en que una persona considera que es posible "hacer una diferencia", o la autoevaluación de si uno mismo puede tener un impacto en las condiciones sociales ya existentes. Ajzen (1991) señala que el control de la percepción conductual podría predecir directamente las intenciones de actuar, y, en algunos casos, también podría predecir directamente el comportamiento si la acción en sí es particularmente difícil o desafiante.
- *Normas subjetivas*: la inclusión de las normas subjetivas genera un mecanismo que permite que el contexto social pueda influir en la aparición de un comportamiento, de manera que las normas subjetivas también predicen las intenciones de la acción.

La SJS elaborada por Torres-Harding et al. (2012) aplica el Modelo de Comportamiento Planificado de Ajzen (1991) a las acciones de justicia social para conocer las relaciones entre las normas subjetivas y las intenciones que conducen a unas determinadas acciones orientadas a la consecución de una sociedad más justa.

MÉTODO

Objetivos y fases del estudio

Los objetivos del presente estudio son:

- Validar la traducción de la Escala de Justicia Social de Torres-Harding et al. (2012) en el contexto español.
- Determinar cuáles son las actitudes y compromiso que los futuros docentes tienen acerca de la justicia social.

Para lograrlos se ha realizado un estudio en dos etapas: una primera fase de traducción y validación, y una segunda fase que consistió en un estudio ex post facto descriptivo.

Participantes

Para la primera fase del estudio los participantes han sido 10 expertos en traducción con reconocido dominio en el estudio de la justicia social a partir de sus publicaciones realizadas en los últimos cinco años y su vinculación con la investigación sobre Educación para la justicia social. En la segunda fase, la muestra se ha compuesto por 326 estudiantes de Magisterio en Educación Infantil y Primaria de la Universidad Autónoma de Madrid (España). La selección de la muestra responde al criterio de intencionalidad de acuerdo con los objetivos del trabajo.

Propiedades psicométricas de la Escala de Justicia Social original

En su primera versión, esta escala estuvo compuesta por 44 ítems que dan respuesta a una definición de justicia social que considera:

- El empoderamiento de las personas pertenecientes a grupos desfavorecidos
- La necesidad de minimizar las diferencias de poder y trabajar en colaboración con otros
- La ayuda a las personas para que accedan a los recursos de la comunidad o sociedad
- La necesidad de reconocer las desigualdades sociales que pueden ser perjudiciales
- La importancia de hacer una sociedad más justa para todas las personas
- La creencia de que se debe trabajar por la justicia social

Tras la creación de los 44 ítems originales, los autores utilizaron un panel de 115 sujetos (psicólogos y estudiantes de postgrado) para revisar la escala y evaluar su validez, la pertinencia de sus objetivos y su coherencia con el Modelo de Comportamiento Planificado propuesto por Ajzen (1991).

A los 44 ítems hay que añadir cinco preguntas más que responden a condiciones demográficas de los encuestados: edad, raza, género y discapacidad (Torres-Harding, Siers y Olson, 2012, p.82). Un último ítem pregunta explícitamente si se ha hecho algo para trabajar por la justicia social e indicar si se autoidentifican como “activistas”.

Los 44 ítems se contestan en una escala tipo *Likert* de siete alternativas que abarca desde “1: totalmente en desacuerdo” hasta “7: muy de acuerdo”. Tras el análisis factorial de los resultados de la revisión, los autores de la SJS diferencian cuatro subescalas:

- *Subescala 1: Actitudes hacia la justicia social:* compuesta por una veintena de ítems que evalúan las actitudes, valores sociales y comportamientos relacionados con la justicia social. Un ejemplo de estos ítems es la afirmación: “Creo que es importante actuar para la justicia social”.
- *Subescala 2: Control del comportamiento percibido:* compuesta por 14 ítems que evalúan el control del comportamiento percibido haciendo específicamente referencia a los objetivos de justicia social relacionados con la autoeficacia. Por ejemplo: “Confío en que puedo tener un impacto positivo en la vida de otras personas”.
- *Subescala 3: Normas subjetivas:* compuesta por 6 ítems que sirven para evaluar si las personas, considerando su propio contexto social, apoyan o desalientan la participación de los individuos en actividades relacionadas con la justicia social. Un ejemplo de ítem es: “Las personas que me rodean están comprometidas en actividades que abordan las injusticias sociales”.
- *Subescala 4: Intenciones de comportamiento:* compuesta por 4 ítems que examinan las intenciones de comportamiento para participar en el futuro en la acción social o en actividades relacionadas con la justicia social. Un ejemplo: “En el futuro haré todo lo que pueda por asegurarme de que todos los individuos y grupos tengan la oportunidad de hablar y ser escuchados”.

Análisis preliminares de la Escala de Justicia Social

Los 44 ítems originales fueron analizados de acuerdo con los siguientes criterios: consistencia interna, análisis factorial confirmatorio, revisiones de la escala, análisis factoriales confirmatorios con modelo revisado y validez convergente y discriminante.

a) Consistencia interna

La fiabilidad y la estructura factorial de la escala se detallan a continuación. El alfa de Cronbach obtenido para la escala de 44 ítems es $\alpha=0,93$. La fiabilidad de cada subescala es (a) Actitudes $\alpha=0,89$, (b) Normas subjetivas $\alpha=0,85$, (c) Control del comportamiento

percibido $\alpha=0,77$, y (d) las Intenciones $\alpha=0,86$. Las subescalas obtuvieron correlaciones moderadas, de entre $p=0,29$ (entre Intenciones de comportamiento y Normas subjetivas) y $p=0,56$ (entre Actitudes y Control del comportamiento percibido). Las correlaciones totales del ítem corregido variaron fluctuando entre 0,18 y 0,69 (Torres-Harding, Siers y Olson, 2012, p.83).

La adecuación de la muestra y el grado de asociación entre las variables se valoró mediante la aplicación de la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), con valores mayores a 0,5, concretamente 0,827, y la prueba de Esfericidad de Bartlett, con valores significativos (sig = 0.000).

b) Análisis factorial confirmatorio

El análisis factorial estimado confirma la existencia de cuatro factores (subescalas). El ajuste de las hipótesis del modelo de cuatro factores ($X^2(896)=1,854.99$, $p=0,00$) fue comparado con un modelo único de factor latente ($X^2(902)=2330,29$, $p=0,00$). La comparación mostró un cambio estadísticamente significativo en la prueba Chi-cuadrado ($\Delta X^2=455$, $\Delta df=6$, $p<0,05$). Este cambio indica que el modelo de cuatro factores reproduce mejor la matriz de covarianzas observada que el modelo unidimensional.

c) Revisión de la Escala de Justicia Social

Tras los análisis realizados, los ítems que cargaban por debajo de 0,50 a cada factor (subescala) fueron eliminados. Además, se analiza con qué factor se relacionan los ítems. Así, se eliminaron aquellos ítems que cargaban más fuertemente (>7 puntos) en un factor que no correspondía con el factor que la hipótesis sugería. El resultado combinado de estos análisis fue la eliminación de los ítems 27, 31, 33, 37, 38 y 42 en el factor 1. En el factor 2 solamente fue eliminado el ítem 15. En el factor 3 se eliminó el ítem 36. El factor 4 no vio reducido su número de ítems.

d) Análisis factoriales confirmatorios con el modelo revisado

Tras el análisis factorial se revisaron los cuatro factores (29 ítems) a través de su aplicación a una segunda muestra compuesta por 262 sujetos. Los resultados mostraron una vez más un buen ajuste al modelo ($X^2=740.54$, $df=371$, $p=0,00$; $RMSEA=0,06$). El $RMSEA$ para el segundo análisis fue 0,09, ligeramente por encima del valor 0,08 señalado por Browne y Cudeck (1993) como un buen ajuste. Los índices de ajuste del modelo revisado fueron más altos en este último análisis, en comparación con el modelo ajustado de la primera muestra.

e) Consistencia interna

Se calcularon las Alfas de Cronbach en cada subescala de toda la muestra utilizando el último modelo revisado. Las alfas obtenidas son: las actitudes $\alpha=0,95$; las normas subjetivas $\alpha=0,82$, el control del comportamiento percibido $\alpha=0,84$, y las intenciones $\alpha=0,88$, lo que indica una fuerte consistencia interna a través de los cuatro factores. Las correlaciones entre la escala variaron entre $0,34$ y $0,58$, lo que sugiere distintas subescalas, pero relacionadas.

f) Validez convergente y discriminante

Para evaluar la validez convergente y discriminante, las cuatro subescalas de justicia social se correlacionaron con las medidas obtenidas por las cuatro escalas de justicia social aplicadas (escalas de motivación por el servicio público, de creencia global en un mundo justo, de racismo simbólico y de neosexismo).

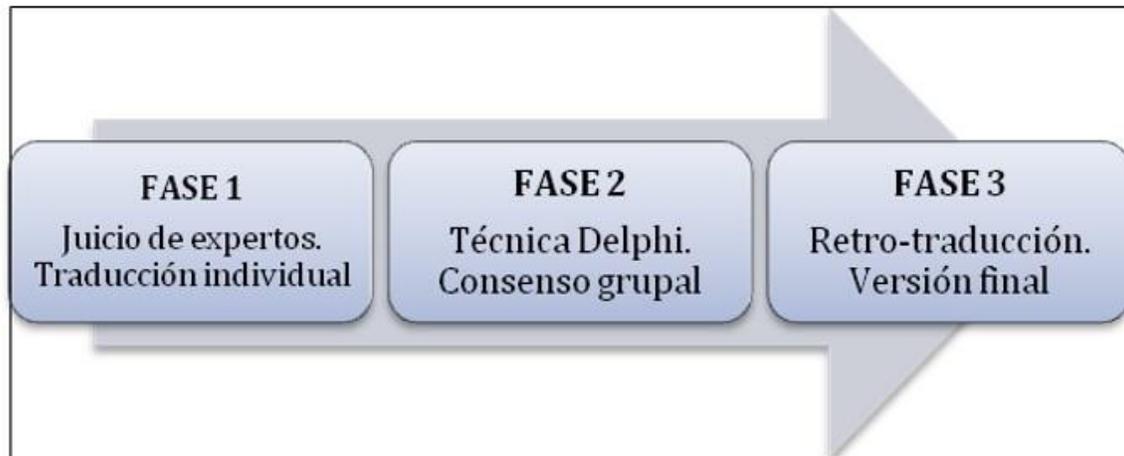
Tras los análisis de correlación de las diferentes escalas, los resultados obtenidos muestran que todas las subescalas de justicia social se correlacionaron positivamente con la motivación para participar en el servicio público y el apoyo a la validez convergente. Por otra parte, las subescalas se correlacionaron negativamente con neosexismo, el racismo simbólico y la creencia global en un mundo justo, apoyando así la validez discriminante de la SJS (Tabla 1).

Procedimiento

Primera fase del estudio

Para llevar a cabo el estudio de validación de la Escala de Justicia Social se realizó una traducción de los ítems de manera rigurosa, fiel y ajustada al contexto castellano hablante, con apoyo de expertos universitarios para las traducciones. El proceso de traducción duró alrededor de dos meses (entre enero y marzo de 2016) y estuvo compuesto por las tres fases que se muestran en la Figura 2.

Figura 2. Fases de la traducción de la Escala de Justicia Social de Torres-Harding et al. (2012)



Fuente: Elaboración propia (2017)

Las fases que se siguieron para la traducción de la escala fueron las siguientes:

- *Traducción individual por juicio de expertos.* En primer lugar, se llevó cabo una traducción por 10 expertos. La traducción por juicio de expertos “consiste, básicamente, en solicitar a una serie de personas la demanda de un juicio hacia un objeto, un instrumento, un material de enseñanza, o su opinión respecto a un aspecto concreto” (Cabero y Llorente, 2013, p.14). Estos 10 expertos han sido elegidos por su competencia experta, tanto en el idioma (en este caso inglés) como en el objeto, es decir, la justicia social. Esta primera fase de traducción por juicio de expertos duró aproximadamente un mes y cuando todos los expertos tenían el instrumento traducido se llevó a cabo la segunda fase.
- *Consenso grupal: Técnica Delphi.* Esta técnica es un método de predicción sistemático interactivo a partir de una comunicación estructurada que se basa en un panel de expertos. Según Garrote y Del Carmen (2015), ofrece un gran nivel de interacción entre los expertos para llegar a un acuerdo o consenso, y brinda información esencialmente cualitativa, pero relativamente precisa, acerca del futuro. Una vez realizadas las traducciones individuales por juicio de expertos se llevó a cabo la técnica Delphi para llegar a un consenso grupal de la traducción de la Escala de justicia social. Se reunieron los 10 expertos y después de tres sesiones de discusión se consensuó una traducción final de la Escala de justicia social.

- *Retro-traducción (back-translation)*. Por último, se llevó a cabo una retro-traducción, entendida como el proceso de traducción de un documento que ya ha sido traducido a otra lengua de nuevo a la lengua original. Es necesario que esta retro-traducción sea realizada por un traductor experto independiente, para no estar sesgado por la primera traducción. Se eligió un nuevo traductor experto tanto en justicia social como en el dominio del inglés y se volvió a traducir la SJS a su lengua original, lo que permitió ver que dicha traducción era fiel al instrumento original.

Una vez realizada la traducción se pasó a realizar un análisis estadístico factorial para conocer la fiabilidad y la validez de la escala traducida.

Segunda fase del estudio

Con la versión traducida y validada se realizó un estudio ex post facto descriptivo.

La aplicación de la SJS traducida se hizo en mayo de 2016. La muestra total (Tabla 1) a la que se le suministró el cuestionario traducido fue seleccionada a través de un muestreo intencional.

La muestra final la conforman 326 sujetos de diferentes cursos del grado de Magisterio en Educación Infantil y en Educación Primaria que estudian en la Universidad Autónoma de Madrid correspondientes a 10 grupos de clase (5 grupos de cada grado). Concretamente el 54,6% de los estudiantes son de Educación Primaria y el 45,4% de Educación Infantil.

Del total de la muestra el 78,5% son mujeres y el 21,5% restante hombres, proporción análoga a la de estudiantes de estas especialidades. Las mujeres predominan especialmente en la muestra seleccionada de Infantil, circunstancia dada por las propias características del grado de Magisterio de Educación Infantil.

Tabla 1. Características de la muestra

		TITULACIÓN	
		Educación primaria	Educación infantil
GÉNERO	Hombre	62	8
	Mujer	116	140
	Total	178	148

Fuente: Elaboración propia (2017)

Una vez recogidos los datos se realizaron análisis descriptivos de las respuestas de los estudiantes y se compararon las medias de los sujetos a través de la Prueba T de Student.

RESULTADOS

Validación de la traducción de la Escala de Justicia social

A continuación, se muestran los resultados de la validación de la traducción al castellano de la Escala de Justicia Social. Se detalla la fiabilidad obtenida, su validez de constructo y consistencia interna.

Fiabilidad

La fiabilidad de la prueba adaptada al castellano (24 ítems) es alta ($\alpha=0,904$). Este resultado es tan solo ligeramente inferior al obtenido en la escala sin revisar ($\alpha=0,93$) que incluía los 44 ítems propuestos por los autores. El Alpha de Cronbach obtenido garantiza que la adaptación de la escala al castellano continúa midiendo de manera fiable el concepto de justicia social seguido por Torres-Harding et al. (2012).

Validez de constructo

Para estudiar la validez de constructo se llevó a cabo un análisis factorial. La Tabla 2 muestra la matriz de componentes rotados. En coherencia con los resultados obtenidos con la escala original, el análisis factorial detalla la existencia de cuatro subescalas: Actitudes hacia la justicia social, Control de comportamiento percibido, Intenciones de comportamiento y Normas subjetivas. Los ítems que conforman cada categoría son:

- 1) Actitudes hacia la justicia social, compuesto por los 11 primeros ítems.
- 2) Control del comportamiento percibido: 5 ítems, del 12 al 16.
- 3) Intenciones de comportamiento: 4 ítems, del 21 al 24.
- 4) Normas subjetivas: 4 ítems, del 17 al 20.

Tabla 2. Matriz de componentes rotados de la Escala de Justicia Social traducida al castellano

	1	2	3	4
T1-Creo que es importante asegurarse de que todos los individuos y grupos tengan la oportunidad de hablar y ser escuchados, especialmente aquellos pertenecientes a grupos tradicionalmente ignorados o marginados.	,773	,018	,098	-,019
T2-Creo que es importante que los individuos y grupos puedan exponer y describir sus problemas, experiencias y metas con sus propios términos.	,794	,004	,049	,052
T3-Creo que es importante hablar con otros/as sobre los sistemas sociales de poder, privilegio y opresión.	,681	,130	,165	,103
T4-Creo que es importante tratar de cambiar las condiciones sociales compartidas si estas causan sufrimiento e impiden el bienestar individual.	,695	,122	,023	,124
T5-Creo que es importante ayudar a los individuos y grupos a conseguir los objetivos vitales que han elegido.	,684	,238	,193	,011
T6-Creo que es importante promover el bienestar físico y emocional de los individuos y grupos.	,823	,100	,120	,029
T7-Creo que es importante respetar y apreciar las identidades sociales diversas de las personas.	,741	,119	,204	,039
T8-Creo que es importante permitir a los otros/as participar de manera significativa en las decisiones que afectan a su vida.	,510	,091	,197	,078
T9-Creo que es importante apoyar a las asociaciones e instituciones que ayudan a los individuos y grupos a alcanzar sus propias metas.	,633	,139	,272	,075
T10-Creo que es importante promover una distribución justa y equitativa de poderes de negociación, obligaciones y recursos en nuestra sociedad.	,703	,141	,112	,068
T11-Creo que es importante actuar para la justicia social.	,652	,152	,192	,132
T12-Confío en que puedo tener un impacto positivo en la vida de otras personas.	,306	,628	-,024	-,034
T13-Tengo la certeza de que poseo la capacidad para trabajar con individuos y grupos de forma que los empodere.	,094	,753	,109	,055
T14-Si me decido a hacerlo, soy capaz de influir en otros/as para promover la justicia y la igualdad.	,065	,843	,203	,097
T15-Confío en mi capacidad para hablar con otros/as acerca de las injusticias sociales y el impacto de las condiciones sociales sobre la salud y el bienestar.	,145	,716	,206	,152
T16-Tengo la certeza de que si lo intento puedo tener un impacto positivo en mi comunidad.	,146	,729	,239	,125
T17-Las personas que me rodean están comprometidas en actividades que abordan las injusticias sociales.	-,035	,219	,102	,692
T18-Las personas que me rodean sienten que es importante comprometerse con el diálogo acerca de las injusticias sociales.	,040	,044	,161	,841
T19-Las personas que me rodean apoyan los esfuerzos que promueven la justicia social.	,122	,108	,120	,862
T20-Las personas que me rodean son conscientes de las injusticias sociales y las desigualdades de poder en nuestra sociedad.	,191	-,026	,137	,577
T21-En el futuro, haré todo lo que pueda por asegurarme de que todos los individuos y grupos tengan la oportunidad de hablar y ser escuchados.	,298	,139	,714	,220
T22-En el futuro, tengo la intención de hablar con otros/as sobre las injusticias sociales, las desigualdades de poder y el impacto de las fuerzas sociales sobre la salud y el bienestar.	,241	,169	,790	,234
T23-En el futuro, tengo la intención de comprometerme en actividades que promuevan la justicia social.	,291	,299	,774	,191
T24-En el futuro, tengo la intención de trabajar colaborativamente con otros/as para que puedan definir sus problemas y desarrollar la capacidad para resolverlos.	,221	,209	,797	,091

Fuente: Elaboración propia (2017)

Los porcentajes de varianza explicados aportan información de la cantidad de varianza total explicada por cada factor, así como el porcentaje de varianza explicada total y acumulada. En este caso, como se ha detallado, se extraen cuatro factores que explican el 60,36% de la varianza total (Tabla 3).

Tabla 3. Varianza explicada por cada factor (suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación)

	TOTAL T	% VARIANZA	% ACUMULADO
1. Actitudes hacia la justicia social	5,932	24,716	24,716
2. Control percibido de comportamiento	3,142	13,092	37,808
3. Intenciones de comportamiento	2,885	12,021	49,830
4. Normas subjetivas	2,528	10,535	60,365

Fuente: Elaboración propia (2017)

Consistencia interna

La fiabilidad de cada subescala para toda la muestra permite comparar la consistencia interna de las consiguientes subescalas de la versión original y traducida. Los valores del Alfa de Cronbach obtenidos son similares a los de la escala original (Tabla 4, incluye ejemplos de ítems que más cargan en cada subescala según los resultados obtenidos del análisis factorial).

Tabla 4. Subescalas de la Escala de Justicia Social, ejemplos de ítems y coeficientes de consistencia interna

Subescalas (con número de ítems)	Ejemplo de ítems	Consistencia Interna (Alfa de Cronbach)	
		Escala traducida	Escala original revisada
1. Actitudes hacia la justicia social (11)	T6. <i>Creo que es importante promover el bienestar físico y emocional de los individuos y grupos</i>	0,908	0,95
2. Control de comportamiento percibido (5)	T14. <i>Si me decido a hacerlo, soy capaz de influir en otros/as para promover la justicia y la igualdad</i>	0,83	0,84
3. Intenciones de comportamiento (4)	T24. <i>En el futuro, tengo la intención de trabajar colaborativamente con otros/as para que puedan definir sus problemas y desarrollar la capacidad para resolverlos</i>	0,885	0,88
4. Normas subjetivas (4)	T19. <i>Las personas que me rodean apoyan los esfuerzos que promueven la justicia social</i>	0,766	0,82

Fuente: Elaboración propia (2017)

La fiabilidad obtenida para cada subescala es: *las actitudes* $\alpha=0,90$; *las normas subjetivas* $\alpha=0,88$, *el control percibido del comportamiento* $\alpha=0,83$, y *las intenciones* $\alpha=0,76$. Estos valores indican una fuerte consistencia interna de las cuatro subescalas de la misma manera que sucede en la escala original revisada. Las correlaciones entre las escalas confirman la distinción entre cuatro de las subescalas (Tabla 5).

Tabla 5. Correlación de Pearson entre las subescalas de justicia social

		2	3	4
1. Actitudes hacia la justicia social	<i>p</i>	0,00	0,00	0,00
	Sig. (bilat)	1,00	1,00	1,00
2. Control de comportamiento percibido	<i>p</i>	-	0,00	0,00
	Sig. (bilat)		1,00	1,00
3. Intenciones de comportamiento	<i>p</i>	-	-	0,00
	Sig. (bilat)			1,00

Fuente: Elaboración propia (2017)

Estudio descriptivo de las actitudes y del compromiso que los futuros docentes tienen acerca de la justicia social

En este apartado se da respuesta al segundo objetivo de la investigación. Se aplicó la Escala de Justicia Social traducida para conocer con mayor profundidad cómo se comporta la muestra seleccionada y confirmar a un 95% de seguridad si las diferencias encontradas son aplicables a toda la población.

Los resultados de los análisis descriptivos de la escala traducida en función de la titulación de grado de magisterio de la muestra y en función de su género aparecen en las Tablas 6 y 7. Los datos apuntan a lo siguiente:

- Los futuros maestros de Educación Infantil cuentan con mayores *actitudes hacia la justicia social* que los maestros de Primaria (una diferencia de 0,39 puntos más). Por otro lado, son las mujeres las que más actitudes hacia la justicia social tienen, 0,14 puntos las mujeres frente al -0,52 puntos los hombres (ítems T1 a T11).
- El *control de comportamiento percibido* es mayor en los futuros maestros de Educación Primaria (0,15 puntos) frente a la puntuación negativa de los futuros maestros de Educación Infantil (-0,18 puntos). Son los hombres los que más puntúan en esta subescala de Justicia Social (0,39 puntos) frente al bajo nivel de control del comportamiento percibido por las mujeres (-0,11 puntos) (ítems T12 a T16).

- Los futuros maestros de Educación Primaria cuentan con una ligera mayor *intención de comportamiento* hacia la justicia que quienes cursan Educación Infantil (0,05 puntos más). Esta diferencia aumenta en función del género, las mujeres tienen 0,21 puntos más de intención por comportarse hacia la justicia social que los hombres (ítems T17 a T20).
- Los futuros maestros de Educación Infantil creen que hay mayor cantidad de normas subjetivas en relación con la justicia social que sus compañeros de Educación Primaria (0,94 y -0,07 respectivamente). Esta diferencia prácticamente se anula en función del género, donde los hombres y las mujeres usualmente no sienten la existencia de normas (ítems T21 a T24).

Tabla 6. Puntuaciones medias y desviación típica en los factores en función de la titulación

	EDUCACIÓN PRIMARIA		EDUCACIÓN INFANTIL	
	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica
1. Actitudes hacia la justicia social	-0,179	1,089	0,215	0,836
2. Control de comportamiento percibido	0,151	0,927	-0,181	1,056
3. Intenciones de comportamiento	0,023	1,003	-0,027	1,000
4. Normas subjetivas	-0,078	1,041	0,093	0,943

Fuente: Elaboración propia (2017)

Tabla 7. Puntuaciones medias y desviación típica en los factores en función del género

	HOMBRE		MUJER	
	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica
1. Actitudes hacia la justicia social	-0,517	1,363	0,143	0,821
2. Control de comportamiento percibido	0,386	0,910	-0,107	0,999
3. Intenciones de comportamiento	-0,167	1,034	0,046	0,988
4. Normas subjetivas	0,007	0,911	-0,002	1,025

Fuente: Elaboración propia (2017)

Más allá de las diferencias encontradas para la muestra en torno a la titulación y al género, la prueba T-Student permite estudiar si dichas diferencias son significativas para toda la población asumiendo un error del 5%. Las tablas 8 y 9 detallan los resultados de la prueba de Levene para saber si las varianzas de ambos grupos (Educación Primaria-Educación Infantil y Hombre-Mujer) son homogéneas y la de T-Student para conocer si, efectivamente, se pueden elaborar teorías diferenciales para toda la población en función de cada variable de agrupación.

Tabla 8. Prueba T-Student de las subescalas de justicia social en función de la titulación

	PRUEBA DE LEVENE		PRUEBA T-STUDENT		
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilat)
1. Actitudes hacia la justicia social	8,46	0,00	-3,68	318,84	0,00
2. Control de comportamiento percibido	3,35	0,07	3,00	321,00	0,00
3. Intenciones de comportamiento	0,21	0,65	0,44	321,00	0,66
4. Normas subjetivas	0,72	0,40	-1,53	321,00	0,13

Fuente: Elaboración propia (2017)

Los valores de estadístico F de la prueba de Levene señalan que las varianzas de los grupos Educación Primaria e Educación Infantil son homogéneas para las subescalas Intenciones de comportamiento ($F=0,21$) y Normas subjetivas ($F=0,72$). Por su parte, los resultados ofrecidos por la prueba T-Student muestran que, efectivamente, existen diferencias significativas en función de la titulación que cursan los futuros maestros en relación a las Actitudes hacia la justicia social y el Control del comportamiento percibido.

Tabla 9. Prueba T-Student de las subescalas de justicia social en función del género

	PRUEBA DE LEVENE		PRUEBA T-STUDENT		
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilat)
1. Actitudes hacia la justicia social	30,57	0,00	-3,86	83,32	0,00
2. Control de comportamiento percibido	4,11	0,04	3,92	119,09	0,00
3. Intenciones de comportamiento	0,88	0,34	-1,58	321	0,11
4. Normas subjetivas	1,61	0,20	0,06	321	0,94

Fuente: Elaboración propia (2017)

De igual manera, son las dos primeras subescalas de justicia social, Actitudes hacia la justicia social y Control del comportamiento percibido, las que cuentan con una puntuación diferente en función del género del futuro maestro ($t=-3,86$ $\alpha=0,00$ y $t=3,92$ $\alpha=0,00$, respectivamente). No parece haber diferencias significativas en la opinión de hombres y mujeres en torno a las subescalas Intenciones de comportamiento y Normas subjetivas. El estadístico F apunta a que las varianzas de los grupos correspondientes a hombres y mujeres son homogéneas para estas dos últimas subescalas (Intenciones de comportamiento: $F=0,88$; Normas subjetivas: $F=1,61$).

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Los análisis reflejan una importante coherencia respecto a los resultados de la escala original de Torres-Harding et al. (2012), por lo que se confirma la correcta traducción de los ítems al castellano. Esta concordancia permite afirmar que la traducción propuesta en este trabajo constituye una valiosa herramienta para los investigadores castellanohablantes que busquen identificar valores, comportamientos y actitudes relacionados con la justicia social. La validación a través de una modesta muestra puede ser considerada una limitación del estudio. Sin embargo, la coherencia total encontrada en los resultados con respecto a la escala original señala que los análisis han sido suficientes para confirmar la importancia de tener una escala que mida esas actitudes en español. El hecho de que la muestra estuviera compuesta por futuros maestros es un elemento a destacar. Este estudio aporta algunos indicios que relacionan las actitudes de los maestros hacia la justicia social y la implicación con su futura práctica docente.

Respecto a los resultados obtenidos con los estudiantes de magisterio, se vio que existen diferencias en cuanto a la titulación y al género en las diferentes subescalas de justicia social, lo que abre nuevas posibilidades de estudio que profundicen en la comprensión de dichas discrepancias. Un ejemplo puede ser un estudio cualitativo que aborde las percepciones y significaciones de estos futuros profesionales, así como estudios complementarios con docentes en ejercicio. El concepto de justicia social implícito en esta escala se articula a través de la redistribución, que es una buena aproximación a la construcción de una herramienta que ayude a identificar acciones hacia la justicia social. Asimismo, algunos otros ítems hacen referencia al reconocimiento y a la participación, dimensiones fundamentales para lograr una sociedad más justa. No obstante, sería interesante que la escala fuese revisada e incluyese un número de ítems equitativo de cada una de las tres dimensiones.

El presente estudio aporta una herramienta en español, así como datos sobre un tema de alta relevancia educativa y social. Hasta el momento no se disponía de ninguna escala para medir las actitudes de las personas hacia la justicia social en el contexto iberoamericano, motivo que permite seguir avanzando en esta temática en un contexto tan necesario como España y América Latina. La comparación de los hallazgos de la presente investigación con los encontrados por el artículo original de Torres-Harding (2012) vislumbran ciertas diferencias en las actitudes hacia la justicia social, motivo por el cual sería necesario seguir profundizando en los motivos de estas diferencias. Si se quiere cambiar la sociedad hay que empezar por las escuelas, y las actitudes que los docentes y futuros docentes tengan sobre la justicia social juega un papel fundamental. En este sentido, solo si los docentes son conscientes de sus actitudes serán capaces de entender mejor sus acciones y mejorarlas para lograr una mayor justicia en las aulas y en la sociedad. Si los docentes están comprometidos con la lucha contra las injusticias, tienen en sus manos el poder de convertir la educación —y con ella, la sociedad— en un lugar más justo, crítico y democrático.

REFERENCIAS

- Adams, M., Bell, L. A., y Griffin, P. (Eds.). (2007). *Teaching for diversity and social justice*. Nueva York, NY: Routledge.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- Browne, M., y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K. Bollen y S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Cabero Almenara, J., y Llorente Cejudo, M. C. (2013), La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2),11-22.
- Caprara, G., Vecchione, M., Capanna, C., y Mebane, M. (2009). Perceived political self-efficacy: Theory, assessment, and applications. *European Journal of Social Psychology*, 39(6), 1002-1020.
- Colquitt, J. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 386-400.
- Constantine, M., Hage, S., Kindaichi, M., y Bryant, R. (2007). Social justice and multicultural issues: Implications for the practice and training of counselors and counseling psychologists. *Journal of Counseling and Development*, 85(1), 24-29.
- Cook, S. (1990). Toward a psychology of improving justice: Research on extending the equality principle to victims of social injustice. *Journal of Social Issues*, 46(1), 147-161.
- Corning, A., y Myers, D. (2002). Individual orientation towards engagement in social action. *Political Psychology*, 23(4), 703-729.
- Coursey, D., y Pandey, S. (2007). Public service motivation measurement: Testing an abridged version of Perry's proposed scale. *Administration and Society*, 39(5), 547-568.
- Dean, J. K. (2009). *Quantifying social justice advocacy competency: Development of the social justice advocacy scale* (Tesis doctoral). Georgia State University, Atlanta, GA.
- Fabian, C. G. (2012). *Social Identity and Social Justice Orientation among Social Work Graduate Students: Examining the Role of Perceived Injustice and Self-Efficacy* (Tesis doctoral). University of Michigan, Ann Arbor, MI.
- Fietzer, A. W., y Ponterotto, J. (2015). A Psychometric Review of Instruments for Social Justice and Advocacy Attitudes. *Journal for Social Action in Counseling and Psychology*, 7(1), 19-40.
- Fouad, N., Gerstein, L., y Toporek, R. (2006). Social justice and counseling psychology in context. En R. Toporek, L. Gerstein, N. Fouad, G. Roysircar y T. Israel (Eds.), *Handbook for social justice in counseling psychology: Leadership, vision, and action* (pp. 1-15). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fox, D. (2003). Awareness is good, but action is better. *The Counseling Psychologist*, 31(3), 299-304.
- Fraser, N. (2006). Reinventar la justicia en un mundo globalizado. *New Left Review*, 36(2), 34-53.

- Fraser, N. (2008). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. Nueva York, NY: Columbia University Press.
- Fraser, N., y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?: un debate filosófico-político*. Madrid, España: Morata.
- Garrote, P. R., y Del Carmen, M. (2015), La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista de lingüística*, 18. Recuperado de <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-validacion-por-juicio-de-expertos-dos-investigaciones-cualitativas-en-linguistica-aplicada>
- Goodman, D. (2000). Motivating people from privileged groups to support social justice. *Teachers College Record*, 102(6), 1061-1085.
- Goodman, L.A., Liang, B., Helms, J., Latta, R.E, Sparks, E., y Weintraub, S. (2004). Training counseling psychologists as social justice agents: Feminist and multicultural principles in action. *The Counseling Psychologist*, 32(6), 793-837.
- Griffiths, M. (2003). *Action for Social Justice in Education*. Maidenhead, Inglaterra: Open University Press.
- Henry, P., y Sears, D. (2002). The symbolic racism 2000 scale. *Political Psychology*, 23(2), 253-283.
- Honneth, A. (2007). *Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento*. Madrid, España: Katz.
- Kozlowski, C., Ferrari, J., y Odahl, C. (2014). Social Justice and Faith Maturity: Exploring Whether Religious Beliefs Impact Civic Engagement. *Education*, 134(4), 427-432.
- Lipkus, I. (1991). The construction and preliminary validation of a global belief in a just world scale and the exploratory analysis of the multidimensional belief in a just world scale. *Personality and Individual Differences*, 12(11), 1171-1178.
- Marías, J. (1974). *La justicia social y otras justicias*. Madrid, España: Seminarios y Ediciones.
- Martínez-Garrido, C., y Perines Véliz, H. (2015). Estudio de las actitudes de los futuros docentes sobre justicia social. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad. Vol. 1* (pp. 349-357). Cádiz, España: Bubok.
- Murillo, F. J., y Hernández-Castilla, R. (2011a). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Murillo, F. J., y Hernández-Castilla, R. (2011b). Trabajar por la justicia social desde la Educación. Editorial. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 3-6.
- Perry, J. (1996). Measuring public service motivation: An assessment of construct reliability and validity. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 6(1), 5-22.
- Poteat, V. P., Scheer, J. R., Marx, R. A., Calzo, J. P., y Yoshikawa, H. (2015). Gay-Straight Alliances Vary on Dimensions of Youth Socializing and Advocacy: Factors Accounting for Individual and Setting-Level Differences. *American journal of community psychology*, 55(3-4), 422-432.
- Prilleltensky, I., y Nelson, G. (2002). *Doing psychology critically: Making a difference in diverse settings*. Houndmill, Inglaterra: Palgrave MacMillan.

- Prilleltensky, I. (2001). Value-based praxis in community psychology: Moving towards social justice and social action. *American Journal of Community Psychology*, 29(5), 747-778.
- Rasinski, K. (1987). What's fair is fair-or is it? Value differences underlying public views about social justice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(1), 201-211.
- Ritchhart, R. (2002). Development of the social activism beliefs rating scale (SABR): An instrument to measure psychologists' attitudes toward social activism. *Dissertation abstracts international: Section B: The Sciences and Engineering*, 63(6-B), 30-70.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Toporek, R., y Williams, R. (2006). Ethics and professional issues related to the practice of social justice in counseling psychology. En R. Toporek, L. Gerstein, N. Fouad, G. Roysircar y T. Israel (Eds.), *Handbook for social justice in counseling psychology: Leadership, vision, and action* (pp. 17-34). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Torres-Harding, S., Siers, B., y Olson, B. (2012). Development and Psychometric evaluation of the Social Justice Scale (SJS). *American Journal Community Psychology*, 50(1-2), 77-88.
- Torres-Harding, S., Carollo, O., Schamberger, A., y Clifton-Soderstrom, K. (2013). Values and Religiosity as Predictors of Engagement in Social Justice. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 41(4), 255-266.
- Torres-Harding, S., Diaz, E., Schamberger, A., y Carollo, O. (2015). Psychological Sense of Community and University Mission as Predictors of Student Social Justice Engagement. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 19(3), 89-112.
- Tougas, F., Brown, R., Beaton, A., y Stéphane, J. (1995). Neosexism: Plus ça change, plus c'est pareil. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 842-849.
- Young, I. M. (2007). *Global Challenges: War, Self-Determination, and Responsibility for Justice*. Londres, Inglaterra: Oxford Polity Press.
- Young, I. M. (2000). *Inclusion and Democracy*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Young, I. M. (2011). *Responsibility for Justice*. Londres, Inglaterra: Oxford Polity Press.

PARTICIPACIÓN, VIDA DEMOCRÁTICA Y SENTIDO DE PERTENENCIA SEGÚN TIPO DE ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO EN CHILE

*Participation, Democratic Life and Sense of Belonging
according to type of educational institution in Chile*

VICTOR CASTILLO RIQUELME*¹

CARLOS RODRÍGUEZ GARCÉS*²

JUAN ESCALONA BURGOS**³

*CIDCIE - Universidad del Bío-Bío. Chile.

Correspondencia: vicastil@ubiobio.cl; carlosro@ubiobio.cl

Recibido: 30-08-2016

**Universidad del Bío-Bío. Chile.

Revisado: 18-11-2016

Correspondencia: juanescalona92@gmail.com

Aceptado: 19-12-2016

Resumen: Este artículo analiza, a través de bases de datos oficiales del Ministerio de Educación de Chile, la Participación y Formación Ciudadana como criterio de calidad educativa, comparando índices y estadísticas según establecimiento al que concurren los estudiantes de 8° básico en Chile. Los hallazgos dan cuenta de diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de Vida Democrática, Sentido de Pertenencia y Participación. Si bien Participación y Formación Ciudadana constituyen uno de los objetivos fundamentales de la escuela, su manifestación no escapa a la dinámica de reproducción social instalada en el sistema educativo. Resulta preocupante que el fortalecimiento de la democracia y del comportamiento cívico de los estudiantes esté circunscrito al tipo de establecimiento que asisten.

Palabras clave: sistema educativo; educación ciudadana; democracia; organización de estudiantes; participación estudiantil.

Abstract: *This article analyzes, through official databases of the Chilean Ministry of Education, Citizen Participation and Training as a criterion of educational quality, comparing indices and statistics according to the establishment to which the 8th grade students in Chile attend. The findings account for statistically significant differences in the dimensions of Democratic Living, Sense of Belonging and Participation. Although Participation and Citizenship Training are one of the fundamental objectives of the school, their manifestation does not escape the dynamics of social reproduction installed in the educational system. It is worrying that the strengthening of democracy and civic behaviour of students is limited to the type of school they attend.*

Keywords: *educational system; civic education; democracy; student organization; student participation.*

¹ Licenciado en Educación, investigador adscrito al Centro de Investigación Educativa CIDCIE de la Universidad del Bío-Bío (Chile).

² Director del Centro de Investigación CIDCIE de la Universidad del Bío-Bío (Chile).

³ Licenciado en Educación, investigador adscrito al Centro de Investigación Educativa CIDCIE de la Universidad del Bío-Bío (Chile).

INTRODUCCIÓN*

La escuela tiene dentro de sus finalidades fundamentales formar ciudadanos capaces de participar plenamente en sociedad y ejercer sus derechos y responsabilidades. Se encarga también de los propósitos axiológicos y éticos de la convivencia humana, los que a la luz de una buena formación deberían expresarse en valores civiles de respeto, tolerancia, pluralidad y buena convivencia. La escuela se constituye en un modelo a escala de la sociedad (Sahberg citado en Rosas y Santa Cruz, 2013), donde los estudiantes pueden aprender el sentido de la vida comunitaria y adquirir una membresía que los provea de derechos y deberes.

Chile, en su nivel de enseñanza básica o primaria, estructura su sistema educativo con base en la propiedad pública o privada y su financiamiento. Se distinguen así tres grandes conglomerados de establecimientos: municipales, particulares subvencionados y particulares pagos.

- Las escuelas municipales son establecimientos públicos y gratuitos, con alta presencia de alumnos vulnerables. De acuerdo con la tipificación de grupo socioeconómico (GSE) proporcionada por el Ministerio de Educación de Chile, el 87% de los establecimientos municipales son de tipo A (GSE-Bajo) o B (GSE-Medio Bajo). En términos de concentración, el 72% de los establecimientos de GSE-Bajo (A) son escuelas municipales, es decir, establecimientos donde la mayor parte de los apoderados declaran tener menos de 8 años de escolaridad, disponer de un escaso ingreso familiar y vivir en condiciones de pobreza; y al menos el 79% de sus estudiantes presenta condición de vulnerabilidad social.
- Los colegios particulares subvencionados son de carácter privado y reciben financiamiento estatal mediante *vouchers* con base en la asistencia de alumnos. Estos establecimientos son más diversos en la configuración socioeconómica de su alumnado, en una gran proporción contemplan la participación familiar en el financiamiento mediante la modalidad de copago y concentran en la actualidad aproximadamente el 55% de la matrícula de enseñanza básica. De los 3.038 colegios particulares subvencionados existentes en Chile al año 2013, un 59% pertenecían a la tipología C (GSE-Medio) o D (GSE-Medio Alto). La mayoría de los apoderados que pertenecen a estos establecimientos informan haber concluido la enseñanza media o tener estudios superiores y su estudiantado registra moderados niveles de vulnerabilidad social.

*Este artículo presenta parte de los resultados del proyecto de investigación "Aportes Socioeducativos a la integralidad de la educación: un análisis comparativo de la segmentación del desarrollo socio-personal" desarrollado por los autores durante el transcurso del año lectivo 2015 (marzo-diciembre) bajo el patrocinio del Centro de Investigación Educativa CIDCIE de la Universidad del Bío-Bío (Chile).

- Los establecimientos particulares pagados concentran alrededor del 8% de la matrícula, brindando sus servicios educativos a población de altos ingresos, siendo financiados en exclusividad por los aportes familiares del estudiante. El 90% del GSE-Alto pertenece a esta tipología de establecimiento. La mayoría de los apoderados declaran tener educación superior completa, son profesionales de carácter universitario y menos del 11% de los estudiantes se encuentra en condición de vulnerabilidad social.

Esta estructuración administrativa imperante en Chile desde la reforma educativa implementada en los años 80 y prolongada por los gobiernos posdictadura, fundada en los principios de subsidiariedad y de libre elección, no ha tenido los logros educativos esperados. Además, se le consigna como responsable de profundizar los procesos de segmentación socioeducativa y de desigualdad de oportunidades (Hernández y Raczynski, 2015). Se trata de una segmentación socioeducativa con base en la capacidad de pago de las familias, que hace perder a la escuela su inherente capacidad de ser un espacio de convivencia donde confluyen los diferentes sectores sociales, aprenden a tolerarse, a resolver problemas y se generan lazos de amistad, sentimientos de identidad y pertenencia, contribuyendo por defecto a la cohesión social. La integración social es especialmente importante en países como Chile, que han vivenciado experiencias históricas traumáticas, caracterizadas por largas dictaduras, la sistemática vulneración de derechos humanos y la violencia política, lo que ha agudizado la polarización y el enfrentamiento de grupos sociales que se perciben como adversos.

Atendiendo a esta problemática, si bien en Chile se han articulado esfuerzos importantes en materia educativa que revalorizaron la participación y la formación ciudadana como contenido transversal del currículum escolar, persisten deficiencias vinculadas a la instalación de competencias cívicas e interiorización de principios democráticos en el alumnado, así como también una fuerte estratificación por capas sociales de los resultados escolares en lo que a estas materias respecta. El Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadanía (Schulz et al., 2009) puso en evidencia los déficits en conocimiento cívico y las grandes diferencias que se erigían con base al nivel socioeconómico. Otras investigaciones han relevado la importancia de avanzar en una democratización real de la cultura escolar (Muñoz, 2011b), reducir el distanciamiento entre los jóvenes y la política (Cox, Jaramillo y Reimers, 2005) y promover hábitos de participación electoral y de prácticas deliberativas (Díaz, 2014).

Naturalmente, el instrumento por el que la sociedad delega a la institucionalidad educativa el perfil de ciudadano que pretende formar lo constituye el currículum escolar. En él se imprime la visión del ciudadano que imagina, sus requerimientos cognitivos y morales, así como la memoria histórica que pretende legar (Bascopé, Cox y Lira, 2015).

La experiencia chilena ha dado cuenta de diferentes modalidades de presentación de la educación cívica-ciudadana en el currículum escolar con el fin de profundizar sus alcances y significaciones en el estudiantado. En cuanto a contenido se ha visibilizado como una asignatura independiente, como porción de la Historia y las Ciencias Sociales y como objetivo transversal del currículum general. También se ha evidenciado un tránsito en la revalorización de los contenidos desde la Educación Cívica a la Educación Ciudadana, paradigma este último que supera la restricción de abordar la mera institucionalidad del Estado y que aporta una visión más integral de la ciudadanía al incorporar la importancia del contexto y la formación civil, ello sin desvincularse de la transmisión del conocimiento cívico.

En su análisis histórico, tanto la modalidad como los contenidos de ciudadanía operacionalizados en los currículum escolares no han sido invariables en su cronología, ni asépticos respecto de los vertiginosos cambios políticos que han hecho resonancia en la sociedad. A juicio de Bascope et al. (2015), en el contexto de la dictadura, específicamente a partir de la reformulación de los planes y programas de estudio en 1980, se constata una ideologización nacionalista del currículum cívico-ciudadano con fuerte énfasis en el conocimiento de las instituciones y en el fortalecimiento de la identidad patriótica. Por otra parte, el currículum del periodo de transición a la democracia se centraría, fundamentalmente y no obstante sus debilidades, en las competencias para la participación y en los valores cívico-democráticos tales como la cohesión, la equidad y la justicia social.

La participación estudiantil como expresión de los valores cívicos y democráticos que la formación ciudadana en esta nueva mirada curricular pretende instalar no está exenta de obstáculos. A este respecto, la dificultad para la constitución de orgánicas estudiantiles y los reducidos niveles de participación e injerencia en la toma de decisiones están dentro de las principales debilidades del currículum en materia de formación ciudadana y de organización estudiantil. Ello pese al esfuerzo desplegado por el movimiento estudiantil en el último tiempo para constituirse en un actor de relevancia en la contingencia educativa nacional, evidenciada en el rol protagónico que le correspondió cumplir en los procesos prerreforma educativa para instalar en la agenda las problemáticas de calidad, gratuidad y fin al lucro, elementos que constituyen las bases fundantes de la nueva política educativa abordada por el Estado de Chile a partir de 2012. Chile tiene formalmente constituido un sistema de medición de la calidad educativa (SIMCE), que traduce su accionar principalmente en la aplicación anual de pruebas estandarizadas que buscan determinar el nivel de aprovechamiento que los estudiantes chilenos hacen de los contenidos del currículum, limitación que la nueva reforma educativa busca superar, construyendo una institucionalidad que aborde la integralidad del hecho educativo, ampliando su ámbito de injerencia y medición hacia otros componentes otrora ignorados, tales como la convivencia escolar, los hábitos de vida y la participación ciudadana, entre otros.

Pese a que la educación cívica-ciudadana ha evidenciado cambios en su estructura y contenido, no logra compensar por completo los déficits que, a más de veinticinco años del término de la dictadura cívico-militar, aun socaban la consolidación de la institucionalidad democrática chilena, requiriendo para estos efectos promover desde la praxis la participación en todas sus expresiones, la cohesión y el sentido de pertenencia, así como reconocer y dar voz a las orgánicas estudiantiles al amparo de una real experiencia de democracia.

La educación para la ciudadanía encierra un enorme potencial para mejorar la calidad de la democracia. El conocimiento cívico, la socialización política, la participación y la asimilación de actitudes prodemocráticas constituyen valiosos recursos para ejercer la ciudadanía, que posibilitarían corregir la magra calidad de la democracia y sus principales síntomas: la pérdida de confianza en las instituciones y la fuerte tendencia a la desafección política, sobre todo en las cohortes más jóvenes. De igual modo, la formación ciudadana incorpora competencias críticas que permiten mejorar cualitativamente las decisiones públicas y contribuir a generar mayores exigencias de la rendición de cuentas (*accountability*) social. Estos elementos adquieren suma importancia al considerar las problemáticas cada vez más evidentes de la coyuntura democrática chilena. Según datos de la Corporación Latinobarómetro,⁴ en Chile al año 2013 solo un 3,3% de la población reportó estar muy satisfecho con el funcionamiento democrático del país, cifra que se aleja fuertemente del promedio latinoamericano (12,8%). De igual forma, como fenómeno sociopolítico, llama la atención la marcada tendencia a la baja en el involucramiento en mecanismos formales de participación, tales como el sufragio, la militancia política y la filiación sindical. Eventos de desafección ciudadana que tienden a ser más notorios en la población joven y en grupos socioeconómicos bajos, situación que podría constituir una prolongación de las experiencias educativas con las que han sido formados.

En síntesis, la participación y la formación ciudadana al interior de la escuela emergen como una posible solución frente a los déficits de la calidad democrática del país, aunque no exenta de la dinámica reproductivista del sistema educacional chileno. Es por esto que el presente artículo busca caracterizar las acciones que desde la escuela se realizan en pos de potenciar la organización y participación estudiantil, el nivel de adhesión que estas registran en el estudiantado y el sentimiento de apego y pertenencia, así como las estrategias pedagógicas para desarrollar actitudes prodemocráticas en la escuela. Estos aspectos son abordados desde la segmentación socioeducativa que la institucionalidad escolar da lugar, ello a partir de la comparación de un conjunto de índices estandarizados y estadísticos porcentuales en una muestra censal de estudiantes de 8° año básico.

⁴ La Corporación Latinobarómetro lleva a cabo anualmente encuestas individuales de opinión pública en asuntos políticos, económicos y sociales de dieciocho países latinoamericanos. Bases de datos en <http://www.latinobarometro.org/>

METODOLOGÍA

La Agencia de Calidad de la Educación (ACE), organismo dependiente del Ministerio de Educación de Chile, aplica anualmente cuestionarios estructurados de contexto que exploran diversas dimensiones del desarrollo sociopersonal del estudiantado. En su conjunto estas dimensiones han recibido el nombre de Otros Indicadores de Calidad Escolar (OIC), a los que recientemente se les ha asignado una ponderación dentro del proceso de clasificación de escuelas en categorías de desempeño (Alto, Medio, Medio-Bajo, Insuficiente). Entre estos nuevos indicadores se ha considerado la medición de la Participación y Formación Ciudadana, que evalúa en qué medida el establecimiento promueve el Sentido de Pertenencia, la Participación y el desarrollo de habilidades y actitudes para la Vida en Democracia. Este proceso de relevamiento de información tiene una cobertura censal a nivel de estudiantes, apoderados y profesores.

El presente estudio utiliza la base de datos correspondiente al cuestionario de contexto para estudiantes del año 2013, centrando su interés en la dimensión de Participación y Formación Ciudadana. Este cuestionario se aplica a nivel nacional a todos los estudiantes que están finalizando la enseñanza básica en algún establecimiento educativo reconocido por el Estado de Chile, el que según su dependencia administrativa puede ser de carácter público (municipal), privado con financiamiento estatal (particular subvencionado) o particular pagado.

La muestra agrupa a un conjunto de 216.158 estudiantes de 8° básico, de los que un 50,4% son hombres. La media y mediana de edad fueron 13,72 y 14 respectivamente. La distribución por dependencia educativa indica que un 42,4% de los estudiantes proviene del sistema de enseñanza municipalizado, un 49,8% del particular subvencionado y un 7,8% del particular pagado.

La investigación es de tipo no experimental, de corte transversal y de carácter cuantitativa. El análisis de los datos opera a nivel descriptivo mediante la comparación de índices ad hoc y estadísticas descriptivas con base en la dependencia educativa de los escolares.

El procesamiento de los datos mediante el uso del software estadístico SPSS versión 21 contempló la construcción de los siguientes índices estandarizados en un rango 0-1:

- Vida Democrática: dimensión subdividida en tres componentes a razón de cuatro ítems cada uno. Los dos primeros exploran la existencia, modalidad de organización y participación en la orgánica estudiantil a nivel de curso (Actividad Democrática en Consejo de Curso) y colegio (Actividad Democrática en Centros de Alumnos). Por otra parte, el componente Promoción Docente a la Actividad Democrática aborda un conjunto de tareas y estrategias pedagógicas implementadas por el docente para desarrollar habilidades y actitudes prodemocráticas.

- Sentido de Pertenencia: índice constituido por cinco ítems con el objetivo de dimensionar el nivel de apego que vivencia el estudiante respecto de la institución escolar a la que está formalmente adscrito.
- Participación: con base en la existencia de actividades de distinta naturaleza efectuadas en y por el establecimiento, este índice busca cuantificar el nivel de adhesión del estudiantado en cuanto a participación y colaboración en la realización de estas actividades.

ANÁLISIS

Dimensión de Vida Democrática

En sintonía a lo que plantean Cox y Castillo (2015), no nacemos demócratas, sino que aprendemos a serlo. En este sentido, la escuela se constituye en un espacio privilegiado para intencionar las competencias participativas, deliberativas, críticas y de escucha activa que componen la piedra basal de los sistemas democráticos exitosos, validando a la escuela como un escenario idóneo para el desarrollo de una “comunidad” de construcción de significados éticos (Redon, 2010).

En atención a ello se visualiza que en términos formales se ha instalado un sistema de participación y promoción para la vida democrática en la escuela. Los alumnos informan el desarrollo de una *Actividad Democrática en los Consejos de Curso* (0.78) y una *Actividad Democrática en los Centros de Alumnos* (0.72). Igualmente relevante, pero en una proporción menor, se encontraría el conjunto de acciones docentes de *Promoción a la Actividad Democrática* en los estudiantes. En términos globales, este componente promedia en 0,71 puntos y se ubica como el de menor puntuación de la dimensión analizada, alcanzando diferencias de hasta un 10% inferior a la obtenida por los otros componentes del índice, no obstante esta diferencia debe ser considerada con cautela toda vez que su puntuación es moderada a la baja por el accionar específico de uno de sus ítems (*Organizan Debates*), que registra una presencia comparativamente más marginal.

En términos formales se constata la presencia de *Centro de Alumnos* (84.2%) y de *Consejo de Curso* (71.7%), espacios donde los alumnos tendrían la posibilidad de elegir y ser elegido, así como de organizarse para enfrentar problemáticas que les son afines. En sintonía a lo planteado por Marshall y Bottomore (1998) éstos tributarían a la esfera política de los derechos ciudadanos.

Tabla 1: Índices de Vida Democrática por tipo de establecimiento

	Municipal	Part. Subv.	Part. Pagado	Total
Actividad democrática en Centro de Alumnos	x=0.71	x=0.71	x=0.84	x=0.72
Existencia de Centro de Alumnos	83.5	83.2	93.2	84.2
Elegido por votación de los* estudiantes	84.9	86.9	94.3	86.8
Información candidatos y programas*	71.9	77.3	88.5	76.2
Participación electoral*	63.8	62.2	74.1	63.9
Actividad democrática en Consejo de Curso	x= 0.76	x=0.79	x=0.79	0.78
Consejo de Curso semanalmente	68.5	73.7	76.4	71.7
Es dirigido por la directiva	73.9	77.3	75.6	75.7
Se tratan temas de interés	75.7	76.6	75.1	76.1
Elegido por votación popular	87.6	89.4	90.6	88.7
Promoción Docente a la actividad democrática	x=0.71	x=0.71	x=0.68	0.71
Promueven la participación	82.3	84.8	86.4	83.8
Estimulan a la opinión	83.6	84.3	79.6	83.6
Promueven la escucha y el respeto a las otras opiniones	88.3	90.5	91.1	89.6
Organizan debates	55.0	49.3	39.4	51.0

*Los porcentajes se calculan con base a los valores válidamente emitidos, excluye por tanto las categorías "no sabe", "no contesta" y "no aplica". Se excluye por consecuencia a las unidades que reportan la no existencia de CCAA.

Fuente: Elaboración propia con base en cuestionarios de contexto SIMCE 2013

Se constata en el componente *Actividad Democrática en Centros de Alumnos* una diferencia significativa entre la información que reportan los estudiantes de colegios Particulares pagados (0.84) respecto de sus pares de colegios Municipales (0.71) y Subvencionados (0.71). Diferencia que se observa sistemáticamente en cada indicador evaluado, siendo más aguda y preocupante en los ítems de *Información de Candidatos y Programas* y *Participación Electoral*.

En la Tabla 1 se observa que el 84.2% de los estudiantes reportan la *Existencia de un Centro de Alumnos* (CCAA) en su unidad educativa, no obstante evidenciar ciertas diferencias al desagregar este porcentaje por tipo de establecimiento. Esta información es consistente con el estudio de Unicef (Lafferte y Silva Gallinato, 2014), donde se advierte que el problema de la participación estudiantil en el contexto escolar no es la ausencia de CCAA, sino el déficit de representatividad e involucramiento en ellos. En efecto, si bien la existencia de CCAA parece estar instalada transversalmente, el indicador no da cuenta de las deficiencias de carácter estructural vinculadas a las orgánicas estudiantiles, en particular el escaso peso resolutivo dentro de los Concejos Escolares u otras instancias de toma de decisiones (Sarramona y Rodríguez, 2010), así como la baja capacidad para alcanzar objetivos que le son atingentes.

Si bien tan solo el 15.8% de los estudiantes reportan no tener una orgánica propia, este porcentaje se acrecienta significativamente al considerar su representatividad formal, esto es, que sean organizaciones elegidas por escrutinio popular. El indicador *Elegido por votación de los estudiantes* evidencia porcentajes relativamente altos (86.8%), aunque conservando una lógica de segmentación que favorece a los colegios particulares pagados por sobre las otras dependencias educativas. Sin embargo, pese a constituir un indicador de positivas cifras, no se puede pasar por alto que el 15.1% y el 13.1% de los estudiantes de establecimientos Municipales y Particulares Subvencionados, respectivamente, reportan que los CCAA fueron elegidos por modalidades diferentes a la votación popular. Situación que, entre líneas, podría interpretarse como una imposición de los representantes escolares por parte de directivos, profesores o autoridades en general, infringiendo principios democráticos básicos, aun cuando los reglamentos ministeriales fijan parámetros que hacen de la votación de CCAA una actividad universal, unipersonal, secreta e informada.

Respecto del indicador de *Información de Candidatos y Programas*, un 68% de los estudiantes reportaron haber accedido a este tipo de información antes de la elección del CCAA, aunque al desagregar el análisis por tipo de establecimiento se registra un cambio porcentual del 23% a favor de los colegios particulares pagados respecto de los municipales. Sesgo que instala una problemática en torno al voto informado, toda vez que, para tomar decisiones de esta naturaleza, los estudiantes deben tener acceso al total de la información disponible por los canales institucionales correspondientes, asegurando así que sus intereses se vean representados. Situación de alta importancia en atención al contexto de apatía y desafección político-electoral que se ha ido instalando progresivamente durante las últimas décadas en la sociedad chilena y que podría ser revertido a partir de la promoción de experiencias democráticas al interior de las escuelas, especialmente si van acompañadas de un énfasis en el rol que juega la información en las responsabilidades de monitoreo y participación ciudadana.

De acuerdo con el indicador de *Participación Electoral* se observa que un 42% de los estudiantes no votó en las elecciones del Centro de Alumnos en su establecimiento, ya sea porque no se registra la presencia de CCAA o bien existiendo se marginan de participar en esta decisión (36,1%). Preocupante cifra que se condice con las bajas tasas de sufragio juvenil, agudizada por la instauración de la voluntariedad del voto en elecciones de representantes políticos, sean del presidente, congresistas o alcaldía (Contreras y Morales, 2014). Igual de preocupante resulta la segmentación de la participación electoral según el tipo de establecimiento, donde se constata una diferencia relativa que posiciona a los establecimientos Particulares Pagados en un 16% por sobre los Municipales. Naturalmente, si la desafección electoral se evidencia durante el periodo escolar es muy probable que se replique una vez que egresen del colegio, deteriorando la calidad de la democracia. Tal como señala

Corvalan y Cox (2015), cuando la propensión a votar correlaciona con características no aleatorias de la población se induce directamente un problema de representatividad, o sesgo de clase, lesionando el principio de igualdad democrática. Se vulnera en la práctica el precepto sobre el que se fundan y consolidan las democracias modernas, en tanto que todos los ciudadanos gozan de mismos derechos y obligaciones a pesar de la desigualdad de las circunstancias y condiciones que les toca vivir. Por esta razón, como consecuencia de la marginación en la intención de voto de un determinado conglomerado, se subrepresentan sus demandas y necesidades en el marco institucional de la vida democrática

Si bien, puede establecerse a nivel predictivo cierta sintonía entre la apatía juvenil y la desafección futura que se tendría respecto los procesos político-sociales, se reconoce que este desinterés se posiciona con más notoriedad en la esfera institucional o de la participación formal (Vargas, Oyanedel y Torres, 2015). En consecuencia, existiría un conjunto de nuevas manifestaciones de comportamiento y compromiso ciudadanos de los jóvenes invisibilizado, que sería expresión de otras prácticas participativas y de construir en común-unidad lo público, constituyéndolos como sujetos políticos que ejercen ciudadanía en sus diversos ámbitos de interacción (Agudelo, Murillo, Echeverry y Patiño, 2013). Espacio de cotidianidad escindido de la institucionalidad formal que, al ser compartido con otros, implica un necesario compromiso ético.

No obstante lo anterior, dentro de la institucionalidad formal la organización estudiantil por antonomasia en la escuela es el Consejo de Curso. Aunque los CCAA presentan una visibilidad pública mayor en razón a su condición de órgano estudiantil de nivel superior e inclusión en el Consejo Escolar,⁵ es en los Consejos de Curso donde se constata una mayor tradición de participación. A nivel estudiantil son estas organizaciones de base donde los alumnos adquieren, no obstante sus bemoles, las primeras experiencias democráticas, donde se manifiestan los incipientes roles dirigenciales y emergen las características de liderazgo, además de ser la primera instancia donde se ponen en común los temas que les son atingentes. Atributos destacables de los Consejos de Curso, a pesar de no registrar la misma ceremonia y protocolo característico de la elección, constitución y sesionar de los CCAA. En efecto, el acto eleccionario es más informal, se realiza a mano alzada, rara vez se cuenta con espacio donde los eventuales candidatos den a conocer sus propuestas, e incluso las sesiones se realizan con presencia del profesor, a quien le asiste el derecho a intervenir de considerarlo necesario, lo que puede restar autonomía a la organización misma. Bajo estas condiciones es natural que la participación electoral sea alta, pero no por ello exenta de problemas de legitimidad y efectividad. En efecto, se constituyen

⁵El Consejo Escolar es un órgano institucional de constitución obligatoria en escuelas municipales y subvencionadas que está integrado por representantes de los directivos del establecimiento, sostenedores, profesores, asistentes de la educación, padres o apoderados y estudiantes.

mayoritariamente mediante elección popular (88.7%) y en cifras muy similares a las encontradas en la conformación de los CCAA (86.8%). Modalidades distintas y reñidas con la representatividad democrática, tal como lo sería la designación o intervención de autoridades y docentes, tienen una presencia atenuada que bordea el 11%.

Los problemas vinculados a los Consejos de Curso no estarían determinados por su modalidad de constitución sino básicamente por su quehacer como orgánica estudiantil. Tan solo un 76,1% de los estudiantes reconoce que se tratan en ellos temas de interés, un 75,7% que son dirigidos por la directiva y un 71,7% que opera semanalmente. Ítem este último que, a diferencia de los anteriores, muestra contrastes significativos según la dependencia del establecimiento, que puede alcanzar una variación porcentual del orden del 11% en detrimento de los colegios Municipales.

Se informa una falta de periodicidad en el sesionar de los Consejos de Curso, en especial en los colegios Municipales, donde tan solo un 68,5% de los estudiantes reconoce un funcionamiento semanal. Los Consejos de Curso a nivel de enseñanza básica, contrario a lo que acontece en la enseñanza media, no tienen un espacio único y con carga horaria asignada en los currículums que conforman los planes y programas de cada nivel. Esta actividad es compartida con el sector de Orientación, donde cada unidad educativa define las estrategias que empleará a fin de desarrollar los objetivos que de ella se demandan acorde a los propósitos de los respectivos proyectos educativos institucionales y la organización interna de los establecimientos.

De esta manera, algunas unidades educativas optan por programar las sesiones del Consejo de Curso dentro de las horas de libre disposición o bien hacer uso de un tiempo compartido con las horas de Orientación, asignándole una porción de su tiempo semanalmente, mientras que otros establecimientos optarían por la modalidad de rotación quincenal. Esta estructuración curricular resta autonomía relativa a la orgánica estudiantil de los Consejos de Curso, situación que se devela en que uno de cada cuatro estudiantes informa que éstos no son dirigidos por la directiva (24,3%), sin diferencias importantes por tipo de establecimiento. Al no disponer de un tiempo de administración propio se corre el riesgo de otorgar al profesor un excesivo protagonismo, interviniendo en problemáticas y decisiones que pueden no estar en sintonía con las prioridades y demandas que los propios estudiantes manifiestan y de las que, como miembros del grupo del curso, deben hacerse responsables.

Si bien el acompañamiento del docente en temas relativos al Consejo de Curso pierde progresivamente importancia conforme se transita a niveles más altos de enseñanza, que por lo demás se acompañan de una mayor autonomía estudiantil, su rol como formador y promotor de la participación y la democracia se mantiene vigente y transversal a las prácticas pedagógicas con que actúa, sobre todo si en sus metodologías de aula se interiorizan valores intrínsecamente democráticos, tales como la escucha activa, la valoración de la opinión, la negociación y el diálogo.

En consecuencia, en la Tabla 1 el componente de Promoción Docente captura una tenue diferencia de medias según la dependencia del establecimiento que sitúa a

las escuelas Municipales y Particulares Subvencionadas 0.03 puntos en la escala estandarizada de 0 a 1, por sobre los establecimientos Particulares pagados [F(2, 212.658=134,158; $p < 0,001$)]. Desagregada esta dimensión en los ítems que la componen, se constata que las actividades docentes que promueven la participación realizada con mayor frecuencia (Siempre o Casi siempre) está determinada por incentivar la escucha activa y respetuosa de las opiniones de sus pares (89.6%) y promover la participación estudiantil dentro de la sala de clases (83.8%), estimulando la expresión de ideas, juicios y opiniones (83.6%). Ítems que por lo demás no registran grandes diferencias con base en el tipo de establecimiento.

La acción de promoción a la vida democrática más infrecuente es la organización de debates escolares, donde tan solo el 51% de los estudiantes reporta su realización Siempre o Casi siempre. Ítem donde se registran las mayores diferencias entre unidades educativas, siendo especialmente significativa su ausencia como estrategia pedagógica en los colegios Particulares pagados. A diferencia de las otras acciones de promoción para la vida democrática contemplada en este índice, la organización de debates implica, por parte del docente, una planeación más detallada y consciente en cuanto a técnica didáctico- pedagógica, escapando de las estrategias tradicionales de enseñanza utilizadas en aula por el profesor. Práctica innovadora que precisa de profesores y de alumnos mayores exigencias de organización y tiempo, requerimientos que no siempre se condicen con las otras demandas pedagógicas.

La ausencia de orgánica estudiantil, su falta de representatividad en atención a su constitución y accionar, los deficientes procesos de elección popular conocida e informada, así como otras debilidades vinculadas a la promoción para la vida democrática en la escuela serían expresión de un proceso gradual y generalizado de desafección política y ciudadana, al menos en lo que a participación formal refiere, cuyas manifestaciones se vivencian también en la institución educativa. Existirían restricciones institucionales implícitas o explícitas que se instalan por parte del sostenedor o cuerpo directivo, quienes no brindarían los espacios para el debate y la exposición de ideas entre los estudiantes.

La acción y discusión democrática en la escuela es visualizada por la autoridad como una eventual transgresión a los tiempos lectivos que vulnera a las ya rigurosas planificaciones curriculares. A ello se suma un dejo de desconfianza en otorgar espacios de autonomía a la organización estudiantil, pues siempre está presente el riesgo de que, en un proceso de empoderamiento natural, se escale en las demandas y reivindicaciones que pudiesen ser antagónicas a la gestión administrativa y curricular vigente.

Complementario a lo anterior, se encontraría la presión de las familias por restringir la participación política en los establecimientos, considerándola una temática sensible o no pertinente con los sellos ideológicos familiares, etiqueta que también reciben otros tópicos como la sexualidad (Mardones, 2015). No son pocas las familias que consideran la participación política estudiantil e incluso el abordaje de

determinados temas de contingencia política en la escuela como algo preocupante y perjudicial para la formación de sus hijos.

En consecuencia, tanto la participación política de sus hijos como la promoción de actividades de formación para la vida democrática son concebidas como acciones escindidas de lo estrictamente pedagógico y ajenas a la responsabilidad que le compete a la escuela, por cuanto persistiría la creencia que los niños y niñas al estar en proceso de formación son vulnerables a la inculcación maliciosa que puedan hacer determinados docentes, proporcionando interpretaciones no solo sesgadas de lo político sino además en conflicto directo con los marcos conceptuales e ideológicos en que se manejan los padres.

Dimensión Sentido de Pertenencia

Con la instalación del modelo neoliberal en Chile y la competencia como su estandarte se ha observado una atomización de las estructuras colectivas relegadas al resultado aditivo, más no sinérgico, de los individuos que la componen. Esta es una tendencia de fragmentación social que, entre otras consecuencias, implicaría una disolución de los lazos e identidades colectivas, una pérdida de confianza en lo público y un debilitamiento del sentido de pertenencia (Cox et al., 2005).

Estos aspectos son también constatados en la escuela y pueden socavar aún más la cohesión social. La segmentación socioeducativa profundiza la estratificación territorial, inhibiendo la capacidad de la escuela de constituirse en un espacio de convivencia en el que convergen grupos de capital social, cultural y económico diferenciado, perdiendo así el atributo de ser máquina antiliberal especialista en reciprocidad (Antelo, 2007).

De acuerdo con Redon (2010) el sentido de pertenencia implica por parte del alumno compartir los valores, preferencias, ideologías y logros que el establecimiento educativo persigue, así como sentir que el lugar donde estudia le es propio. Este sentido de pertenencia con el entorno es vital para el desarrollo de la identidad y autoestima personal, a la vez que constituye una condición necesaria para el ejercicio efectivo de la participación. Además, Mieles y García (2010) postulan que el respeto y la valoración de la pluralidad derivan del hecho de pertenecer a un grupo y de hacer efectiva la aceptación mutua con otros grupos de características distintas.

Tabla 2: Índice de Sentido de Pertenencia según tipo de establecimiento

	Municipal	Part. Subv.	Part. Pagado	Total
Sentido de Pertenencia	0.69	0.67	0.71	0.68
Ir contento al establecimiento	47.2	46.6	59.5	47.8
Orgullosos por el Establecimiento	85.4	82.4	85.0	83.9
Hablo bien del establecimiento a otras personas	83.4	80.2	83.0	81.8
Recomendaría el establecimiento	69.3	63.4	68.0	66.2
Defendería el establecimiento ante los demás	74.7	74.5	76.5	74.8

*Los valores de la tabla expresan los porcentajes acumulados de las categorías "De acuerdo" y "Muy de acuerdo".

Fuente: Elaboración propia con base a cuestionarios de contexto SIMCE 2013

Con base en la Tabla 2 se observa en el índice estandarizado un debilitamiento general del sentido de pertenencia (0.68) que, inclusive en términos comparativos, alcanza una cifra inferior al resto de las escalas analizadas. Índice que es moderado a la baja principalmente por efecto del primer ítem, donde se reporta que más del 50% de los alumnos no asisten contentos a sus establecimientos. Desmotivación y desinterés que tienden a ser menores en el segmento de estudiantes de colegios particulares, donde la procedencia socioeconómica familiar hace que la predisposición al aprendizaje por parte del alumno y las condiciones del ambiente educativo sean eventualmente mejores. En efecto, al comparar por tipo de establecimiento, en el primer ítem se constatan cambios porcentuales de 21% y 22% entre los estudiantes de colegios particulares pagados y los estudiantes de colegios municipales y subvencionados respectivamente.

Más allá de la diferencia expresada anteriormente, el índice estandarizado, así como el desglose del resto de sus ítems, no logra capturar diferencias sustantivas por tipo de establecimiento, comportamiento que llama la atención. Pese a que los estudiantes mayoritariamente declaran no ir contentos a sus establecimientos, sienten orgullo de pertenecer y le atribuyen características favorables al hablar de su colegio ante los demás.

El acto educativo expresado en el hecho de tener que ir al colegio tiende a ser asumido, en especial a esta edad, como una obligación instigada a nivel familiar e institucional. Obligatoriedad que tiende a despertar el malestar de asistir al colegio frente al tedio de la conducta rutinizada, a la que se le suma la existencia de un espacio institucional que le es hostil y ajeno. Las escuelas con bajo nivel de logro o de convivencia deteriorada tienden a manifestar mayores dificultades al momento de acoger a sus alumnos. Situaciones de violencia escolar y de *bullying* en particular hacen que el alumno se sienta inseguro y asista con miedo al colegio. Frente a esta situación no son pocas las instituciones que optan por aumentar sus medidas de seguridad, así como padres que lo demandan.

Si bien la identidad común que provee la vida compartida es indispensable para tejer lealtades entre la comunidad y adquirir compromisos cívicos básicos para el funcionamiento de la democracia (Peña, 2007), el sentido de pertenencia puede no visibilizar los fenómenos de polarización social que han sido característicos de las sociedades latinoamericanas. Es decir, los escolares, en cuanto a grupo social, podrían sentirse muy identificados con miembros de su propio subconjunto pero distantes respecto de otros (Gasparini y Molina, 2006), de manera que el sentido de pertenencia con la institución educativa no es necesariamente una garantía de la cohesión social. Expresión de lo anterior es el hecho que con independencia del tipo de establecimiento los alumnos reportan altos niveles de adhesión institucional, sintiendo orgullo de formar parte de la unidad educativa (83.9%), refiriéndose positivamente sobre ella (81.8%) y defendiéndola ante los demás (74.8%), todo ello aun cuando la calidad y pertenencia social entre los establecimientos estén profundamente segmentadas. En efecto, no es posible esperar un genuino sentido de pertenencia escolar si la diversidad cultural y la mixtura social no forman parte de la ecuación en la institucionalidad educativa. Los estudios muestran que en el acto de segregación no solo se restringen las oportunidades educativas de los grupos más desfavorecidos (Ortiz, 2015) sino que emerge el prejuicio, el rechazo y el miedo a la diferencia (Bellei, Canales, y Orellana, 2015). Situación que pone en entredicho el rol del espacio escolar, que es instalar también las habilidades necesarias e imprescindibles para vivir en comunidad. La escuela ha sido una institución particularmente exitosa en su capacidad para regular las proximidades, dosificar los desprecios y enseñar el arte de tolerar a los otros (Antelo, 2007), función que en el segmentado contexto educativo nacional se encuentra profundamente limitada.

Dimensión de Participación

La participación ciudadana juega un rol importante en el proceso de modernización del Estado. Desde un punto de vista instrumental la participación pasa a ser un fuerte mecanismo de control político y rendición de cuentas (*accountability*) que reconoce el potencial de la ciudadanía organizada para mejorar las gestiones y decisiones públicas. Esta influencia o capacidad para redefinir las prioridades de la agenda pública constituye a su vez un fin en sí mismo que es expresión del más genuino espíritu de la democracia. De acuerdo con Rivera y Santos (2015), sin participación el sistema democrático pierde legitimidad.

Tabla 3: Índice de Participación según tipo de establecimiento

	Municipal		Part.Subv.		Part. Pagado		Total	
Participación en actividades en el establecimiento	0.55		0.54		0.58		0.55	
	S/MV	NO	S/MV	NO	S/MV	NO	S/MV	NO
Recreativas	52.7	6.3	53.3	6.2	63.8	3.1	53.9	6.0
Deportivas	52.7	3.8	46.1	5.1	56.3	2.3	49.7	4.3
Académicas y culturales	37.0	9.2	37.2	8.7	40.0	4.6	37.4	8.6
Campañas solidarias	48.5	7.6	47.8	8.2	51.3	5.0	48.4	7.7
Inicio y cierre de períodos académicos	68.1	2.7	70.7	2.1	69.6	2.0	69.5	2.3
Conmemorativas	73.4	3.1	74.8	2.4	77.8	1.6	74.4	2.6
Colaboración en la realización de las actividades del establecimiento	0.48		0.44		0.43		0.45	
	S/MV	NO	S/MV	NO	S/MV	NO	S/MV	NO
Recreativas	56.8	2.7	51.0	3.3	47.9	2.7	53.2	3.0
Deportivas	55.4	2.1	47.2	3.1	48.5	1.7	50.8	2.5
Académicas y culturales	36.9	6.7	33.3	7.1	32.9	3.6	34.8	6.7
Campañas solidarias	41.6	8.0	38.3	8.3	40.8	4.1	39.9	7.9
Conmemorativas	44.5	5.7	41.0	5.7	37.5	4.9	42.2	5.6

Nota: S/MV = Siempre /la mayoría de las veces. No = No se organiza.

Fuente: Elaboración propia con base a cuestionarios de contexto SIMCE 2013

En su origen etimológico *participar* significa tomar parte de algo, habitualmente una cuota de poder en el proceso decisorio (Cohen y Franco, 1992). Esta definición aplicada al espacio escolar se traduciría en que las decisiones en asuntos que afectan directamente a los estudiantes son resultado del diálogo, la negociación y la valoración de las opiniones, situación que posibilitaría adquirir competencias básicas de compromiso cívico, actitudes que se prolongarán en su vida adulta (Sarramona y Rodríguez, 2010).

La valoración de la participación en la retórica escolar contrasta con la realidad educativa nacional. Diversos investigadores, tales como Muñoz (2011a) y Redon (2010), identifican un debilitamiento de prácticas deliberativas y participativas expresadas en el ejercicio espurio de la toma de decisiones, las que son relegadas a una participación de carácter informativa o a la manipulación de variables en asuntos minúsculos del ámbito escolar. Misma situación es identificada en otras latitudes latinoamericanas, donde se constata que, si bien existen marcos reglamentarios que protegen y crean órganos de participación, la incidencia en las estructuras de poder y toma de decisiones ha sido más bien escasa, restringiendo la participación estudiantil a

instancias lúdicas, culturales y deportivas (Vergara, Montaña, Becerra, León-Enríquez y Arboleda, 2011).

Dado los ítems que incluye la ACE en la medición de la Participación es difícil sostener que capture como rasgo el nivel de codecisión de los estudiantes en los temas que les son de interés. Más bien, la medición de la Participación, con base en los instrumentos de contexto, queda relegada al acceso de los estudiantes a diferentes espacios de encuentro de la comunidad escolar, habitualmente programados por la escuela, ya sea en forma de actividades curriculares de libre elección o como actividades esporádicas.

Atendida esta limitación, la dimensión de Participación está conformada por dos índices estandarizados que buscan determinar la frecuencia con que los alumnos participan en las actividades del establecimiento y colaboran en la organización de las mismas. Así medida, esta dimensión carece de sensibilidad para determinar el nivel de codecisión de los estudiantes en sus asuntos de interés, toda vez que no pesquiza su real involucramiento y capacidad de injerencia en la toma de decisiones.

A nivel general, las actividades donde los alumnos participan con mayor frecuencia tienen relación con las de carácter conmemorativo (fiestas patrias, ceremonias religiosas) y las de inicio y cierre de periodos académicos. En este tipo de actividades siete de cada diez estudiantes informan participar siempre o la mayoría de las veces, sin constatar grandes diferencias por tipo de colegio. La alta adhesión y escasa diferenciación por dependencia administrativa estarían determinadas por la naturaleza misma de la actividad, que al estar institucionalizada se constituye en un ritual de tránsito obligatorio, en el que la capacidad de decisión por parte del estudiante es reducida, cuando no inexistente.

Las otras actividades apelan en cambio a la voluntariedad, donde se develarían los intereses y habilidades individuales que conminan a formar parte de ella. Motivos que posibilitarían diferenciados niveles de participación con base en la naturaleza de la actividad consultada, siendo las Académicas-Culturales las que menos adhesión generan (37.4%). A su vez, son estas mismas actividades no institucionalizadas las que registran mayores diferenciaciones por dependencia administrativa, siendo las Deportivas y Recreativas donde se constatan los mayores deltas, siempre a favor de los colegios particulares pagados. La variedad y diversificación de actividades extra-programáticas tienden a ser un sello de distinción de la oferta particular pagada, con la que estos establecimientos pretenden diferenciarse en el mercado educativo de la competencia, evidenciando a su población objetivo una mayor preocupación por la formación integral, donde las actividades deportivas y recreativas le son consustanciales. Valor agregado tradicional que explicaría los mayores niveles de participación exhibidos en este tipo de colegios.

Por otra parte, respecto de la cooperación en actividades escolares se registra una mayor frecuencia de adhesión en las Deportivas y Recreativas. Las Actividades Académicas-Culturales no tan solo involucran una menor colaboración estudiantil, sino

que además, junto con las Campañas solidarias, tienden a ser las que con menor frecuencia se realizan. Comparada por dependencia administrativa, es en los establecimientos municipales donde se contempla una mayor colaboración estudiantil, en especial en la realización de las actividades de corte recreativo o deportivo.

El bajo nivel de cooperación estudiantil en la organización de actividades observadas en los colegios particulares pagados estaría explicado porque en este tipo de establecimientos existe una mayor tendencia a gestionar institucionalmente tanto las actividades lectivas como no lectivas, disponiendo de los recursos humanos y organizacionales necesarios para tal efecto. Actividades planificadas y gestionadas desde el cuerpo directivo que, dejando menos espacio para la improvisación, contemplan niveles acotados de cooperación del estudiantado en su realización. Estas restricciones administrativas en establecimiento de naturaleza pública estarían menos presentes, por lo que la organización de actividades a ser ejecutadas solo se realiza de mediar la participación del estudiantado, dada la crónica estrechez de recursos humanos existentes.

CONCLUSIONES

La importancia de estudiar la segmentación de la Participación y la Formación Ciudadana consiste en ofrecer una proyección de las pautas de comportamiento civil y cívico de los estudiantes al momento de egresar de la unidad educativa. Acción pedagógica de relevancia que se instala en la escuela, con independencia relativa si su irrupción obedece a una consciencia de valor educativo intrínseco que la educación para la ciudadanía reporta, o bien se asume como una respuesta coyuntural a los nuevos tiempos, caracterizados por una profunda desafección que tendrían los jóvenes respecto de la organización social, el funcionamiento de la nación y la participación política. Sea como fuere, la escuela como institución educativa no puede soslayar su capacidad para ser agente que logra movilizar el sentido de justicia, tolerancia e igualdad, y demás virtudes ciudadanas que hacen posible vivir en una común-unidad.

Si bien se asume que el compromiso e interés en cuanto a sujetos no se agota ni limita exclusivamente a la esfera de la formalidad, existiendo un conjunto de comportamientos prosociales invisibilizados por la institucionalidad, en lo que a los datos respecta esta investigación muestra la existencia de diferencias en los índices de Participación y Formación Ciudadana con base en el tipo de dependencia educativa de los estudiantes. No obstante, las oscilaciones observadas son bastante menores a las que a priori podrían esperarse dada la segmentación estructural del sistema educativo y los antecedentes sociopolíticos de la población juvenil. Esta discrepancia, a juicio de los autores, deriva de la sensibilidad de los instrumentos de medida que emplea la ACE, los que podrían estar invisibilizando las expresiones más duras de la estratificación social en temas de participación y formación ciudadana.

En cuanto a la dimensión de Vida Democrática se evidencia una segmentación en su componente de Actividad Democrática en los CCAA a favor de los estudiantes de colegios particulares pagados, aspecto que se hace aún más evidente en el ítem de participación electoral. No se constatan grandes diferencias en los componentes de Actividad Democrática en los Consejos de Curso y Promoción Docente de la Actividad Democrática, aunque en la desagregación por ítems de este último componente se observan estrategias de promoción diferenciales. Por ejemplo, la Organización de Debates, si bien es percibida transversalmente como una actividad con baja frecuencia, su representación en establecimientos municipales es significativamente más alta.

La dimensión de Sentido de Pertenencia expresa una puntuación diferencial en favor de los estudiantes de colegios particulares pagados que estaría explicada básicamente por la presencia del ítem *Ir contento al establecimiento*. Más allá de esta diferencia de motivación académica, en cualquier dependencia los estudiantes sienten orgullo de pertenecer a su colegio y le atribuyen características favorables al hablar de él ante los demás.

Respecto de la dimensión de Participación, los datos sugieren que el acceso a espacios de socialización de diversa naturaleza (recreativos, deportivos, culturales) se diferencia conforme a la demanda, privilegiando siempre al segmento de estudiantes de colegios particulares pagados. En estos establecimientos, al disponer de mayores recursos, se habilita también una mayor oferta de actividades escolares de libre elección, impactando por consecuencia en mejores tasas de participación escolar.

En la medida que se observa un comportamiento diferencial con base en la dependencia escolar, se instala una pérdida de legitimidad que pone en entredicho el sentido de una real democracia, donde cada ciudadano se haga partícipe de la sociedad que le cobija y sea portador de una membresía que le dote derechos y deberes.

Para inhibir los efectos de la segmentación y conseguir mejores resultados en toda la población estudiantil, se hace necesario intervenir desde un enfoque promocional en la escuela, requiriendo para este objetivo el compromiso de toda la comunidad educativa. El trabajo docente en aula, los talleres y programas que realizan los asistentes de la educación, la articulación con las familias y el trabajo en red con instituciones externas pueden constituir, dada la naturaleza no estrictamente académica de la participación y la formación ciudadana, estrategias potentes para reducir su estratificación.

Por otra parte, la política educativa juega un rol importante en la reducción de la violencia estructural. Las iniciativas y reformas que persiguen una mayor mixtura social en el aula, mediante estrategias de inclusión podrían no solo mejorar la cohesión, sino que colateralmente impactar de forma positiva en las competencias y habilidades civiles y cívicas del alumnado.

Una sociedad que pretende ser democrática no puede prescindir del rol formador de la escuela en estos aspectos. Esta debe educar a todas y todos para que sean

capaces de participar de la idea de país que se anhela, definiciones colectivas que operan desde la formación de la inteligencia del saber y de las virtudes ciudadanas del ser, contemplando la necesidad de respeto y la tolerancia que aumenten la cohesión social y mejoren los espacios de convivencia futuro entre grupos sociales distintos, pero que se perciben como iguales y legítimos. En un entorno caracterizado por la individuación y relegamiento de lo colectivo, el accionar de la escuela puede activar la importancia de los valores sociales construyendo un espacio para la expresión democrática a través de la formación ciudadana como acción pedagógica intencionada.

Esta inversión de tiempo pedagógico en la formación para la vida democrática tiene un valor no solo simbólico, sino que es socialmente redituable y posiciona a la escuela como una institución especialista en formación de personas para vivir en sociedad. Si bien el debate actual sobre la calidad de la educación tiende a ignorar la importancia de estos indicadores no cognitivos del currículum, resulta cada vez más evidente que el desarrollo de habilidades sociales tiene incidencia en el tipo de sociedad que se construye, así como en el clima de convivencia imperante en la escuela. Densificación de valores sociales que puede mitigar la segmentación estructural del espacio educativo, aumentar la cohesión social y mejorar el clima de convivencia escolar, haciendo de la escuela un entorno de integración donde el estudiante pueda sentirse emocionalmente a salvo.

REFERENCIAS

- Agudelo, A., Murillo, L., Echeverry, L., y Patiño, J. (2013). Participación ciudadana y prácticas políticas de jóvenes en la cotidianidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 587-602.
- Antelo, E. (2007). Variaciones sobre el espacio escolar. En R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (Eds.), *Las formas de lo escolar* (pp. 59-78). Buenos Aires, Argentina: Editorial del Estante.
- Bascope, M., Cox, C., y Lira, R. (2015). Tipos de ciudadanos en los currículos del autoritarismo y la democracia. En C. Cox y J. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 245-281). Santiago de Chile, Chile: Ediciones UC.
- Bellei, C., Canales, M., y Orellana, V. (2015). *El soporte cultural para el mercado educacional. Disposiciones culturales y prácticas de las familias chilenas referidas a la elección de escuelas*. Santiago de Chile, Chile: FONDECYT 1130430.
- Cohen, E., y Franco, R. (1992). *Evaluación de proyectos sociales*. México D. F., México: Siglo XXI.
- Contreras, G., y Morales, M. (2014). Jóvenes y participación electoral en Chile 1989-2013. Analizando el efecto del voto voluntario. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(2), 597-615.

- Corvalan, A., y Cox, P. (2015). Participación y desigualdad electoral en Chile. En C. Cox y J. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 175-204). Santiago de Chile, Chile: Ediciones UC.
- Cox, C., y Castillo, J. (2015). *Aprendizaje de la ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados*. Santiago de Chile, Chile: Ediciones UC.
- Cox, C., Jaramillo, R., y Reimers, F. (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia en las Américas: Una agenda para la acción*. Presentado en el seminario previo a la IV Reunión de Ministros de Educación, Banco Interamericano de Desarrollo, Trinidad y Tobago.
- Díaz, G. (2014). Educación para la ciudadanía y participación electoral en un contexto de voto voluntario. *Revista de Ciencia Política*, 52(1), 61-91.
- Gasparini, L., y Molina, E. (2006). *Income Distribution, Institutions and Conflicts: An Exploratory Analysis for Latin America and the Caribbean*. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/3600/Documento_completo_.pdf?sequence=1
- Hernández, M., y Raczynski, D. (2015). Elección de escuela en Chile: De las dinámicas de distinción y exclusión a la segregación socioeconómica del sistema escolar. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 127-141. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000200008>
- Lafferte, C., y Silva Gallinato, S. (Eds.). (2014). *La voz del movimiento estudiantil 2011. Educación pública, gratuita y de calidad*. Santiago de Chile, Chile: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Mardones, R. (2015). El paradigma de la educación ciudadana en Chile: una política pública inconclusa. En C. Cox y J. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 145-173). Santiago de Chile, Chile: Ediciones UC.
- Marshall, T., y Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid, España: Editorial Alianza.
- Mieles, M. D., y García, M. C. (2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 809-819.
- Muñoz, G. (2011a). La democracia y la participación en la escuela: ¿cuánto se ha avanzado desde las normativas para promover la participación escolar?. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10(19), 107-129.
- Muñoz, G. (2011b). Representación simbólica de los consejos escolares como estrategia para democratizar la cultura escolar: una lectura interpretativa desde la voz de los sujetos sociales. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 35-52. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000100002>
- Ortiz, I. (2015). Escuelas Inclusivas en el contexto de segregación social del sistema escolar chileno. *Calidad en la Educación*, (42), 93-122. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652015000100004>
- Peña, C. (2007). Educación y ciudadanía: los problemas subyacentes. *Pensamiento Educativo*, 40(1), 31-43.
- Redon, S. (2010). La escuela como espacio de ciudadanía. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 213-239. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000200013>

- Rivera, R., y Santos, D. (2015). Participación de los niños y educación cívica: bases para un modelo social inclusivo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 37–52.
- Rosas, R., y Santa Cruz, C. (2013). *Dime en qué colegio estudiaste y te diré qué CI tienes: Radiografía al desigual acceso al capital cognitivo en Chile*. Santiago de Chile, Chile: Ediciones UC.
- Sarramona, J., y Rodríguez, T. (2010). Participación y calidad de la educación. *Aula Abierta*, 38(1), 3-14.
- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B., y Kerr, D. (2009). *Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana*. Madrid, España: Ministerio de Educación de España.
- Vergara, E., Montaña, N., Becerra, R., León-Enríquez, O., y Arboleda, C. (2011). Prácticas para la formación democrática en la escuela: ¿Utopía o realidad?. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(1), 227-253.
- Vargas, S., Oyanedel, J., y Torres, J. (2015). Socialización e interés en la política en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 781-794.

ANÁLISIS DE LAS CONTRIBUCIONES DE UN PROGRAMA SOCIAL A LA TRAYECTORIA UNIVERSITARIA DE JÓVENES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD SOCIAL

*Analysis of the contributions of a social program to the university path
of socially disadvantaged young people*

LILIANA MAYER*¹

LETICIA CEREZO**²

*CONICET-UNAM. Argentina.

Correspondencia: lzmayer@gmail.com

Recibido: 01-02-17

**CONICET-CITRA/UMET. Argentina.

Revisado: 08-05-17

Correspondencia: cerezoleticia@gmail.com

Aceptado: 02-06-17

Resumen: Este artículo tiene como propósito exponer algunos de los resultados de la evaluación de un programa, implementado en Argentina, que busca promover la inclusión y permanencia universitaria de jóvenes en situación de vulnerabilidad social mediante el despliegue de dos recursos: estipendio mensual y tutorías universitarias. Para ello, se analizan las percepciones de los estudiantes respecto de las principales implicancias del programa en sus trayectorias universitarias, con foco en los factores que habilitan su permanencia y continuidad en las instituciones. La investigación es principalmente cualitativa; combina grupos focales con entrevistas en profundidad y se complementa con encuestas autoadministradas. Se observa que el programa y los recursos que pone en juego realizan interesantes aportes para la inclusión y permanencia de los jóvenes en el sistema de educación superior.

Palabras clave: inclusión educativa; educación superior universitaria; trayectoria educativa; tutorías; estipendio.

Abstract: *The purpose of this article is to present some of the results of the evaluation of a program, implemented in Argentina, that seeks to promote the inclusion and permanence of young people in a situation of social vulnerability through the deployment of two resources: monthly stipend and university tutoring. To this end, the perceptions of students regarding the main implications of the program are analysed, focusing on the factors that enable them to remain and continue in the institutions. The research is mainly qualitative; it combines focus groups with in-depth interviews and is complemented by self-administered surveys. The program and its resources make interesting contributions to the inclusion and retention of young people in the higher education system.*

Keywords: *educational inclusion; university education; educational path; tutoring; stipends.*

¹ Doctora en Ciencias Sociales, magíster en Investigación y licenciada en Sociología por la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Investigadora del CONICET-UNAM (Argentina).

² Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Licenciada en Sociología de la Universidad Nacional de Buenos Aires (Argentina). Becaria doctoral CITRA/UMET-CONICET.

INTRODUCCIÓN

En las universidades de Argentina se viene dando un proceso de masificación y ampliación educativas. Diversos factores han contribuido con este proceso: las modificaciones en las legislaciones educativas vigentes para el nivel de educación medio que, con la sanción de la Ley Nacional de Educación en 2006,³ extendió la obligatoriedad escolar a 13 años de estudios, expandiendo la cobertura del nivel medio y posibilitado la incorporación de una mayor cantidad de estudiantes a la matrícula universitaria; la ampliación de la oferta de instituciones de gestión estatal, la creación de nuevas universidades en sus distintas “olas de fundación” (Chiroleu y Marquina, 2012), y la implementación por parte del Estado de políticas y programas diseñados con el objetivo de facilitar la inserción universitaria (García de Fanelli, 2015).⁴

Para ilustrar este fenómeno se puede afirmar que en 1960 la matrícula universitaria argentina, tanto de universidades de gestión estatal como de privada, alcanzaba a 160 mil estudiantes, al tiempo que se observa una tendencia creciente en su reclutamiento hasta alcanzar en el año 2014 a más de un millón ochocientos mil estudiantes universitarios, cifra que continúa incrementándose (Toribio, 2010; Subsecretaría de Política Universitaria, 2014). El proceso de masificación llevó a una modificación en la composición social de los estudiantes universitarios, permitiendo la incorporación de sectores sociales tradicionalmente excluidos de este ámbito de educación. Así en las universidades argentinas, en primera instancia y a partir del primer peronismo que impone la gratuidad universitaria,⁵ ingresaron estudiantes de clase media (Buchbinder, 2005; Carli, 2012) y mucho más recientemente se incorporaron los “recién llegados”: jóvenes pertenecientes a sectores sociales más desfavorecidos (Toribio, 2010; Carli, 2012; Pérez Rasetti, 2012; Chiroleu, 2013). El ingreso a las universidades de estos estudiantes “diferentes” a los que se encontraban acostumbrados a albergar, plantea a las instituciones nuevas situaciones, desafíos que pueden ser asumidos o no pero que sin dudas son novedosos.

La mayor cobertura en el nivel de enseñanza medio da cuenta del incremento de la demanda de educación superior (Braslavsky, 1985; Sigal, 1995; Tedesco y López, 2002; Dussel, 2010). Si bien el proceso de masificación en el nivel medio se registra

3 La Ley N°26.206 fue promulgada en diciembre de 2006. Reemplaza a la Ley Federal de Educación y complementa la Ley de Financiamiento Educativo al fijar un piso mínimo del 6% del PIB destinado a Educación.

4 Se destaca el programa PROGRESAR (Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos), que provee de una prestación económica a jóvenes entre 18 y 24 años para terminar su escolarización o estudiar un oficio o carrera universitaria en establecimientos públicos del país.

5 El 22 de noviembre de 1949, el entonces presidente Juan D. Perón firma el decreto 29.337 de suspensión de Aranceles Universitarios. Desde entonces, los estudios universitarios son gratuitos y este decreto, junto con las bases de la Reforma Universitaria de 1918, sienta las bases para el desarrollo de un sistema universitario amplio y democrático.

desde la década de los ochenta, la mayor ampliación de la matrícula tuvo lugar primero a partir de la Ley Federal de Educación (1993), luego con la Ley Nacional de Educación (2006) y finalmente con la implementación de la Asignación Universal por Hijo a fines del 2009.⁶ La tasa neta de escolarización secundaria pasó entonces de 53% en 1993 a 85% en 2013 (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, s. f.). Este incremento se dio sobre todo en los sectores más pobres del país, aunque también benefició a los sectores de nivel socioeconómico mayor en tanto casi consiguieron la universalización (Dussel, 2010).

Cabe aquí reflexionar en torno al contexto de fragmentación escolar (Tiramonti, 2007) y las distintas formaciones obtenidas en vistas del ingreso a la universidad. Al respecto, Gómez y Mereñuk (2013) plantean que es necesario tener en cuenta que incluso en el caso de las trayectorias que logran desarrollarse y completar el piso de obligatoriedad del nivel secundario, la formación obtenida en una institución o en otra, en un rincón del país o en otro, puede ser bien diferente y tornarse sustancialmente desigual frente al ingreso a la universidad. A lo que agregan que una trayectoria de “baja intensidad” en la secundaria puede resultar en una menor proyección para estudios superiores.

Se utiliza la noción trayectorias educativas en tanto permite articular en un mismo concepto las elecciones de los sujetos, las experiencias familiares, las propuestas institucionales disponibles, el contexto social que opera condicionando los recorridos y las prácticas (Montes y Sendón, 2006 y 2010). El concepto enlaza las prácticas y las estrategias desplegadas por los agentes, así como también los elementos estructurales de los grupos sociales y de los individuos que son puestos en acción en un determinado contexto, entre ellos los capitales culturales, económicos y simbólicos (Tiramonti, 2008). Terigi (2007) distingue entre trayectorias educativas *teóricas* o *ideales*, que expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar; de las *reales*, es decir las que reconocen tanto itinerarios frecuentes o más probables como recorridos que no siguen ese cauce. Esta diferenciación matiza el concepto en función de las heterogeneidades existentes en los itinerarios de los estudiantes.

Retornando a lo que sucede en las universidades, cabe destacar que el éxito en la ampliación de la matrícula no se ha visto reflejado en la tasa de graduación: en el año 2013 el total de egresados de grado y pregrado de las 50 universidades de gestión estatal fue de 80.343, cifra que representa el 25% de los nuevos inscriptos a esas casas de estudios (Mirás, 2013). Si bien no es posible seguir la trayectoria de los estudiantes de forma individualizada, se puede sostener que de cada 100 estudiantes

⁶ La Asignación Universal por Hijo para la Protección Social (AUH) otorga una prestación no contributiva, similar a la que reciben los hijos de los trabajadores formales, a aquellos niños, niñas y adolescentes residentes en Argentina que no tengan otra asignación familiar y pertenezcan a grupos familiares que se encuentren desocupados o se desempeñen en la economía informal. Este beneficio es financiado con recursos del Fondo de Garantía de Sustentabilidad de la Administración Nacional de la Seguridad Social (Agis, Cañete y Panigo, 2010).

que se inscribieron en la universidad, 25 lograron egresar. Es decir que si bien el sistema universitario logró reclutar una mayor cantidad de estudiantes, la ampliación de sus bases no alcanzó para evitar la deserción y el abandono de los estudios, principalmente durante el primer año de cursada. A esta inclusión socialmente condicionada Ezcurra (2011) la denomina “inclusión excluyente”, concepto que sirve para dar cuenta, entre otras cosas, de la existencia de mecanismos selectivos implícitos de los sistemas educativos que conllevan una selección diferencial condicionada por la procedencia socioeconómica (Gluz, 2011), dando cuenta por un lado de las dificultades de los estudiantes para adaptarse a las instituciones de educación superior y, por el otro, de las instituciones por generar mecanismos de recepción (Fernández Lamarra, 2002; García de Fanelli, 2005). Obstáculos que son mayores entre los sectores socioeconómicamente desfavorecidos en tanto el abandono y la interrupción los afecta en mayor medida (Tinto, 2006; Ezcurra, 2011; García de Fanelli, 2005).

La efectiva inclusión educativa, es decir aquella que atañe no solamente a garantizar las posibilidades de ingreso sino también a la reducción de las brechas de graduación entre los sectores sociales, demanda tanto de la implementación de políticas públicas que contribuyan en esta línea, como del despliegue de estrategias por parte de las instituciones universitarias para acompañar a sus estudiantes.

Al respecto, en Argentina se delinearon políticas públicas destinadas a contrarrestar las tendencias a la deserción en todos los niveles educativos, incluido el de educación superior universitaria (García de Fanelli, 2015; Marquina y Chiroleu, 2015). Si bien reconocemos el aporte y lugar fundamental del Estado en combatir las situaciones que devienen en desigualdad y pobreza, el ámbito de las organizaciones de la sociedad civil (OSC) también se ha movilizó en esta línea.

A continuación, se presentan algunos de los resultados de una investigación realizada en el 2012, que consistió en la evaluación de un Programa de apuntalamiento a las trayectorias universitarias de jóvenes,⁷ financiado por una entidad bancaria de Argentina y gestionado por organizaciones de la sociedad civil.⁸ Para ello se presentarán primero las características del Programa estudiado y la estrategia metodológica implementada. Luego se darán a conocer los aportes que la beca económica representa para la trayectoria educativa referidos por los estudiantes, ya sean contribuciones en términos de su vida material como de recursos para su

⁷ Una evaluación tiene como finalidad generar información, conocimiento y aprendizaje dirigidos a alimentar la toma de decisiones oportunas y pertinentes para garantizar los resultados de un proyecto (SIEMPRO citado en Fernández Prieto y Cerezo, 2010). Nirenberg (2010) sostiene que la evaluación de resultados contribuye al diseño y gestión de los proyectos sociales, en tanto permite indagar y valorar no solo los logros de la intervención, sino también sus obstáculos emergentes, posibles mejoras o correcciones.

⁸ El presente artículo presenta algunos de los hallazgos de la "Evaluación de resultados del Programa Potenciamos tu Talento", realizada entre el 1 de septiembre de 2012 y el 31 de octubre de 2013 por la Asociación Civil Grupo Puentes. Su financiación provino del equipo de Responsabilidad Social Corporativa del Banco Galicia. El informe de esta evaluación fue realizado por Liliana Mayer y Leticia Cerezo.

subjetividad y socialización. Seguidamente se referirán los efectos de las tutorías. A modo de cierre se incluyen los resultados de un ejercicio de ponderación entre ambas estrategias realizado entre los becarios.

CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO ANALIZADO

El Programa de apoyo universitario estudiado se implementa desde 2008 en Argentina por la Gerencia de Responsabilidad Social Corporativa de una entidad financiera. Ha sido definido por quienes lo diseñaron como una estrategia que busca contribuir con la trayectoria universitaria de jóvenes de 17 a 23 años en situación de vulnerabilidad social. Este apuntalamiento consta de una beca de estudio⁹ y de tutorías universitarias¹⁰ que se desarrollan en convenio con diferentes OSC vinculadas a la temática y externas a las instituciones educativas. Los requisitos de ingreso fijados por la entidad financiadora son contar con recursos económicos limitados, no poseer otras becas de educación superior, no estar trabajando y tener oportunidades limitadas por el entorno social y geográfico. Por otro lado, los aspirantes deben estar inscriptos en alguna de las siguientes carreras en universidades nacionales: Informática y todas sus derivadas, Administración de Empresas, Economía, Contador Público, Comercio Exterior, Ingeniería Industrial o Agrónoma. El proceso de selección de los participantes queda a cargo de las OSC. La permanencia en el programa exige cuatro materias aprobadas por año.

Hasta 2012, año en que comenzó la evaluación, nueve OSC se encargaban de la gestión y coordinación de las becas, alcanzando en total a 151 jóvenes distribuidos territorialmente en diversas provincias argentinas.¹¹

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Con la intención de abordar la trayectoria educativa de los becarios desde su propia experiencia se optó principalmente por una perspectiva cualitativa, que hizo posible acceder al universo de significaciones de los actores, así como también dilucidar estructuras y argumentos conceptuales complejos sobre los que se basaban sus prácticas y creencias (Long y Long en Mayer, 2012). De allí que la evaluación haya

⁹ Al año 2012 el estipendio era de \$850 mensuales para los primeros dos años de estudio y descendía a \$650 para los cuatro años siguientes. Esta diferencia se debe a que el programa habilita a los becarios a trabajar a partir del segundo año de cursada.

¹⁰ Las tutorías universitarias son entendidas aquí como prácticas socioeducativas que pretenden facilitar, mediar, acompañar y orientar a los estudiantes en su vínculo con las instituciones educativas. Estas adquieren distintas formas en función del modo en que las OSC conciben este rol. Este concepto será abordado con mayor amplitud en la sección "Las tutorías universitarias y sus aportes de las trayectorias educativas de los becarios".

¹¹ El Estado nacional de Argentina convive federativamente con 24 entidades estatales autónomas, de las cuales veintitrés son provincias que preservan todo el poder no delegado constitucionalmente a la Nación y una es la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, designada por ley como capital federal.

consistido en la realización de 9 grupos focales a jóvenes becarios, uno para cada OSC que gestiona el Programa, de los que participaron 76 jóvenes. Asimismo, se realizaron 16 entrevistas en profundidad a algunos de los jóvenes participantes de los grupos focales (8 varones y 8 mujeres), seleccionados en función del interés de las investigadoras por profundizar respecto a situaciones particulares, tales como la condición de migrantes internos, aquellos becarios que se encontraban trabajando, becarios que se sintieron cohibidos en los grupos focales, entre otras.

Por otra parte, para complementar los datos cualitativos, caracterizar contextualmente y conocer aspectos socioeconómicos de los jóvenes, se trabajó con encuestas autoadministradas. Las dimensiones relevadas por la encuesta fueron: caracterización general y de contexto, trayectoria educativa en el nivel de enseñanza medio, trayectoria universitaria, vivienda y composición del hogar, factibilidad/dedicación al estudio. La distribución según sexo de los 76 becarios resultó equitativa, siendo las mujeres el 49% y los varones el 51%. Su promedio de edad era de 21 años y el 55% de los becarios encuestados residía en el Gran Buenos Aires (GBA)¹² y los restantes en otras provincias argentinas (principalmente Mendoza 13%, Río Negro 11%, y Jujuy 11%). El 51% comenzó a formar parte del Programa en 2012 (un 32% antes del año 2011 y el 17% en el transcurso del año 2011). Al indagar respecto de su trayectoria universitaria, observamos que el 77% de los casos relevados inició sus estudios de educación superior un año después de haber terminado la escuela secundaria. La mayoría de los becarios encuestados cursaba las carreras de Contador Público (28%), Administración de Empresas (24%), Ingeniería (19%) y Agronomía (16%). A los fines de acercarse al clima educativo de los hogares se construyó una clasificación analítica que pretendía observar el nivel educativo agregado de los adultos del hogar. De ésta resultó que el clima educativo es bajo para más del 55% de los hogares, para un 34% es de nivel medio y para casi un 7% el clima educativo es alto, es decir que ambos padres al menos han realizado estudios terciarios o universitarios.

EL ESTIPENDIO ECONÓMICO: SUS USOS Y EFECTOS EN LA COTIDIANEIDAD DEL BECARIO

La masificación del sistema universitario argentino y el ingreso de “nuevos estudiantes” al que nos referíamos anteriormente, se dieron en condiciones de retroceso de las políticas relacionadas al Estado de Bienestar y de la reorientación de la relación entre Estado, sociedad civil y mercado (Mayer, 2009 y 2012; López, 2007). Si bien en los años en que los jóvenes integrantes de este programa ingresaron al sistema

¹² El GBA es definido por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) como el área comprendida por la Ciudad de Buenos Aires (CABA) más los 24 Partidos del Gran Buenos Aires (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, 2010).

universitario se realizaron esfuerzos a nivel nacional y regional (Núñez, Vázquez y Vommaro, 2015; Mayer y Núñez, 2016) para combatir la desigualdad y generar mecanismos de inclusión y fortalecimiento de los tejidos sociales (Mayer, 2009 y 2012; Rodríguez, 2015), los efectos de los procesos de desestructuración y desarticulación de los entramados sociales que se dieron desde mediados de la década de los setenta (Mayer, 2008) y que desembocaron en la crisis del 2001 en Argentina, no alcanzaron a ser completamente subsanados, más allá de los esfuerzos mencionados. La matriz desigual e inequitativa no logró revertirse, evidenciándose en procesos de fragmentación social, accesos sociales diferenciales a bienes materiales y simbólicos y una vasta porción de la población por fuera de los principales canales de integración social (Castel, 1997).

Entre jóvenes en situación de vulnerabilidad social lo anterior presenta grandes dificultades para desarrollar una trayectoria universitaria, ya que muchas veces prima la necesidad de trabajar por sobre el estudio. Si bien el estipendio provisto por el Programa era menor al salario mínimo de Argentina por entonces,¹³ es plausible de ser entendido como un ingreso que contribuiría a retrasar su inserción al mercado laboral, instancia que para jóvenes en situaciones de vulnerabilidad social suele ser precaria, informal y, por lo tanto, generalmente no alcanza los niveles mínimos salariales establecidos ni tampoco está asociada a los beneficios sociales derivados del empleo formal (Jacinto, 2008). Por otro lado, si bien las universidades de gestión estatal a lo largo de la historia de Argentina han forjado como rasgo característico la gratuidad (Carli, 2012) en tanto los estudiantes no deben pagar un arancel, sí deben incurrir en otro tipo de gastos en su tránsito por la universidad. De modo que los recursos materiales son fundamentales para emprender y sostener exitosamente una carrera universitaria.

En tal sentido, se listan a continuación los principales aportes referidos por los participantes de la investigación que el estipendio mensual del Programa imprime a su trayectoria universitaria. A los fines del presente artículo, se dividieron en dos grupos: el primero refiere a los usos y efectos vinculados a aspectos cotidianos de su vida material; el otro a las contribuciones en términos de recursos para su subjetividad y socialización.

EFFECTOS DEL PROGRAMA EN ASPECTOS COTIDIANOS DE SU VIDA MATERIAL

Emerge de los grupos focales y entrevistas realizadas que el estipendio mensual que reciben los becarios en el marco del Programa contribuye en aspectos materiales de su

13 El Salario Mínimo Vital y Móvil se establece en el Consejo Nacional del Salario desde el año 2004. Se utiliza para establecer el salario mínimo de todos aquellos trabajadores "no incluidos" en ninguna Convención Colectiva de Trabajo. En 2012 se fijó en \$2.670 (Resolución CNEPySMVyM 02/2012).

trayectoria universitaria de diversas formas. Se presenta seguidamente un somero recorrido por ellas.

Recursos para el desarrollo de la trayectoria universitaria cotidiana

En términos generales, los becarios analizados indicaron que el principal uso que le dan al estipendio se relaciona con sus necesidades como estudiantes, dentro de los cuales identificamos dos tipos de usos, aunque no excluyentes: los estudiantiles *directos* y los *indirectos*. Los primeros se relacionan con las erogaciones propiamente educativas entre las que se encuentran la adquisición de los materiales de lectura —ya sean fotocopias o libros—, materiales para estudio (lapiceras, resaltadores, cuadernos, entre otros) y los viáticos para concurrir a sus lugares de estudio. Contar con la posibilidad de comprar el libro con el que trabajan en una materia o bien todas las fotocopias de la bibliografía, así como también saber que cuentan con una cantidad fija mensual que les permitirá asistir a la universidad todo el mes, contribuye entre estudiantes de sectores vulnerables a la continuidad de su trayectoria educativa, al menos en términos materiales. No tener que preocuparse por conseguir el dinero necesario para adquirir estos bienes les aporta tranquilidad. En sus propias palabras:

Yo capaz que soy muy materialista pero el caso mío me tenía mal el tema que no tenía plata para seguir cursando o para lo que sea, y por más que uno no quiera, yo a veces me ponía a carburar y pensaba cómo iba a llegar a fin de mes o cómo comprarme un libro y con esto merma bastante, entonces en ese sentido me quedo más relajado. (Grupo Focal —en adelante GF— Mendoza, varón, 22 años).

Les da más tiempo para dedicarse a estudiar, dejando de buscar los materiales o becas que apuntalen su trayectoria en la universidad, tal como nos comentaba una de las estudiantes entrevistadas:

Me complicaba porque tenía que estar buscando personas que lo quieran revender a los libros, personas que ya lo hayan usado... y hubo diferentes tipos... además buscando becas en la facultad también, te dan unas bequitas que son para fotocopias, así que... Eso me llevó bastante. (Entrevista GBA, mujer, 19 años).

Luego se relevaron los usos estudiantiles *indirectos* que constituyen usos que se relacionan con la posibilidad de permanecer en situaciones sociales y de estudio o académicas gracias al estipendio, como la posibilidad de concurrir a grupos de estudio y “poder tomar algo”, o no estar pendientes del dinero para ver si pueden permanecer en una reunión académica o social.

Dieta alimentaria

En el relato de algunos jóvenes se encontraron también usos ligados a mejoras alimenticias, ya sea porque a partir del estipendio pueden mejorar la calidad de los alimentos que ingieren o compran, o bien porque pueden cambiar sus hábitos alimenticios. Es posible observar entonces que el estipendio les permite acceder a bienes a los que antes no tenían acceso y, en consecuencia, satisfacer de manera diferente y con mejorías sus necesidades básicas. Es importante resaltar que esas necesidades estaban satisfechas, pero que se observan cambios en la calidad con que se satisfacen, modificaciones que no son menores. Por otra parte se encontró que la regularidad y seguridad que otorga la beca mensual les permite distribuir sus gastos de otra manera y es de esperar, así como no tienen que ver dónde queda ni cuál es la fotocopiadora más barata, que puedan destinar dinero a la comida y que sus hábitos alimenticios mejoren.

En mi caso que viví mucho tiempo solo era el tema de la comida, de repente comía boludeces por dos pesos, llegaba a fin de mes porque tenía que llegar si quería seguir estudiando. De repente me mejoró mucho eso, el tema que estoy comiendo mejor, eso es muy importante. (GF Mendoza, varón, 21 años).

Hábitat

Esta dimensión alude a los efectos aducidos por los becarios que la percepción del estipendio tiene sobre sus condiciones de vivienda. Si bien estas emergieron con menor énfasis que las dos anteriores, encontramos becarios que pudieron mejorar sus condiciones habitacionales a partir de la percepción del estipendio. Esta dimensión cobra más fuerza sobre todo entre aquellos estudiantes que para estudiar una carrera universitaria tuvieron que trasladarse a otra ciudad, dejando la casa de sus padres.

De los diversos usos a los que se refirió anteriormente, cabe indicar que el fundamental, y que por lo tanto se lleva una mayor proporción del estipendio recibido, corresponde a los recursos para el desarrollo de la cotidianidad de la trayectoria universitaria. No por ello el resto deja de ser importante como factores que apuntalan su paso por la universidad, pero sí cabe aclarar que dado que el porcentaje que queda disponible del estipendio luego de descontar los gastos vinculados a los bienes materiales estudiantiles (directos e indirectos) es bajo, es plausible que esa menor proporción conlleve a que emerjan en menor medida.

MODOS EN LOS QUE SE EXPERIMENTA LA AYUDA ECONÓMICA

Al analizar las modalidades en las que se utiliza el estipendio se encuentran dos formas predominantes en las que se objetiva la beca. La primera refiere a que en muchos casos percibir la beca no funciona como variable que define la posibilidad de estudiar o no, sino que significa una gran ayuda a la economía familiar, en tanto si no estuviera recibiendo la beca estaría mucho más ajustada. Se identifica a este modo de experimentar la ayuda como “beca como alivio”. Asimismo, en algunos de los becarios el estipendio funciona también como alivio, pero en relación a que ya no sienten la presión de tener que insertarse en el mercado laboral. Tal como se refirió anteriormente, percibir el dinero por parte del Programa les proporciona un ingreso que retrasa su incorporación a un trabajo.

La segunda modalidad que se identifica en el discurso de los estudiantes respecto de cómo experimentan percibir un ingreso monetario consiste en concebir la “beca como hito” en su trayectoria educativa en tanto marca y hace posible su ingreso y permanencia en las instituciones universitarias. Así, estos becarios manifestaron que, de no haber sido por el estipendio mensual recibido, transitar una carrera universitaria no hubiera sido posible.

EFFECTOS DEL PROGRAMA EN LA SUBJETIVIDAD Y SOCIALIZACIÓN DE LOS BECARIOS

De la investigación realizada se observa que, además de los diferentes usos y apropiaciones del estipendio referidos a aspectos cotidianos de su vida material, formar parte del Programa reporta también efectos en la subjetividad y en la socialización de los becarios. Esto se ha observado en varios ejes, los que se refieren a continuación.

Autonomía

La autonomía percibida por parte de los jóvenes a partir de la incorporación al Programa es el eje principal que se encuentra al momento de analizar los impactos subjetivos. En este sentido la independencia, la posibilidad de autonomizarse de sus familias, dejar de “ser una carga”, emerge como una de las principales consecuencias.

Por otro lado, esta autonomía les permite posponer el ingreso al mercado laboral, en la medida en que al recibir un estipendio pueden dedicarse de lleno a sus estudios. Juega entonces un papel importante al delimitar el tiempo de manera exclusiva para el estudio. Más allá de las diferencias que existen en la definición — sociológica— de la juventud (Bourdieu, 1999), existe cierto consenso en asegurar que los jóvenes que continúan estudiando alargan su moratoria social y vital (Urresti citado en Mayer, 2009). Es decir que la permanencia en instituciones educativas y la

posibilidad de evadir el ingreso temprano —y precarizado— al mercado alarga la juventud. En este sentido, puede verse que la percepción del estipendio y el ingreso al Programa, que por los dos primeros años no es compatible con un trabajo, colabora en esta situación y permite que los jóvenes no se preocupen por cuestiones más relacionadas a la adultez.

Estabilidad y posibilidades de planificar

Muchos becarios sostienen que antes de la obtención de la beca y del consiguiente ingreso al Programa vivían el día a día y les era difícil planificar a futuro, varios dependían de la posibilidad de sus padres —en la mayoría de los casos remotas e intermitentes— de darles dinero para comprar apuntes o para pagar los gastos del viático que implica asistir a la universidad. Es decir que carecían de ciertas prácticas de estabilidad y de seguridad respecto a su futuro, lo que contribuía a que sus preocupaciones giraran en torno a ello en detrimento del estudio. El estipendio económico modifica esta situación: en la medida en que los becarios cumplen con los requisitos necesarios para mantenerse en el Programa —que observamos presentan grados de laxitud— pueden dedicarse no solo a estudiar sino también a pensar en su desempeño académico. Poder retirarse mentalmente de situaciones adversas no es menor, es una oportunidad para “tranquilizarme y estudiar”, decía uno de los jóvenes. Podríamos sostener que el Programa aporta a la construcción de la juventud y a la regularidad de prácticas, que deriva en narrativas más estables y capaces de proyectarse a futuro.

Otro aspecto en el que se observa un incremento en las seguridades personales refiere a que, en tanto obtienen buenos resultados académicos logrando la permanencia en el Programa, desarrollan diferentes niveles de satisfacción de sí mismos ya que no solo “por algo fueron elegidos” al momento de ingresar a la estrategia, sino que se mantienen en el Programa a partir de cualidades propias, situación que colabora al desarrollo de la autoestima.

Autoexigencia y compromiso con los estudios

Formar parte del Programa y permanecer en él demanda un buen desempeño académico, encontrándose sujetos a cierta “presión académica”, a “esforzarte para mantener el promedio”. Si bien se observan algunos pocos casos en que esta presión puede volverse en contra y hasta ser causa de deserción, en la mayoría de los becarios actúa de manera positiva. Al respecto refieren sentirse motivados, que cuentan con un “apoyo” y “un aliento en mejorar”.

Ampliación del horizonte educativo

Algunos jóvenes refirieron que a partir de su incorporación al Programa conciben la continuidad de su trayectoria educativa en algún posgrado como una posibilidad. Se debe recordar que cerca del 90% de los hogares contaba con un clima educativo bajo o medio, dando cuenta de que la mayoría de los becarios son primera generación universitaria. La permanencia en el Programa y la concientización respecto de sus capacidades como habilitadoras para transitar las instituciones de educación superior, son fundamentales para incrementar el deseo de continuar estudiando más allá de la carrera de grado e incluso ampliar las expectativas de estudios de posgrado.

Otro de los aspectos de esta ampliación refiere a que estudiar una carrera de grado los habilitaría a acceder a mejores condiciones laborales. Con un título en mano la posibilidad de pensar en trabajos formales y en relación de dependencia se les hace más próxima, otorgándoles seguridad y alejándolos de un posible circuito de informalidad. Como sostienen algunos de los entrevistados:

Investigadora: ¿Qué pensabas en relación con estudiar una carrera universitaria?

Entrevistado: Para mí era la posibilidad de progreso, yo pensaba que sin estudios uno no podía lograr nada en la vida, porque se iba a quedar siempre en un trabajo mediocre en un trabajo que no le gustara, en cambio si es algo que a uno le gustara podía hacerlo por el resto de su vida y ser feliz y poder progresar cada vez más. (Entrevista GBA, mujer, 20 años).

En mi casa, cuando ingresé a la facultad, por problemas económicos, tuve que dejar el estudio de lado. Medio año. Y después me salió esta posibilidad [ingresar en el Programa]. Pero durante ese medio año trabajé, cosas de plomería y mantenimiento de edificios... (GF Córdoba, varón, 20 años).

El sentimiento respecto de la igualdad a partir de la mayor participación en el sistema educativo no es nuevo (Dahrendorf, 1968; Dussel, 2005). Si bien muchos estudios muestran que el efecto de la educación debe matizarse con otros factores como la categoría social, la etnia, sexo, género, religión, etc. (Bourdieu, 2000; Bourdieu y Passeron, 2009; Mayer y Núñez, 2016), el optimismo de los entrevistados por asociar mayor nivel educativo con mejoras socioeconómicas y materiales es concomitante con sociedades que procesan la igualdad —y desigualdad— a partir del sistema educativo (Dussel, 2005; Kessler, 2015). Una visión positiva al respecto de este anhelo de continuidad educativa reside sin duda en los efectos de inclusión planteados a partir del Programa, ya que una vez incluidos los becarios pueden pensar en mayores umbrales de inclusión (Castel, 1997; Mayer, 2009). Algunos entrevistados lo manifestaban así:

Te abre muchas puertas que de otro modo no, con el secundario. Puertas laborales, no sé, por ejemplo a mí me cuenta mi papá todos los jefes, todo eso, son ingenieros o si no es ingeniero es licenciado, no baja de ahí. Es un esfuerzo enorme llegar hasta ahí, porque es un esfuerzo enorme, pero sabés que una vez que llegás algún puesto de va a esperar. O sea las posibilidades de que te vaya mal con el título es poca. Tenés muchas más posibilidades de tener un buen futuro... (GF GBA, varón, 20 años).

Llegar a gerenta es un sueño, pero sí poder viajar con ese título, porque si uno tiene más conocimiento puede ir a otros países haciendo trabajos, y eso. (GF GBA, mujer, 20 años).

Sin desmerecerlos, interesa reparar también en otros aspectos que emergen del análisis. Muchos de los entrevistados que admiten su deseo o voluntad de continuar sus estudios una vez finalizados los de grado transitaron por situaciones muy complejas, que incluyen migraciones dentro del país, que afectaron sus entramados sociales más próximos al implicar cambios de escuelas, de redes de relaciones y de barrios, ya que muchos de ellos residían al momento de la investigación en asentamientos urbanos. Datos residenciales que fueron no solo mal valorados por los propios entrevistados a punto tal de desear emanciparse geográficamente de estos, sino también para las expectativas del mercado laboral.

En este sentido, el aumento de credenciales, siguiendo el análisis de Collins (1979), puede obedecer al deseo de ser tenidos en cuenta por sus titulaciones, como indicadores válidos de productividad y facultades (Kivinen y Ahola, 1999) en detrimento de estas situaciones adversas que emergerían en una posible entrevista de trabajo. Es decir que la ampliación de su capital cultural en estado institucionalizado podría ser utilizada para evitar ahondar en situaciones de desestructuración de sus entramados sociales y culturales que también pesan en instancias de selección laboral, potenciando tales características por sobre las personales.¹⁴

Pertenencia grupal y nuevos vínculos: el acercamiento a pares semejantes

Ligado a los aspectos planteados en el apartado anterior, se sostiene que, como es sabido, la universidad es un espacio educativo en el que se gestan diversos vínculos que configuran una trama de elementos necesarios de ser internalizados por los

¹⁴ Sin embargo, como señalan Bourdieu y Waquant (1992), existe un conflicto entre el valor simbólico y valor de cambio de las titulaciones, por un lado, y las posiciones en el espacio social por el otro. Vale decir que los atributos de clase, género, etnia, están presentes para la selección y determinación laboral. Se podría plantear entonces esta estrategia de aumento de credenciales como parte de un sentido práctico (Bourdieu, 2000) propio de los agentes sociales para lograr la inserción deseada a través de una omisión de atributos personales que podrían ir en detrimento de esto.

estudiantes (Guevara, 2009; Cerezo, 2015). Al respecto, entre los entrevistados se observa que un factor decisivo en la incursión de los jóvenes en el Programa es la apertura a un mundo de nuevos semejantes, muchas veces diferentes a los que componen su capital social (Bourdieu, 2000). El ingreso a la universidad y al Programa los acerca a personas con trayectorias diversas a los de su grupo de origen, aportando la posibilidad de generar nuevos y novedosos vínculos.

En este punto se encuentra en algunos un deseo de cierta emancipación subjetiva y social de entramados sociales, en tanto son comprendidos como no positivos para el desarrollo de su trayectoria vital. Este tipo de emancipación suele darse inclusive con anterioridad o con independencia de una emancipación geográfica. Es decir que se encuentran ciertos niveles de aislamiento respecto de vínculos anteriores que podrían afectar no solo sus estudios, sino otras dimensiones de su vida. Este proceso dista de ser aproblemático y sin costo social. Varios trabajos de la sociología de la educación (Mayer, 2012; Willis, 1977; Coffield et al. en Delamont, 1990) mostraron las consecuencias que tiene para un estudiante —o un colectivo de estudiantes— reconvertirse hacia los valores y prácticas instrumentales del sistema educativo. Vale decir que tal adhesión no es gratuita, en particular porque mostraría el interés y apego a las normas educativas y a la cultura letrada que suponen, lo que no estaría del todo bien visto para los grupos de pares, en especial en los estudiantes varones. Tal como relata un chico que se había mudado de su antiguo barrio, la Villa 11 14 en el Bajo Flores, a la Villa 21 24, ambas en la Ciudad de Buenos Aires, y narra la mudanza como algo positivo para su trayectoria, situación que se vio reforzada incluso por retirarse de posibles vínculos en su nuevo barrio:

Me gustaba más donde vivía antes [Villa 11 14 en el Bajo Flores], porque era el lugar donde viví mucho tiempo, desde los 13 años que estaba ahí, tenía amigos, toda mi gente conocida estaba ahí. Y al principio me jodió, pero ya no noto la diferencia. Es más, prefiero estar acá porque si estuviera en el Bajo Flores quizás ya me hubiera dispersado, me hubiera ido para otro lado... no sé, no estaría estudiando o me hubiera desconcentrado. (...) Obviamente a veces voy y los visito, pero cada cual está en su mundo. Ya somos todos grandes. Ya no nos vemos mucho. En Bajo Flores hay mucha joda, los chicos son... hay chicas de 12 o 13 años embarazadas, los pendejos de 14 años también ya son papás. Hay mucha facilidad... aparte hay mucha droga, tenés la droga en la puerta de tu casa. Yo nunca, nunca, nunca, pero si quería la tenía ahí. Son esas cosas... y sé... estoy casi seguro de que me hubiera desconcentrado. Y ahora donde estoy ahí [Villa 21 24], por ahí no camino. Es de mi casa a la Facultad, de la Facultad a [nombre de la OSC], y así. No camino por ahí. No tengo conocidos... (Entrevista GBA, varón, 22 años).

En consecuencia, además de ver, con los matices necesarios, continuidades con los resultados de los clásicos trabajos arriba señalados, se observa que muchas veces la emancipación subjetiva a la que se refirió anteriormente puede no solo ser parte de un

proceso voluntario y deseado, sino en el caso particular de los varones una consecuencia no deseada de su acción y posicionamiento frente a los valores y prácticas del sistema educativo. Los espacios y sistemas de conocimiento formales se transforman también en comunidades de “socialización académica”. Este proceso, como fue analizado por diversos estudios (Becher, 1989; Clark, 1987), suponen no solo la adhesión a contenidos formativos sino también la expresión social y corporal de los procesos formativos. En consecuencia, las modificaciones no se presentan solo cognitivamente sino en características personales, modos y agentes de interacción que hacen a la posibilidad de continuar los estudios por un lado, y permanencia en diversos entramados sociales por el otro.

Estas disonancias o conflictos no serían genéricamente neutros. En el caso de las mujeres parecería ocurrir lo opuesto, ya que como nos muestran los fragmentos a continuación, estas actuarían como agentes multiplicadores de tal cambio:

Yo tengo a mi mejor amiga, se puso a estudiar para enfermería y ahora trabaja en un hospital y está chocha, pero ella no quería porque no le gustaba nada, y yo la incentivé para que estudie... no quería saber nada, dos hermanas amigas que están estudiando inglés y están por recibirse, después una amiga que estudia conmigo, va un año más... (GF GBA, mujer, 21 años).

Yo estoy en contacto con una amiga que había hecho un ingreso a la universidad, y se cambió, no le gustó, ahora está haciendo el ingreso a otra carrera. Tengo otra amiga que tuvo un hijo y sigue estudiando; y nada, también está bueno incentivar a otra para que siga (GF GBA, mujer, 20 años).

Este análisis puede complejizarse aún más. En muchos casos en las entrevistas o grupos focales las mujeres que participaron de la investigación manifestaban dos situaciones. En primer lugar, la posibilidad de estudiar para acceder a trabajos intelectuales y no físicos, que por lo tanto no perjudiquen su cuerpo. Esto no solo —ni fundamentalmente— en términos estéticos, sino para evitar el desgaste y problemas físicos que los trabajos de “poner el cuerpo” suponen. Al respecto una entrevistada argumentaba por qué había decidido estudiar y no trabajar “poniendo el cuerpo”:

De chiquita los veía a mi papás trabajar en Mar del Plata cuando vivíamos allá, trabajaban en campos, tenían quintas a cargo, entonces era todo cuerpo, cuerpo, cuerpo y nos vinimos acá incluso porque mi papá tuvo un problema en la pierna y pulmones y demás, por el veneno que tenía por las plagas, por las cosas y demás. Y mi mamá trabajó en Mendoza, en la parte de la uva, entonces tiene operaciones acá también, por el tema de que tenía tanto peso de la uva acá de los cajones ¿viste? Entonces yo veía todo eso, entonces lo que yo menos quería era... lo que menos quería era poner el cuerpo en el trabajo, si me tocaba hacerlo, lo iba a tener que hacer, pero mi idea no era esa, mi idea era poder estudiar (Entrevista Jujuy, mujer, 21 años).

Otro repertorio encontrado ubica al estudio como posibilidad para poder romper con el “pasado laboral” de sus madres y abuelas, mayoritariamente ligado a trabajos domésticos o informales, no reconocidos socialmente y carentes de derechos sociales.

Yo quería estudiar y trabajar, pero mi mamá me decía para estudiar, para que no sea como ella, siempre limpiando casa ajena, limpiar lo ajeno, que mi mamá dice eso, que lo que ella no tuvo yo lo tenga, y que más allá de que no tuviéramos plata me iba a ayudar. Y yo le decía que igual quería ayudarla en algo, no, ella decía que me ocupe de mis estudios y más allá de que nos falte o no, ya veremos cómo salir adelante. Y después el tema de la beca, que gracias a dios lo pude obtener, y, nada, estoy re chocha, la verdad, aunque no pueda ayudar a mi mamá, yo le digo, hoy no te puedo ayudar, pero cuando tenga mi carrera hecha, te voy a poder ayudar (GF GBA, mujer, 21 años).

Si bien es cierto que estas situaciones descritas son marcadas en términos de análisis de género, no se debe olvidar la cuestión socioeconómica asociada a estas situaciones. Vale decir que, si bien es posible dar cuenta de experiencias de mayor autonomía y emancipación en términos generales de las mujeres, son las asociadas a los niveles socioeconómicos más bajos que sufren la problemática en su doble determinación, esto es, como mujeres y por su condición de vulnerabilidad social. Una becaria sostiene:

cuando era muy chiquita me decía mi abuelita que como ella no pudo tener estudios, y casi de la familia muy pocos, me decía: “vos tenés que ser mejor que yo, vos tenés que seguir, nunca pares, no te rindas” y por eso yo prometí algo. Y aparte quería seguir mis estudios yo. (Entrevista CABA, mujer, 20 años).

LAS TUTORÍAS UNIVERSITARIAS Y SUS APORTES DE LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE LOS BECARIOS

Se entienden a las tutorías universitarias como prácticas socioeducativas que pretenden facilitar, mediar, acompañar y orientar a los estudiantes en la construcción de un lazo social con la institución educativa. Constituyen repertorios institucionales (García de Fanelli, 2005) que pueden contribuir en la trayectoria educativa. Existen distintas modalidades para desarrollar las tutorías, así hay quienes sostienen que los tutores dan apoyo, seguimiento y orientación a los estudiantes que están en proceso de adaptación a la institución educativa (Jacinto y Terigi, 2007), o bien quienes sostienen que las tutorías consisten en generar interacción y vinculación del tutor en la trayectoria educativa de los estudiantes (Urresti, 1999). En el caso del Programa analizado se observa que las percepciones respecto de los aportes del sistema de tutorías identificadas distan de ser homogéneas. Se vincula esta heterogeneidad con los

distintos perfiles de becarios como también con las diversas formas en que las OSC que gestionan el Programa conciben el rol del tutor. Pero más allá de estas diferencias, nos es posible afirmar que una figura como la del tutor genera condiciones distintas para el aprendizaje y para la vida dentro de la universidad.

Dentro de la muestra analizada, varios becarios resaltaron como característica de los tutores aquellas vinculadas a lo afectivo, valorando la tutoría socioafectivamente. En este sentido hay quienes, al consultarles con qué figura o metáfora relacionan a su tutor, refirieron a figuras muy cercanas como ser familiares o en su defecto amigos:

Como un padre, la verdad que sí, que él [tutor] nos ayudó bastante en ese sentido, a mí me ayudó bastante porque era un padre que tenía al tanto toda la carrera. Por ahí mi papá y mi mamá, por ahí yo sí les contaba pero no tenían idea más o menos de cómo era la modalidad de "Sí má, regularicé una materia, má rendí un final" y ya creen que bueno pasaste de año, ¿entendés? Entonces era como alguien que entendía un poquito más del tema y que también te incentivaba a que, a que sigas estudiando, que le pongas más pilas, que sigas rindiendo y demás... (GF GBA, mujer, 20 años).

El afecto es uno de los aspectos más valorados por estos becarios, en tanto esta proximidad a la persona que es su tutor les facilita lo relacional, la posibilidad de confiar, la motivación. A su vez, estas narrativas dan cuenta de cierta complicidad establecida en el vínculo y de una confianza que permite intercambiar tanto experiencias académicas como personales y afectivas. Por su parte, otra valoración que aparece en torno a la tutoría y al modo en que esta práctica incide en la trayectoria de los estudiantes refiere a valorar académicamente a las tutorías. Los tutores aparecen así en el relato de los becarios como personas que facilitan la vinculación con ese mundo desconocido. En este sentido los tutores parecieran ser "puentes" que los ayudan a conectarse a ese mundo novedoso que significa la universidad, "guías" que contribuyen a su trayectoria universitaria. Tal como expresa uno de los estudiantes:

Investigador: ¿Con qué figura o metáfora identifican a los tutores?

Participante: Yo le diría guía, una guía., como que ellas [las tutoras] pasaron por donde nosotros estamos pasando y te pueden guiar igual. Las mismas cosas, las materias, dejar una materia, que te vaya mal ellas también lo pasaron... te guían, es eso. (GF GBA, varón, 20 años).

En el transitar del trabajo de campo se identifica otro aporte de los tutores para con los becarios: al apoyo que éstos representan ante una situación de posible deserción universitaria. A partir del relato de los entrevistados se desprende que los tutores son de gran ayuda al acortar la distancia percibida con la cultura institucional, presente sobre todo en los primeros años, y que se incrementa entre quienes el clima educativo del hogar es bajo y carecen de referentes con los que puedan conversar respecto de su paso por la universidad.

CONSIDERACIONES FINALES

A partir del recorrido planteado en el presente artículo se da cuenta, desde las narraciones de los estudiantes participantes de la investigación, de las diversas modalidades en las que los recursos provistos por el Programa contribuyen a su trayectoria universitaria y continuidad. A modo de cierre se introducen los resultados de un ejercicio realizado durante la investigación: se les solicitó a los jóvenes que ponderaran los recursos propuestos por la intervención que se estaba evaluando, es decir, el estipendio mensual y las tutorías. De este modo en las líneas que se incluyen a continuación se refiere a los emergentes de la ponderación realizada por los becarios de las dos grandes estrategias del Programa.

Se identifica a jóvenes que valoraron de igual forma la contribución de ambas estrategias, es decir que a lo largo del trabajo de campo fue posible ver que algunos becarios ponderaron por igual, o bien sin diferencias significativas, la estrategia de las tutorías y el dinero que mensualmente reciben.

Por su parte, otros becarios ponderaron las tutorías por sobre los recursos económicos que reciben en el marco del Programa, valorando los soportes relacionales y las posibilidades que de esta función se desprenden (Almedina, 2012; Álvarez Pérez, 2006; Arbizu, Lobato y Del Castillo, 2005). En estos casos el acompañamiento, la posibilidad de intercambio y de consulta se posicionan mejor respecto del aspecto monetario de la beca. La ponderación del tutor por sobre lo económico, además de la valoración del acompañamiento y del espacio de encuentro que se genera en las tutorías, podrían estar relacionados a un sesgo en la selección de los becarios en tanto algunos refieren que podrían haber seguido estudiando de todas formas, aunque no hubieran obtenido la beca.

Asimismo, se encuentran estudiantes que aprecian en mayor medida la transferencia monetaria realizada por el Programa que las tutorías. En estos casos se observa que los becarios valoran el dinero que reciben y las implicancias en su trayectoria educativa. Esto puede deberse a una situación económica más ajustada, o bien a que las tutorías parecerían no ocupar un rol tan preponderante en su trayectoria.

Más allá de las tres situaciones mencionadas anteriormente, fue posible identificar algunos matices. Estos resultan más que interesantes para pensar al Programa como una estrategia cuyos efectos en las realidades de los becarios no son siempre iguales, sino que van plasmándose en diversas modalidades. Uno de los matices identificados es que justamente la ponderación de las estrategias del Programa —estipendio económico y tutorías— puede experimentar modificaciones a lo largo del tiempo. Así hubo becarios que manifestaron que la transferencia monetaria fue aquello que los atrajo en primera instancia, situación que se fue modificando en el transcurso

de su carrera universitaria y a medida que fueron comprendiendo el resto de la dinámica de la intervención.

También fue posible encontrar estudiantes que en el primer tiempo de vinculación con el Programa refirieron que valoraban las tutorías por sobre lo económico, situación que fue modificándose a medida que fueron avanzado en la carrera universitaria. Este cambio habilitaría a pensar que quienes valoran más en una primera instancia los aspectos económicos proporcionados podrían ser quienes se encuentran en condiciones de mayor vulnerabilidad económica, siendo el estipendio el principal estímulo para formar parte del Programa y que en su paso por este van conociendo, haciendo uso y por lo tanto valorando el resto de la intervención.

Por otro lado, la diversidad de OSC, de enfoques y culturas institucionales podría explicar también estas diferencias. Mientras que en algunas de estas instituciones la tutoría se perfila como un espacio administrativo en el que las comunicaciones están solo relacionadas a las cuestiones mínimas que solicita la entidad financiera, como por ejemplo la rendición de cuentas, el pedido de materias cursadas y aprobadas, etc.; para otras es una instancia primordial, lo que muchas veces concluye en un pedido de participación a los becarios en las actividades que la institución genera.

Los resultados de la investigación parecerían indicar que los espacios tutoriales son más provechosos entre quienes refieren contar con las cuestiones materiales básicas más resueltas. Asimismo, siendo las tutorías una relación uno a uno, los aspectos individuales que hacen al desarrollo de los vínculos con los tutores y a las propuestas institucionales juegan un rol importante en la valoración de esa práctica educativa.

Por último, vale señalar que, como se sostuvo en varias oportunidades a lo largo de este artículo, el Programa realiza interesantes aportes para la inclusión y permanencia de los jóvenes en el sistema de educación superior. Se ha resaltado cómo, en los casos mayoritarios, estos procesos no hubieran sido posibles sin el estipendio y el acompañamiento de los tutores. Sin embargo, la modalidad adquirida de tutores externos a las instituciones educativas presenta varios limitantes, en particular los relacionados a los aspectos académicos de las trayectorias universitarias de los jóvenes.

A nivel institucional —es decir de las instituciones donde los jóvenes cursan sus estudios— el tutor no constituye, por sus propias determinaciones, un agente de referencia, por lo que no puede acompañar la cotidianeidad educativa, como sí podría hacerlo uno interno a esas instituciones. De hecho, muchas de éstas tienen sus propios programas y dispositivos tutoriales, lo que redundaría en referentes para el becario, que pueden presentar además intereses contrapuestos o cruzados.

REFERENCIAS

- Agis, E., Cañete, C., y Panigo, D. (2010). *El impacto de la Asignación Universal por Hijo en Argentina*. Recuperado de http://www.trabajo.gov.ar/left/estadisticas/documentossubweb/area1/documentos/auh_en_argentina.pdf
- Almedina, M. I. (2012). *La Orientación y la Tutoría Universitaria como elementos para la calidad y la innovación en la Educación Superior. Modelo de Acción Tutorial* (Tesis de Doctorado). Universidad de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Álvarez Pérez, P. (2006). La tutoría y la orientación Universitaria en la nueva coyuntura de la educación superior: el Programa "El Velero". *Contextos Educativos*, (8-9), 281-293.
- Arbizu, F., Lobato, C., y Del Castillo, L. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Revista de Psicodidáctica*, 10(1), 7-21.
- Becher, T. (1989). *Academic Tribes and Territories: intellectual inquiry across the disciplines*. Londres, Inglaterra: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bourdieu, P. (1999). *Sociología y cultura*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Buenos Aires, Argentina: Desclee.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P., y Wacquant, L. J. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario: hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Cerezo, L. (2015). *Universidad: tan cerca y tan lejos. Trayectorias universitarias de jóvenes en situación de vulnerabilidad social* (Tesis de Maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales- Sede Académica Argentina, Buenos Aires, Argentina.
- Clark, B. R. (Ed.). (1987). *The Academic Life: Small Worlds, Different Worlds*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Collins, R. (1979). *The Credential Society*. New York, NY: Academic Press.
- Chiroleu, A. (2013). Políticas públicas de Educación Superior en América Latina: ¿democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior?. *Espacio Abierto*, 22(2), 279-304. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/122/12226914006.pdf>

- Chiroleu, A., y Marquina, M. (2012). Tiempos interesantes: complejidades, contradicciones e incertidumbre de la política universitaria actual. En A. Chiroleu, M. Marquina y E. Rinesi (Comps.), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades* (pp. 9-26). Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Dahrendorf, R. (1968). *Essays in the Theory of Society*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Delamont, S. (1990). *Changed women, unchanged men? Sociological perspectives on gender in a post-industrial society*. Philadelphia, PA: Open University Press Buckingham.
- Dussel, I. (2005). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. En J. C. Tedesco (Comp.), *¿Cómo superar la fragmentación del sistema educativo argentino?* (pp. 85-116). Buenos Aires, Argentina: IPEE-UNESCO.
- Dussel, I. (2010). *La escuela media argentina y los desafíos de las metas 2021*. Recuperado de <https://goo.gl/rarUvt>
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación Superior. Un desafío Mundial*. Serie Universidad. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento/IEC-CONADU.
- Fernández Lamarra, N. (2002). *La educación superior en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: IIESALC/ Ministerio de Educación de Argentina.
- Fernández Prieto, A., y Cerezo, L. (2010). *Manual de planificación, monitoreo y evaluación*. Buenos Aires, Argentina: Programa Remediar + Redes del Ministerio de Salud de la Nación Argentina.
- García de Fanelli, A. (2005). *Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina*. Buenos Aires, Argentina: SITEAL, IPEE UNESCO.
- García de Fanelli, A. (2015). La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XXI. *Propuesta Educativa*, 43(24), 17-31.
- Gluz, N. (2011). *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Gómez, A., y Mereñuk, A. (2013). Reflexiones sobre la igualdad y el sistema educativo. ¿Cuál es el lugar de la igualdad en el sistema educativo argentino? *Revista Ciencias Sociales*, 84, 82-88.
- Guevara, H. M. (2009). Identidades estudiantiles, conocimiento y cultura. Percepciones de jóvenes universitarios y universitarias de Cuyo, Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(1), 209-234.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2010). *Censo Nacional de Población, 2010*. Recuperado de <http://www.censo2010.indec.gov.ar/>
- Jacinto, C., y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires, Argentina: Santillana/ IPEE-UNESCO.
- Jacinto, C. (2008). Políticas públicas y perspectivas subjetivas en torno a la transición laboral de los jóvenes. En M. Novick, G. P. Sosto y L. M. Archaga, *El estado y la reconfiguración de la protección social: asuntos pendientes* (pp. 463 - 498). Buenos Aires, Argentina: Instituto Di Tella.

- Kessler, G. (2015). *Controversias sobre la desigualdad: Argentina, 2003-2013*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Kivinen, O., y Ahola, S. (1999). Higher education as human risk capital. *Higher education*, 38(2), 191-208.
- Ley Nº 26206, Ley de Educación Nacional. (27 de diciembre de 2006). *Boletín Oficial del Estado*, 28 de diciembre de 2006. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=123542>
- Ley Nº 24195, Ley Federal de Educación. (29 de abril de 1993). *Boletín Oficial del Estado*, 5 de mayo de 1993. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=17009>
- López, N. (2007). *Las nuevas leyes de educación en América Latina: una lectura a raíz del panorama social de la región*. Buenos Aires, Argentina: Lipe-Clade.
- Marquina, M., y Chiroleu, A. (2015). ¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. *Propuesta Educativa*, 43(24), 7-16.
- Mayer, L., y Núñez, P. (2016). Desigualdades en la educación juvenil en América Latina. *Revista Temas* n. 87 – 88, 12 – 19. .
- Mayer, L. (2009). *Hijos de la Democracia. ¿Cómo piensan y viven los jóvenes?* Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Mayer, L. (2012). *La escuela y la conflictividad cotidiana. Un análisis de las estrategias para su prevención y/o minimización* (Tesis de doctorado). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Mirás, L. (Dir.). (2013). *Anuario de Estadísticas Universitarias del Departamento de Información Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias – Argentina 2013*. Recuperado de http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/Anuario_2013.pdf
- Montes, N., y Sendón, A. (2006). Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio. Argentina a comienzos del Siglo XIX. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 381-402.
- Montes, N., Sendón, A. (2010). *Trayectorias educativas de adolescentes en una Argentina fragmentada*. Recuperado de <http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/GT14-1926--Int1.pdf>
- Nirenberg, O. (2010). Enfoques para la evaluación de políticas públicas. En P. Amaya (Comp.), *El Estado y las políticas públicas en América Latina*. La Plata, Argentina: Editorial Universidad Nacional de La Plata.
- Núñez, P., Vázquez, M., y Vommaro, P. (2015). Entre la inclusión y la participación. una revisión de las políticas públicas de juventud en la argentina actual. En H. Cubides, S. Borelli, R. Unda Lara y M. Vázquez (Comps.), *Juventudes latinoamericanas: prácticas socioculturales, políticas y políticas públicas* (pp. 95-140). Manizales, Colombia: CLACSO-CINDE Manizales Ediciones.
- Pérez Rasetti, C. (2012). La expansión de la educación universitaria: políticas y lógicas. En A. Chiroleu, M. Marquina, y E. Rinesi (Comps.), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades* (pp. 119-152). Buenos Aires, Argentina; Universidad Nacional de General Sarmiento.

- Rodríguez, E. (2015). A modo de prólogo. Estudios sobre juventudes en América Latina: un mosaico de realidades diversas pero convergentes, a caracterizar más y mejor. En H. Cubides, S. Borelli, R. Unda Lara y M. Vázquez (Comps.), *Juventudes latinoamericanas: prácticas socioculturales, políticas y políticas públicas* (pp. 21-30). Manizales, Colombia: CLACSO-CINDE Manizales Ediciones.
- Sigal, V. (1995). *El acceso a la educación superior*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Cultura y Educación.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (s. f.). *Consulta de bases de datos*. Recuperado de http://www.siteal.iipe.unesco.org/base_de_datos/consulta
- Tedesco, J. C., y López, N. (2002). Desafíos a la educación secundaria en América Latina. *Revista de la CEPAL*, 76, 55-69.
- Terigi, F. (mayo de 2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf>
- Tinto V. (2006). Research and practice of student retention: what is next?. *Journal of college student retention*, 8(1), 1-19.
- Tiramonti, G. (2007). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Tiramonti, G. (2008). *La escuela media en debate*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Toribio, D. (2010). La expansión de la educación superior en contextos de crisis sociales y políticas. En D. Toribio (Comp.), *La universidad en la Argentina: miradas sobre su evolución y perspectivas* (pp. 187-231) Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Lanús.
- Urresti, M. (1999). Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela. En E. Tenti Fanfani (Comp.), *Una escuela para los adolescentes* (pp. 9-72). Buenos Aires, Argentina: IIPE UNESCO.
- Willis, P. (1977). *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. Farnborough, Inglaterra: Columbia University Press.

DISEÑO DE UN CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN DE ESTUDIANTES PARA UN CURSO DE NIVEL PROFESIONAL BAJO EL MODELO DE APRENDIZAJE INVERTIDO

Design of a Student Satisfaction Questionnaire for a Higher Education Course Implementing the Flipped Learning Model

MARÍA RAQUEL LANDA CAVAZOS*¹

MIGUEL YSRRAEL RAMÍREZ SÁNCHEZ**²

*Instituto Tecnológico de Estudios Superiores
de Monterrey, México. Correspondencia: rlanda@itesm.mx

Recibido: 08-07-2017

**Universidad Internacional Iberoamericana. Correspondencia:
miguel.ramirez@unini.edu.mx

Revisado: 14-08-2017

Aceptado: 01-10-2017

Resumen: El presente artículo describe el proceso de diseño y validación de un cuestionario desarrollado ad hoc para evaluar la satisfacción y percepción de los alumnos con respecto al Modelo de Aprendizaje Invertido, aplicado en un curso de Introducción a la Computación de un instituto de educación superior privada en México. El instrumento se sometió a la validación por un panel de expertos, la validación de confiabilidad por medio del coeficiente alfa de Cronbach y la validación de constructo por medio de un análisis factorial exploratorio. Los resultados de este proceso arrojaron un instrumento válido para realizar una evaluación confiable de la satisfacción de los estudiantes en un curso bajo el Modelo de Aprendizaje Invertido.

Palabras clave: aprendizaje invertido; aprendizaje activo; innovación pedagógica; análisis factorial; recogida de datos.

Abstract: *This paper describes the process of design and validation of a questionnaire developed ad hoc to evaluate the satisfaction and perception of students with respect to the Flipped Learning Model applied in an Introduction to Computing course in a private university in Mexico. For this purpose, a validation by a panel of experts, the validation of reliability by means of the Chronbach alpha coefficient and the construct validation by means of an exploratory factorial analysis were carried out. The results of the process show that the proposed questionnaire is a valid instrument for a reliable evaluation of student satisfaction in a course implementing the Flipped Learning Model.*

Keywords: *flipped learning; active learning; educational innovation; factor analysis; data collection.*

¹ Ingeniera en Sistemas Electrónicos y magíster en Administración de Tecnologías de Información del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Monterrey (México). Profesora de cátedra del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Monterrey (México). Actualmente cursa el Doctorado en Educación con enfoque en Tecnología Educativa en el cual centra su investigación en el tema de Aprendizaje Invertido.

² Licenciado en Informática, magíster en Dirección Estratégica por la Universidad de Belgrano (Argentina), con doble título en Master in Business Administration por la Universidad de Barcelona (España), con créditos por intercambio académico en la Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getulio Vargas (Brasil) y doctor en Educación por la Universidad Internacional Iberoamericana (Puerto Rico). Profesor investigador y coordinador en lengua portuguesa del doctorado en proyectos en la Universidad Internacional Iberoamericana (México).

INTRODUCCIÓN

En la actualidad se encuentran en las aulas universitarias estudiantes denominados *millennials*, que corresponden a todos aquellos individuos nacidos y criados en la era digital, que poseen características únicas que los diferencian de las generaciones anteriores. Son la primera generación que accede al mundo a través de las nuevas tecnologías desde su alfabetización. Para ellos los dispositivos móviles no fueron un avance científico, sino una realidad, una presencia constante, y en su rol de estudiantes requieren de un nuevo paradigma educativo. Sus características y preferencias, en cuanto a la forma que tienen de aprender, ocasionan que estén en constante conflicto con los métodos de enseñanza tradicionales, ya que no los consideran adecuados a sus necesidades. Para lograr mejores resultados de aprendizaje y de satisfacción en los estudiantes la pedagogía tradicional debe ser modificada considerando estos nuevos requerimientos, entre los que se encuentran: modelos que les permitan un aprendizaje más rápido, la capacidad de hacer más de una tarea a la vez, el ser principalmente visuales, utilizar materiales con hipervínculos, estar conectados por medios electrónicos, aprender haciendo, preferencia por la instrucción divertida y relajada, el obtener gratificación inmediata, incluir la fantasía y juego en el trabajo y finalmente partir del supuesto de que la tecnología es necesaria para su proceso de aprendizaje. Es precisamente aquí donde cobran particular relevancia modelos innovadores de enseñanza como Aprendizaje Invertido.

El Modelo de Aprendizaje Invertido toma el contenido que era expuesto en clase, instrucción dirigida por parte del profesor, y lo reemplaza con lo que tradicionalmente era realizado como tarea, actividades asignadas para completarse por los alumnos en casa, las que se llevan a cabo dentro del aula. Adicionalmente le otorga al alumno la responsabilidad de su propio aprendizaje en un grado mayor, ya que requiere completar el trabajo de preparación previo a la sesión, así como ser más participativo e interactuar con sus compañeros y con el profesor durante el tiempo de clase. Este enfoque trae consigo diversas ventajas que se relacionan con su flexibilidad, el uso de recursos tecnológicos, la capacidad de involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, el liberar tiempo de clase para actividades retadoras y de orden superior. El modelo tiene el potencial de entrenar a los estudiantes en las habilidades requeridas por las empresas del siglo XXI. Es necesario, sin embargo, evaluar a detalle las mejores prácticas y los resultados específicos que se logran con su implementación.

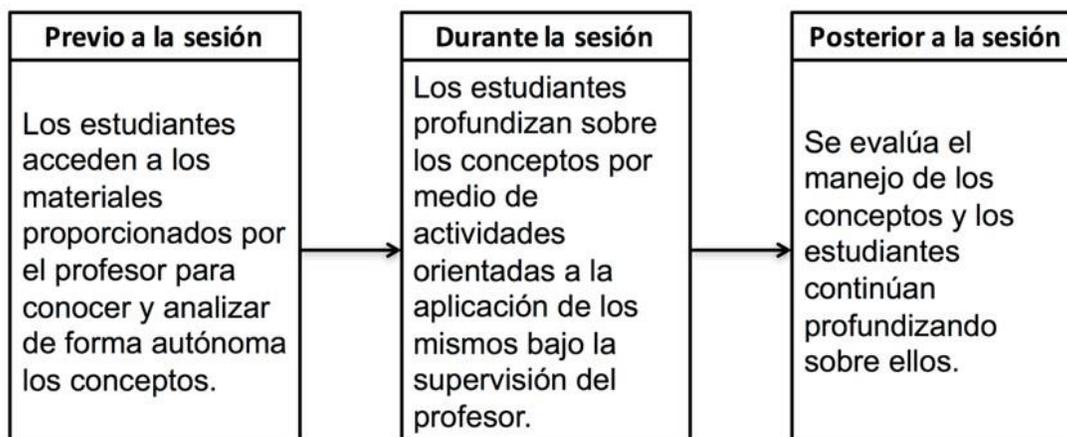
Este modelo se centra en proporcionar a los estudiantes la instrucción inicial a los temas del curso utilizando medios alternativos a la exposición en clase, quienes generalmente hacen uso de las TIC (Tecnologías de Información y Comunicación). Los alumnos tienen la responsabilidad de acceder a los distintos materiales que el profesor

proporciona antes de la sesión en el aula para conocer y analizar de forma autónoma los conceptos en los que se profundizará por medio de actividades orientadas a la aplicación. Según la Red de Aprendizaje Invertido o Flipped Learning Network (2014):

El aprendizaje invertido es un enfoque pedagógico en el que la instrucción se desplaza de la dimensión del aprendizaje grupal a la dimensión del aprendizaje individual, transformándose el espacio grupal restante en un ambiente de aprendizaje dinámico e interactivo en el que el facilitador guía a los estudiantes en la aplicación de los conceptos y en su involucramiento creativo con el contenido del curso.

Resalta el hecho de que la definición anterior no solo hace referencia a un cambio en el espacio físico donde ocurre la instrucción directa (aula) sino a un nuevo enfoque en la manera en que se lleva a cabo el aprendizaje, mientras el concepto de “aula invertida” implica solamente un cambio de logística en cuanto a cómo y cuándo reciben la información inicial respecto a un tema los alumnos; el “aprendizaje invertido” se enfoca en los procesos de alto nivel cognitivo en los que éstos se involucran. El invertir el aula no traerá consigo de forma directa un proceso de “aprendizaje invertido”, para ello es necesario que exista un rediseño completo de las actividades, de tal forma que estas potencien las oportunidades tanto dentro como fuera del aula para lograr un aprendizaje significativo y centrado en el estudiante. La Figura 1 muestra la secuencia de las actividades que propone el Modelo de Aprendizaje Invertido.

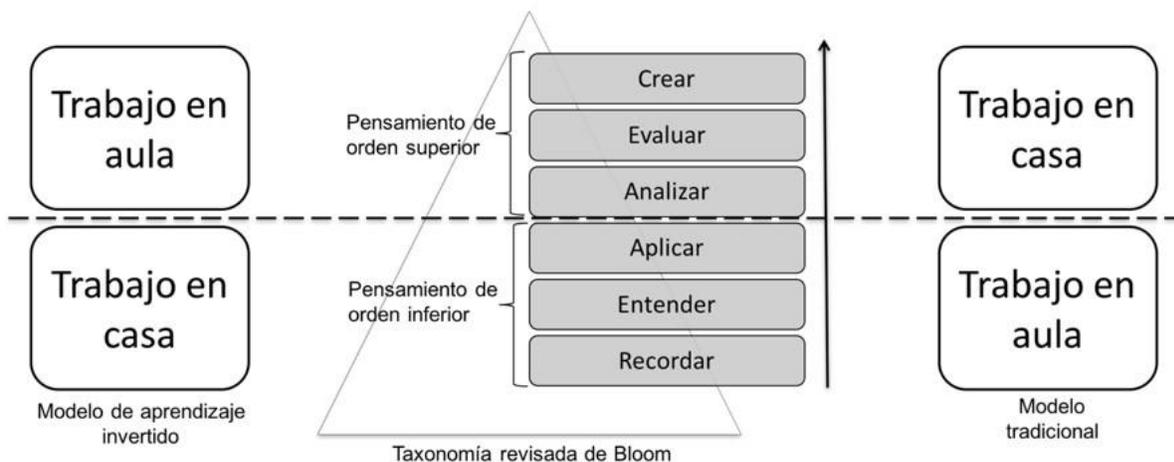
Figura 1. Secuencia de actividades realizadas por el alumno en el Modelo de Aprendizaje Invertido



Fuente: Adaptado de Hamdan, McKnigh, y Arfstrom (2014)

De acuerdo con lo presentado por Anderson et al. (2014), en términos de la taxonomía revisada de Bloom, el concepto de “invertir el aprendizaje” implica que los estudiantes están empleando las habilidades cognitivas básicas o de bajo nivel (adquiriendo conocimiento y comprensión) fuera del aula, y enfocándose en las habilidades cognitivas avanzadas como aplicación, análisis, síntesis o evaluación dentro del salón de clases, en donde cuentan con el apoyo de sus pares y del profesor. Este modelo contrasta con el de instrucción tradicional donde el primer contacto con el contenido se realiza mediante la exposición del profesor en el aula y la asimilación de conceptos se basa en las actividades asignadas de tarea, este cambio de paradigma es lo que se llama Modelo de Aprendizaje Invertido. Este enfoque muestra el rol del profesor como un guía dentro del aula en lugar de un expositor de contenido, permitiendo a los estudiantes aprender de forma activa y construir la confianza en sí mismos; proporciona también apoyo y motivación uno a uno a los estudiantes, quienes aprenden de sus compañeros, así como del profesor (Sarawagi, 2013). En la Figura 2 se muestra una comparación entre el Modelo de Aprendizaje Invertido y el Modelo Tradicional bajo la perspectiva de la taxonomía revisada de Bloom.

Figura 2. Modelo de Aprendizaje Invertido comparado con Modelo Tradicional bajo la perspectiva de la Taxonomía revisada de Bloom



Fuente: Adaptado de Honneycutt y Garrett (2014)

Es importante resaltar que, aunque en la mayoría de las definiciones del Aprendizaje Invertido sobresalen como actores principales en el Modelo de Aprendizaje Invertido el alumno y el profesor, existen otros personajes que participan de forma activa en el modelo, y que además pueden influenciar de forma positiva o negativa los resultados de su implementación.

De acuerdo con Bergmann y Sams (2014) los padres, los administradores de las instituciones educativas y la tecnología también forman parte de los denominados *stakeholders* o actores en el Modelo de Aprendizaje Invertido. La Figura 3 muestra de forma gráfica los *stakeholders* del modelo, es importante entender la función que cada uno de ellos desempeña en su ejecución y desarrollo para lograr potencializar los efectos de la innovación en el aprendizaje y minimizar las posibles barreras de implementación.

Figura 3. Actores del Modelo de Aprendizaje Invertido



Fuente: Adaptado de Bergmann y Sams (2014)

En primera instancia están los **alumnos**, ellos son el centro del aprendizaje y deben tener un rol activo para que los objetivos de aprendizaje puedan lograrse de forma exitosa, es importante, sin embargo, explicarles claramente el modelo ya que muy probablemente muchos de ellos no han tenido experiencias previas utilizándolo, por lo que se vuelve indispensable hacer explícitos los comportamientos esperados de ellos tanto dentro como fuera del aula, así como las razones que motivan este cambio de paradigma. De acuerdo a Ozdamli y Asiksoy (2016) el rol de los estudiantes dentro de este modelo se transforma de un receptor pasivo a un promotor activo del conocimiento, esto implica tomar responsabilidad de su propio aprendizaje, ver las exposiciones en video definidas por el profesor antes de la sesión en el aula, así como prepararse revisando los materiales asignados, aprender a su propia velocidad, realizar las interacciones necesarias con su profesor y compañeros, recibiendo y proporcionando retroalimentación, participar en las discusiones dentro del aula, además de participar en las actividades en equipo, entre otras.

Posteriormente, se encuentra el **profesor**, cuya función es relacionar los procesos de construcción internos del alumno con el conocimiento colectivo culturalmente organizado. Esto implica que el profesor debe orientar y guiar explícita y deliberadamente una actividad mental constructivista. Además de ser el promotor principal del modelo con los demás actores, ya que es quién está propiciando el cambio de modelo en el aula. Para Ozdamli y Asiksoy (2016) el factor más importante en el enfoque del aprendizaje

invertido es el rol del profesor, que incluye crear las condiciones de aprendizaje basadas en el pensamiento crítico de los estudiantes, modificar el paradigma para en lugar de “transferir” el conocimiento de forma directa, ser una guía y actuar como su facilitador, realizar interacciones uno a uno con los alumnos, aclarar y corregir concepciones erróneas o conceptos entendidos de forma incorrecta por los estudiantes, individualizar el aprendizaje para los alumnos, utilizar las herramientas tecnológicas que mejor se adapten a entorno de aprendizaje, propiciar las condiciones para llevar a cabo discusiones interactivas, incrementar la participación del grupo, compartir los videos de contenido para las actividades fuera del aula y proporcionar retroalimentación basada en estrategias pedagógicas, entre otras.

Siguiendo con los involucrados en este modelo, se encuentran los **administrativos**; se debe considerar que cualquier cambio de paradigma trae consigo dificultades y resistencia por parte de los alumnos, ya que les demanda salir de su zona de confort, esto impacta aún más al tratarse de un esquema en el que los alumnos serán exigidos como nunca antes, por lo que es de vital importancia que se cuente con el respaldo de la administración, ya sea proporcionando a los profesores los recursos de tiempo, espacio, capacitación o tecnología necesarios para diseñar, desarrollar e implementar las “actividades invertidas”, o apoyando con las dudas o inconformidades que puedan surgir en los demás actores.

Por otro lado, y debido a que este modelo implica cambios en la metodología de trabajo tanto dentro como fuera del aula, es muy importante comunicar el cambio de paradigma que se está planeando implementar y explicar claramente los beneficios y resultados esperados a los **padres**, ya que de otra forma se corre el riesgo de caer en la idea equivocada de que “el profesor no está haciendo su trabajo” y, por ende, entorpecer e incluso impedir que el proceso se desarrolle de forma eficiente. Hay que recordar que los padres de los alumnos fueron educados bajo un esquema tradicional y esto puede sesgar su participación y aceptación del modelo invertido si no se aclaran sus conceptos.

Finalmente, y como último actor en el modelo, se encuentra la **tecnología**, este elemento es parte fundamental, ya que se asocia de forma directa con la pedagogía centrada en el alumno y representa un medio para proveer al estudiante de un ambiente de aprendizaje enriquecedor y efectivo, además de ser un facilitador esencial que posibilita la flexibilidad propia del modelo. Aunque no se define como un requisito indispensable, se considera que puede dar un valor agregado sustancial para integrar las experiencias de aprendizaje fuera y dentro del aula de forma eficiente.

De acuerdo a Gillispie (2016) una implementación exitosa del Modelo de Aprendizaje Invertido debe tener tres objetivos: permitir a los estudiantes convertirse en pensadores críticos, involucrar de forma completa y profunda tanto a los estudiantes como a los profesores en el proceso de aprendizaje y estimular el desarrollo de un entendimiento profundo y significativo del contenido.

Como se menciona anteriormente, los estudiantes en conjunto con el docente son los principales involucrados en el Modelo de Aprendizaje Invertido, por lo que es importante comprender las características que dichos alumnos aportan al proceso de aprendizaje. De acuerdo con Prensky (2001) los *millennials* son todos aquellos individuos que nacieron entre 1982 y 2002. La literatura hace referencia a ellos como la generación I, la generación de red, *nexters* o los nativos digitales. Sin importar el término que se utilice para nombrarlos, lo que los caracteriza es que nacieron en la era de la información, por lo que acceden y utilizan la tecnología de forma innata y en un grado mucho mayor que las generaciones que los preceden. Debido a que nacieron y crecieron en la era digital, la forma en que piensan y procesan la información es significativamente distinta del resto de las generaciones anteriores, esto impacta de forma directa en su estilo de aprendizaje y sus preferencias hacia los métodos de enseñanza. Actualmente una gran mayoría de ellos se encuentran en las universidades preparándose para integrarse a la vida productiva en el corto plazo.

Según McMahon y Pospisil (2005), un proceso de enseñanza-aprendizaje exitoso requiere del entendimiento y de una apreciación de las necesidades de los estudiantes, sus antecedentes, intereses y estilos de aprendizaje. En este sentido se han identificado diversas características que definen a los *millennials*, entre las que se destacan: una preferencia por estar conectados a la red 24/7, tendencia a desempeñarse en ambientes multitarea, preferencia por las actividades en equipo, además de que aprecian el componente social del proceso de aprendizaje.

Por otra parte, como resultado de sus características particulares, que permean sus preferencias hacia el proceso de aprendizaje, los *millennials* se sienten fuera de lugar en las aulas tradicionales. El método tradicional enfocado en la exposición del profesor que fue muy popular en la era industrial no parece ser el adecuado para estos alumnos que nacieron y crecieron en la era de la información; ellos quieren ser valorados, respetados y escuchados por las instituciones educativas; requieren experiencias de aprendizaje colaborativo y retroalimentación rápida, además de tener muy poca tolerancia hacia el aburrimiento. Más que nunca, los docentes están siendo puestos a prueba por el reto que estos estudiantes representan, el mantenerlos atentos, enfocados y motivados en el proceso de aprendizaje requiere de un profundo entendimiento de sus características y necesidades. El profesor del siglo XXI debe entender a los *millennials*, sus estudiantes, quiénes son, cómo aprenden y qué necesitan, para poder ofrecerles experiencias de aprendizaje significativas; el rol del profesor necesita ir más allá de un experto en contenido de tal forma que pueda lograr que los estudiantes, quienes finalmente se convertirán en profesionales, sean capaces de auto administrar su proceso de aprendizaje. Diversas investigaciones en psicología cognoscitiva han revelado que los estudiantes alcanzan un mayor grado de procesamiento de la información por medio de la metacognición y el aprendizaje activo, estableciendo incluso que este tipo de aprendizajes supera en muchos sentidos a los métodos expositivos. Incluso se sugiere

que los métodos basados en el aprendizaje activo incrementan el desempeño, la motivación y la capacidad de retención de los estudiantes (D'Souza y Rodrigues, 2015).

El Modelo de Aprendizaje Invertido tiene componentes que pueden ser atractivos para todas las generaciones involucradas en el ambiente académico, para los *baby boomers* que prefieren el ambiente tradicional, la instrucción didáctica, aunque ocurra fuera del aula, puede llevarse a cabo inicialmente de forma tradicional si se prefiere. Los estudiantes de la generación X, por su parte, disfrutaban aprendiendo de videos que utilizan alta tecnología y aprendizaje asistido por computadora. Los estudiantes de la generación Y son altamente colaborativos, eficientes con la tecnología y se benefician de la solución de problemas en grupo. En el aprendizaje invertido, el contenido es entregado a los estudiantes en formatos que atraen a la generación X, mientras que la solución de problemas de forma grupal es el componente que engancha a la generación Y (Gillispie, 2016).

En la literatura existe evidencia indirecta de que el Modelo de Aprendizaje Invertido puede incrementar tanto la satisfacción de los estudiantes como sus calificaciones, alineándose a sus características y sus requerimientos personales, sin embargo los resultados positivos que los docentes han obtenido alrededor del mundo han sido documentados principalmente a través de medios no formales como *blogs* y sitios web personales, estos resultados han incrementado el interés de la comunidad científica por el tema como se observa en Bailey (2015); Bergmann (2012); Bishop y Verleger (2013); Fautch (2015); Flumerfelt y Green (2013); Hao (2016); Herreid y Schiller (2013); Joanne y Lateef (2014); González-Gómez, Jeong, Airado y Cañada-Cañada (2016); McLean, Attardi, Faden y Goldszmidt (2016); Murphy, Chang y Suaray (2015); Ojennus (2015); Sams y Aglio (2017); Thai, De Wever y Valcke (2017) y Tucker (2012).

Adicionalmente para Johnson, Adams, Estrada y Freeman (2014) el Modelo de Aprendizaje Invertido forma parte de un movimiento pedagógico mayor que involucra innovaciones, las que conjuntan el aprendizaje híbrido, el aprendizaje basado en preguntas y otros enfoques instruccionales y herramientas que tienen por objetivo propiciar un aprendizaje flexible, activo y más centrado en el estudiante. Siete años después de su primera implementación reconocida en 2007, existe una cantidad considerable, que cada vez se incrementa más, de implementaciones exitosas de este modelo, por lo que se consideró como una de las seis tendencias en Educación Superior.

En una versión posterior en Johnson et al. (2015) se sigue identificando el Aprendizaje Invertido como una de las seis tendencias en Educación Superior que serán adoptadas en un año o menos por las universidades y que se espera tengan un impacto global en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación educativa. De acuerdo a las estadísticas que muestran en los Estados Unidos de América el 29% de los profesores universitarios se encuentran aplicando Aprendizaje Invertido, mientras que un 27% planean hacerlo en el siguiente año. Ejemplos de estas implementaciones se encuentran en la Universidad Swinburne, la Universidad de British Columbia, la Universidad de South

Australia, la Universidad de Boston, la Universidad Canadiense y la Universidad de Ohio State, entre otras.

Por su parte, De Araujo, Otten y Birisci (2017) refieren que a pesar de que las investigaciones formales respecto al Modelo de Aprendizaje Invertido aún son escasas, las implementaciones de este modelo instruccional no lo son; examinando las perspectivas y experiencias de los docentes que han optado por implementar en sus aulas esta innovación es posible identificar formas de soportar el modelo y reflexionar respecto a si las motivaciones para llevar al aula esta metodología se alinean con las expectativas de las instituciones educativas y los beneficios potenciales que se esperan, entre los que sobresale la satisfacción de los estudiantes, que engloba conceptos como la motivación y disposición de los alumnos hacia este nuevo modelo.

En general, las investigaciones respecto a la eficacia del Modelo de Aprendizaje Invertido en la educación superior se han centrado, en primera instancia, en el impacto en las evaluaciones numéricas (calificaciones) y, de forma más reciente y en menor grado, en las percepciones de los estudiantes hacia este nuevo paradigma. Las percepciones de los estudiantes proporcionan una oportunidad única de analizar e identificar mejores prácticas que permitan lograr de forma exitosa los objetivos de aprendizaje, lo anterior bajo el precepto de que en la medida de que los estudiantes se involucren, interesen y comprometan con el proceso se lo apropiarán. El entender los factores claves que impactan y se relacionan con la satisfacción de los estudiantes en las experiencias de aprendizaje invertido es indispensable para lograr implementaciones exitosas.

Es precisamente el análisis de la satisfacción de los estudiantes bajo el Modelo de Aprendizaje Invertido lo que pretende ser valorado por medio del instrumento denominado "Cuestionario de satisfacción y percepción de alumnos acerca del impacto de las TIC en cursos que implementan actividades bajo el Modelo de Aprendizaje Invertido". El proceso de diseño y su validación se detallan en los siguientes apartados.

DISEÑO DEL INSTRUMENTO

El instrumento diseñado consta de 23 preguntas segmentadas en tres secciones: 1) datos demográficos, 2) datos cuantitativos respecto a la percepción de los alumnos y 3) datos cualitativos respecto a la percepción de los alumnos. El análisis que aquí se presenta está centrado en la segunda sección del cuestionario, que se compone de 16 preguntas que consideran elementos cuantitativos usando una escala Likert de 5 niveles, en donde los valores van de 1 a 5, siendo 1 el valor correspondiente a la respuesta con menor valor y 5 la respuesta con mayor valor. El análisis estadístico realizado se centra en preguntas cerradas de opción múltiple.

De acuerdo con Franklin y Walker (2010) existen numerosas ventajas de utilizar preguntas cerradas en un instrumento de recolección de datos, siendo la más importante el hecho de que no sobrecargan a los respondientes, así como el que la captura de la información es más simple y eficiente. Este tipo de preguntas son más sencillas y rápidas de contestar, ya que solo implican la selección de las opciones planteadas en el instrumento, por lo que no se requiere que quien responde formule una respuesta y la exprese en sus propias palabras, por lo que es más probable que el cuestionario logre recabar la información deseada. Adicionalmente, los datos generados son más fáciles de analizar debido a que las respuestas son más consistentes y se encuentran agrupadas.

Por su parte, la implementación del instrumento de recolección de datos se realizó por medio de la herramienta Google Forms, que permite aplicar encuestas a través de Internet. De acuerdo a De Leeuw, Dillman y Hox (2011) la recolección de datos a través de formatos en Internet tiene diversas ventajas como: ser menos intrusivas y más privadas que otros tipos de medios, permitir aplicar grandes cantidades de cuestionarios en un tiempo muy corto y con un costo considerablemente bajo y, en caso de ser necesario, llegar a poblaciones en distintas ubicaciones geográficas sin necesidad de trasladarse.

En lo que corresponde al diseño del cuestionario se consideró lo expuesto en De Leeuw, Dillman y Hox (2011) donde se establece que existen 3 etapas por las que deben pasar los instrumentos de recolección de datos para poder ser utilizados: la etapa de desarrollo, la etapa de evaluación de preguntas y la etapa de ensayo final. La etapa de desarrollo corresponde al tiempo designado para el trabajo de preparación e investigación previa que se requiere realizar antes de escribir alguna de las preguntas del instrumento en cuestión, es un período en el que se analiza de forma detallada y a profundidad la literatura existente respecto al tema en cuestión e incluso se consultan expertos, en caso de considerarlo necesario y relevante para el diseño del cuestionario.

En la segunda etapa, la de evaluación, se realiza una prueba del cuestionario en una población piloto, el objetivo de esta etapa es asegurar que cada una de las preguntas que componen el instrumento cumple con los principios de un buen diseño. Finalmente, en la tercera etapa se realiza el ensayo final, en donde el objetivo es someter el cuestionario completo a prueba, lo anterior bajo las mismas condiciones (o lo más similares posible) en las que será utilizado al realizar la recolección de datos de la investigación, esto utilizando una muestra mucho más grande que la de la etapa anterior. A menos que la investigación explícitamente lo requiera, en muchos casos esta última etapa no es indispensable y es más recomendable realizar de nuevo la etapa anterior para validar una vez más el instrumento con los cambios que se hayan realizado.

El diseño de cuestionarios es un proceso iterativo que fluctúa entre el desarrollo de las preguntas y su evaluación por medio de pruebas, los cambios son parte integral de este proceso y se realizan de forma continua, las preguntas propuestas son

esbozadas y evaluadas, revisadas y modificadas hasta que una versión final del cuestionario es generada; la etapa final de este proceso llega cuando se decide que no son necesarios más cambios, entonces se procede a la impresión o programación del instrumento según sea el caso (Franklin y Walker, 2010).

METODOLOGÍA

Para establecer la validez del instrumento en cuestión, éste se sometió a la validación por un panel de expertos, la validación de confiabilidad por medio del coeficiente alfa de Cronbach y la validación de constructo por medio de un análisis factorial exploratorio.

De acuerdo a Franklin y Walker (2010) la revisión de cuestionarios por un panel de expertos tiene como ventajas que es rápida, de un costo moderado, puede cubrir una amplia variedad de problemas potenciales que van desde errores de ortografía, gramática o de redacción hasta problemas con los conceptos que se están operacionalizando en el cuestionario, adicionalmente cubre aspectos cognitivos de los respondientes, puede develar dificultades potenciales para el entrevistador (en caso de que éste exista) y puede revelar posibles problemas para el análisis de datos.

Por su parte, el método de consistencia interna basado en el alfa de Cronbach permite estimar la fiabilidad de un instrumento de medida a través de un conjunto de ítems que se espera que midan el mismo constructo o dimensión teórica. Para calcular este coeficiente solamente es necesaria una aplicación del instrumento de medición, los resultados que arroja son valores entre 0 y 1. Su principal ventaja es que los elementos no requieren dividirse en dos mitades, solamente se aplican y se calcula el coeficiente (Hernández et al., 2014).

El valor del coeficiente muestra la consistencia interna, es decir, la correlación existente entre cada una de las preguntas del instrumento; un resultado por encima a 0.7 muestra una fuerte correlación entre las preguntas, mientras que un valor por debajo de este número establece una relación débil entre ellas, en cuyo caso se debe rediseñar el instrumento. El valor mínimo que se considera aceptable para el coeficiente alfa de Cronbach es 0.7, cualquier valor por debajo este número refleja una consistencia interna baja (Oviedo y Campo, 2005).

En lo que respecta a la evaluación de la validez de constructo para Pérez-Gil, Chacón y Moreno (2000) entre las técnicas estadísticas más utilizadas para este fin destaca el análisis factorial, que agrupa una serie de procedimientos de análisis multivariable que determinan la relación entre cada una de las variables, además permite estudiar la interdependencia existente entre ellas, así como establecer índices con variables que miden conceptos similares.

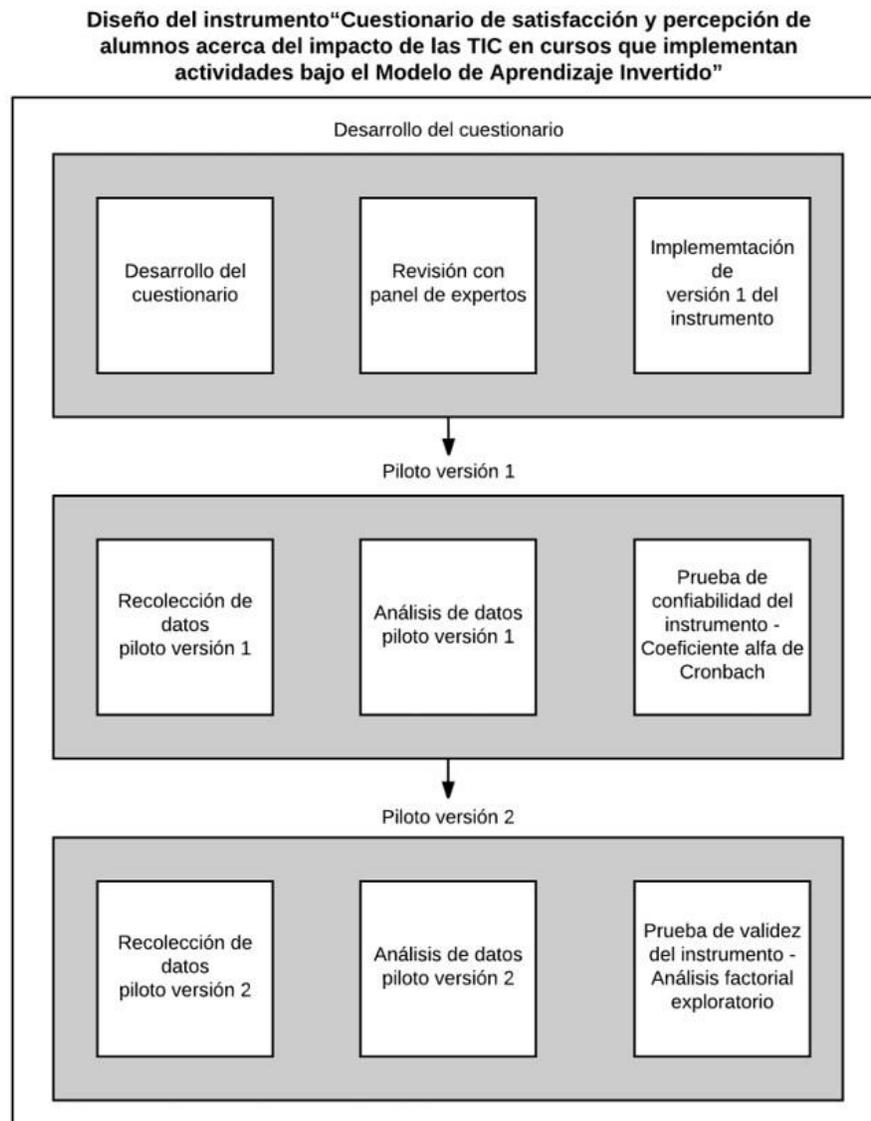
Comprende el estudio estadístico de distintas variables medidas en elementos de una población con los siguientes objetivos: 1) resumir los datos mediante un pequeño conjunto de nuevas variables, construidas como transformaciones de las originales, con la mínima pérdida de información; 2) encontrar grupos en los datos con propiedades similares; 3) clasificar nuevas observaciones en grupos definidos y 4) relacionar dos conjuntos de variables.

De acuerdo a Martínez y Sepúlveda (2012) el análisis factorial exploratorio (AFE) tiene dos objetivos principales, de inicio pretende desde un enfoque de exploración esbozar una nueva estructura interna, generando grupos de variables o factores a partir de las variables originales, en este tipo de análisis se asume que el investigador no cuenta con información previa respecto a la estructura que se va a generar o que ésta es mínima.

La segunda motivación para realizar un AFE es reducir la cantidad de variables identificando aquellas que tengan poca relevancia o un alto grado de colinealidad. En el caso particular de la investigación el objetivo principal de realizar un análisis factorial fue la validación del instrumento de recolección de datos, esto, al generar nuevos factores o variables latentes que agrupen los reactivos existentes, además de identificar posibles ítems redundantes; ambas cuestiones se consideran como parte del enfoque de un AFE. Para determinar si es viable realizar un AFE es necesario identificar si existe correlación entre las variables, esto es posible inspeccionando la matriz de correlaciones y determinando si los valores que se muestran son superiores a 0.30 para todos los casos, ya que en caso contrario no se recomienda aplicar el AFE.

De forma específica los pasos que se realizaron para confirmar la validez son los siguientes: 1) se elaboró el instrumento de evaluación denominado "Cuestionario de satisfacción y percepción de alumnos en cursos que implementan actividades bajo el Modelo de Aprendizaje Invertido" para medir la satisfacción de los alumnos, 2) se realizó una revisión cualitativa del instrumento por medio de un panel de expertos integrado por los profesores que imparten la asignatura de Introducción a la Computación en la institución educativa en la que se implementó el Modelo de Aprendizaje Invertido, 3) se realizó un primer piloto para efectuar la validación de confiabilidad del instrumento por medio del índice alfa de Cronbach y 4) se realizó un segundo piloto para efectuar una validación de constructo por medio de un análisis factorial exploratorio del instrumento. Finalmente, y después de analizar los resultados del análisis factorial se procedió a la aceptación del cuestionario. La Figura 4 muestra de forma gráfica el proceso que se siguió para la validación del instrumento.

Figura 4. Fases del proceso de validación



Fuente: Elaboración propia (2017)

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para realizar el análisis de los resultados obtenidos del proceso de validación cuantitativa del instrumento, el tratamiento de los datos se realizó por medio del software Minitab (<http://www.minitab.com>), diseñado para realizar análisis estadísticos básicos y avanzados. Se realizaron las pruebas de confiabilidad y de validez de constructo utilizando las funcionalidades propias de este programa.

Validación cualitativa del instrumento

Previo a la realización del piloto versión 1, al inicio del período académico de enero a mayo 2016, se sometió a revisión de todos los profesores que componen la cátedra de la asignatura de Introducción a la Computación de la institución el “Cuestionario de satisfacción y percepción de alumnos en cursos que implementan actividades bajo el Modelo de Aprendizaje Invertido”, con el fin de, a través de una revisión de expertos, establecer si las preguntas eran las indicadas para evaluar la satisfacción de los estudiantes del curso. El panel estuvo integrado por la coordinadora de la materia y 5 profesores que habían impartido la asignatura previamente al menos una vez.

Los resultados de esta evaluación de expertos fueron satisfactorios, el panel validó las preguntas incluidas en el cuestionario, no se realizaron correcciones de puntuación y redacción para mejorar la sintaxis de las preguntas. Los cambios solicitados al instrumento fueron los siguientes:

- 1) Agregar preguntas para recabar datos demográficos correspondientes al semestre y carrera de los estudiantes.
- 2) Agregar un reactivo con el fin de identificar si los estudiantes han estado expuestos a alguna implementación del Modelo de Aprendizaje Invertido previamente.

Posterior a esta validación por el panel de expertos se realizó la implementación del cuestionario en la herramienta de Google Forms, de tal forma que estuviera disponible para ser utilizado como instrumento de recolección de datos en las etapas subsecuentes.

Validación cuantitativa del instrumento

Con el fin de validar la confiabilidad del instrumento se realizó un primer piloto donde el cuestionario se aplicó a 36 alumnos de la asignatura de Introducción a la Computación durante el semestre de enero a mayo de 2016. Para realizar la validación de confiabilidad se analizaron los datos obtenidos con el fin de determinar el coeficiente alfa de Cronbach. Como se menciona anteriormente para esta validación se analizaron específicamente los reactivos del 2 al 17, que corresponden a preguntas cerradas que utilizan una escala Likert, en la Tabla 1 se muestra el detalle de las preguntas.

Tabla 1. Preguntas utilizadas en el análisis de validez interna

Preguntas	Escala
2. En general, ¿qué tan confiado te sentiste respecto al material de la sesión después de haber visto el video?	1 a 5
3. En general, ¿qué tan confiado te sentiste respecto al material de la sesión después de haber visto el video y haber realizado los problemas de clase?	1 a 5
4. Al día de hoy considero que me siento confiado(a) al resolver un problema de la clase utilizando el Modelo de Aprendizaje Invertido.	1 a 5
5. Basado en tu experiencia en esta clase, ¿qué tan valioso consideras el material en video para tu aprendizaje?	1 a 5
6. Considero que el Modelo de Aprendizaje Invertido me ofrece más oportunidad de conocer y colaborar con mis compañeros que el Modelo Tradicional.	1 a 5
7. Me siento más motivado a realizar las actividades del curso en el Modelo de Aprendizaje Invertido.	1 a 5
8. Me siento más motivado a participar en clase usando el Modelo de Aprendizaje Invertido.	1 a 5
9. Considero que el Modelo de Aprendizaje Invertido favorece más la comunicación entre el profesor y los alumnos que el Modelo Tradicional.	1 a 5
10. Considero que el Modelo de Aprendizaje Invertido favorece más la comunicación con mis compañeros que el Modelo Tradicional.	1 a 5
11. Con el Modelo de Aprendizaje Invertido me es más fácil externar mis dudas y opiniones en el aula.	1 a 5
12. Puedo decir que el Modelo de Aprendizaje Invertido hace que el contenido del curso sea más fácil de entender en comparación con una clase "tradicional".	1 a 5
13. Puedo decir que el Modelo de Aprendizaje Invertido hace que el contenido del curso sea más fácil de entender en comparación con una clase "tradicional".	1 a 5
14. Considero que el Modelo de Aprendizaje Invertido me ayuda a desarrollar habilidades que serán de valor en mi desarrollo profesional.	1 a 5
15. En el futuro me gustaría cursar otras materias bajo el Modelo de Aprendizaje Invertido.	1 a 5
16. Recomendaría a otros estudiantes cursar materia(s) bajo el Modelo de Aprendizaje Invertido.	1 a 5
17. Después de esta experiencia, considero que he dominado el Modelo de Aprendizaje Invertido.	1 a 5
18. En general me agradó trabajar durante el curso con el Modelo de Aprendizaje Invertido.	1 a 5

NOTA. Todos los reactivos utilizan una escala Likert de 5 niveles, en donde 1 corresponde al valor más bajo y 5 al más alto.

Fuente: Elaboración propia (2017)

El valor obtenido para el coeficiente alfa de Cronbach fue de 0.9699, lo que indica una alta consistencia y validez interna. La Figura 5 muestra los resultados del tratamiento de los datos arrojados por el programa Minitab 17.

Figura 5. Análisis de confiabilidad del instrumento arrojado por el programa Minitab

```

Welcome to Minitab, press F1 for help.

Item Analysis of Q2, Q3, Q4, Q5, Q6, Q7, Q8, Q9, Q10, Q11, Q12, Q13, Q14, Q15, Q16, Q17

Correlation Matrix

```

	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16
Q3	0.746														
Q4	0.732	0.716													
Q5	0.777	0.797	0.676												
Q6	0.605	0.481	0.605	0.403											
Q7	0.651	0.659	0.675	0.626	0.713										
Q8	0.562	0.643	0.562	0.554	0.640	0.857									
Q9	0.510	0.495	0.341	0.450	0.685	0.744	0.813								
Q10	0.376	0.449	0.462	0.292	0.751	0.749	0.730	0.769							
Q11	0.543	0.741	0.626	0.537	0.498	0.642	0.696	0.588	0.546						
Q12	0.779	0.786	0.653	0.795	0.575	0.723	0.690	0.573	0.508	0.747					
Q13	0.736	0.726	0.736	0.736	0.746	0.777	0.772	0.635	0.561	0.680	0.766				
Q14	0.686	0.646	0.619	0.522	0.760	0.789	0.811	0.588	0.637	0.601	0.745	0.804			
Q15	0.755	0.748	0.708	0.729	0.698	0.842	0.865	0.682	0.616	0.702	0.843	0.880	0.894		
Q16	0.809	0.859	0.831	0.765	0.668	0.692	0.625	0.458	0.492	0.618	0.744	0.825	0.714	0.783	
Q17	0.734	0.762	0.734	0.750	0.630	0.803	0.842	0.621	0.605	0.679	0.761	0.851	0.809	0.887	0.790

```

Cell Contents: Pearson correlation

Cronbach's alpha = 0.9699

```

Elaboración propia (2017)

Posterior al análisis de consistencia y validez interna con el coeficiente alfa de Cronbach se realizó un segundo piloto durante el período de verano de 2016, donde se aplicó el instrumento a 36 alumnos de la asignatura de Introducción a la Computación. La Figura 6 muestra la matriz de correlaciones generada por el software Minitab 17 para cada uno de los ítems que forman parte del análisis.

Figura 6. Matriz de correlaciones de variables del segundo piloto arrojado por el programa Minitab

Item Analysis of Q2, Q3, Q4, Q5, Q6, Q7, Q8, Q9, Q10, Q11, Q12, Q13, Q14, Q15, Q16, Q17

Correlation Matrix

	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17
Q3	0.591															
Q4	0.689	0.571														
Q5	0.550	0.588	0.405													
Q6	0.581	0.400	0.622	0.427												
Q7	0.547	0.512	0.641	0.454	0.706											
Q8	0.472	0.375	0.644	0.468	0.644	0.790										
Q9	0.488	0.497	0.633	0.444	0.595	0.653	0.577									
Q10	0.550	0.415	0.709	0.414	0.734	0.595	0.626	0.723								
Q11	0.495	0.255	0.534	0.401	0.478	0.621	0.698	0.590	0.559							
Q12	0.536	0.365	0.745	0.409	0.649	0.715	0.819	0.545	0.596	0.545						
Q13	0.487	0.406	0.587	0.472	0.683	0.606	0.678	0.514	0.714	0.431	0.788					
Q14	0.590	0.547	0.716	0.613	0.732	0.799	0.788	0.692	0.690	0.582	0.886	0.797				
Q15	0.601	0.566	0.738	0.621	0.704	0.764	0.755	0.635	0.653	0.546	0.840	0.770	0.941			
Q16	0.545	0.472	0.700	0.466	0.589	0.665	0.694	0.442	0.529	0.525	0.806	0.749	0.820	0.820		
Q17	0.660	0.631	0.729	0.631	0.719	0.744	0.718	0.647	0.741	0.453	0.697	0.680	0.828	0.831	0.622	

Cronbach's alpha = 0.9611

Elaboración propia (2017)

Es posible observar que todos los valores en la matriz de correlaciones son superiores a 0.30 por lo que el supuesto necesario para realizar el AFE se cumple en su totalidad. Adicionalmente el valor obtenido en este segundo piloto para el coeficiente alfa de Cronbach fue de 0.9611, lo que indica nuevamente una alta consistencia y validez interna. Para realizar la validez de constructo por medio de un análisis factorial, de acuerdo a Martínez y Sepúlveda (2012) el número de factores que deben utilizarse para el análisis puede determinarse siguiendo varios criterios, el más común es el del valor propio, que representa el total de varianza explicada por el factor, para ello se utilizó el método de análisis de componentes principales y se identificaron aquellos eigenvalores mayores a 1.

La varianza poblacional es igual a la suma de los eigenvalores (valores propios), por lo que un criterio para elegir el número de componentes principales a extraer es elegir todos los componentes para los que el correspondiente valor propio (eigenvalor) sea al menos de 1, lo que implica que los componentes que permanecen representan al menos una fracción de $1/p$ del total de la varianza poblacional. La Figura 7 muestra el resultado.

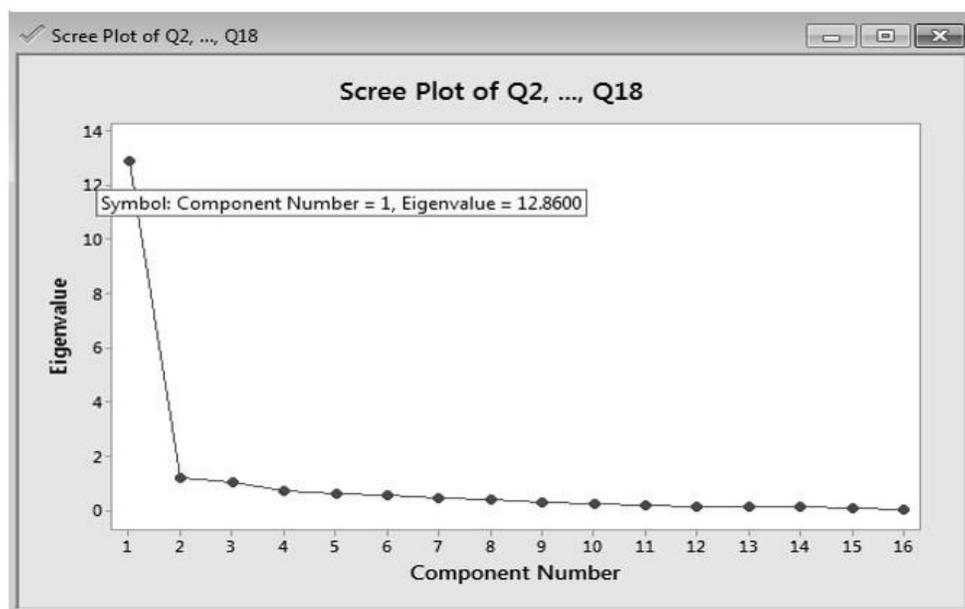
Figura 7. Análisis de criterio del valor propio (eigenvalor) del segundo piloto arrojado por el programa Minitab

Principal Component Analysis: Q2, Q3, Q4, Q5, Q6, Q7, Q8, Q9, Q10, Q11, Q12, Q13, Q14, Q15, Q16, Q17																
Eigenanalysis of the Covariance Matrix																
Eigenvalue	12.860	1.167	1.004	0.719	0.587	0.543	0.428	0.382	0.260	0.215	0.172	0.115	0.100	0.090	0.082	0.033
Proportion	0.686	0.062	0.054	0.038	0.031	0.029	0.023	0.020	0.014	0.011	0.009	0.006	0.005	0.005	0.004	0.002
Cumulative	0.686	0.748	0.801	0.840	0.871	0.900	0.923	0.943	0.957	0.968	0.978	0.984	0.989	0.994	0.998	1.00

Elaboración propia (2017)

En Martínez y Sepúlveda (2012) se sugiere utilizar más de un criterio, por lo que adicionalmente y como método confirmatorio se utilizó el criterio de test de pendiente (*scree plot*), que se basa también en los valores propios, aquí se grafican las variables y se seleccionan aquellas que se encuentran antes del punto de inflexión, es decir, aquellas con valores mayores a 1. La Figura 8 muestra las gráficas correspondientes a este método.

Figura 8. Análisis del criterio del test de pendiente (*scree plot*) del segundo piloto arrojado por el programa Minitab



Elaboración propia (2017)

Con los resultados de criterio del valor propio y la confirmación del criterio del test de pendiente se procedió a realizar la interpretación de los factores, por medio de la matriz correspondiente, para ello, y derivado de los análisis anteriores, se utilizó un número de tres factores. De acuerdo a Martínez y Sepúlveda (2012) en esta matriz se muestra la correlación que cada variable guarda con cada uno de los factores, un valor alto puede ser interpretado como una mayor contribución de esa variable al factor, mientras que un valor bajo indica poca contribución. Para el caso de este análisis se utilizó la rotación ortogonal varimax, que pretende maximizar las ponderaciones a nivel de factor, lo que implica que cada variable sea representativa en uno solo de ellos, de tal forma que se minimiza el número de variables que los componen. La Figura 9 muestra los resultados del AFE arrojados por el programa Minitab 17 para el segundo piloto.

Figura 9. Análisis factorial exploratorio arrojado por el programa Minitab

Rotated Factor Loadings and Communalities					
Varimax Rotation					
Variable	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Communality
Q2	0.252	0.403	0.629	-0.214	0.667
Q3	0.176	0.266	0.842	-0.001	0.810
Q4	0.474	0.547	0.380	-0.226	0.719
Q5	0.281	0.045	0.787	-0.234	0.755
Q6	0.504	0.661	0.202	-0.153	0.755
Q7	0.542	0.381	0.312	-0.466	0.753
Q8	0.664	0.286	0.174	-0.544	0.848
Q9	0.181	0.679	0.310	-0.439	0.783
Q10	0.354	0.815	0.187	-0.219	0.872
Q11	0.266	0.258	0.152	-0.869	0.915
Q12	0.845	0.293	0.160	-0.273	0.899
Q13	0.779	0.417	0.188	-0.040	0.817
Q14	0.746	0.368	0.387	-0.284	0.922
Q15	0.740	0.329	0.437	-0.235	0.901
Q16	0.824	0.142	0.308	-0.213	0.838
Q17	0.511	0.529	0.526	-0.148	0.839
Variance	4.9762	3.1943	2.9612	1.9628	13.0945
% Var	0.311	0.200	0.185	0.123	0.818

Elaboración propia (2017)

Una vez que se rotaron los factores y se obtuvo la matriz de correlaciones correspondiente se procedió a evaluar las ponderaciones obtenidas en cada una de las variables para establecer la contribución de cada una de ellas a los factores. Según Martínez y Sepúlveda (2012) para realizar esta evaluación desde un punto de vista estadístico se analiza la significancia de las ponderaciones, en donde los valores

menores a 0.3 son considerados como no significativos y sin representatividad para el factor, los valores entre 0.3 y 0.5 son considerados de representatividad mínima, los valores entre 0.5 y 0.7 se consideran de aporte significativo y finalmente los valores mayores a 0.7 son relevantes y, generalmente, son el objetivo de los análisis; sin embargo, en la práctica incluso valores por encima de 0.3 son considerados como válidos. Cabe resaltar que en todos los casos se habla tanto de valores positivos como negativos ya que la correlación entre la variable y el factor puede darse en ambos sentidos. La Tabla 2 muestra las correlaciones identificadas como resultado del análisis factorial exploratorio del segundo piloto.

Tabla 2. Resultado del análisis factorial exploratorio del segundo piloto

Factor	Pregunta
Factor 1	Q4, Q7, Q8, Q12, Q13, Q14, Q15, Q16, Q17
Factor 2	Q6, Q9, Q10, Q11
Factor 3	Q2, Q3, Q5

Fuente: Elaboración propia (2017)

CONCLUSIONES

En resumen, y de acuerdo a Mavrou (2015), al aplicar el AFE el investigador debe considerar de forma específica las siguientes cuestiones: 1) que los valores de las comunalidades sean altos para proceder, lo que se cumple cabalmente en todos los casos para el presente análisis; 2) que al determinar los factores estos incluyan idealmente al menos tres o cuatro factores, aunque en la práctica incluso dos variables podrían ser suficientes para la identificación e interpretación de un factor determinado, esta condición también se cumple para el instrumento; 3) que la magnitud de las cargas factoriales maneje saturaciones por encima del .4 o .5 para considerarse satisfactorias, todas las variables manejan valores por encima de .4 en el análisis realizado; entre otras.

En base a los resultados obtenidos en el análisis factorial exploratorio se definieron los siguientes factores:

- 1) *Beneficios del Modelo de Aprendizaje Invertido (factor 1)*: las preguntas que se relacionan con este factor evaluaron la utilidad percibida por los alumnos al implementar este modelo en su proceso de aprendizaje, así como la utilidad percibida

en su desarrollo profesional, además del agrado hacia el modelo, el incremento en la motivación para realizar las actividades del curso tanto dentro como fuera el aula bajo este esquema, así como el impacto en su confianza para resolver problemas de forma autónoma bajo este modelo.

- 2) *Uso de videos (factor 2)*: las preguntas que contribuyen a este factor evalúan la percepción de los estudiantes respecto a la importancia que el uso de los videos tiene en el logro de los objetivos de aprendizaje bajo el Modelo de Aprendizaje Invertido.
- 3) *Colaboración y comunicación (factor 3)*: las preguntas que reflejaron una alta representatividad en este factor se relacionan con aspectos de incremento en la colaboración y comunicación tanto con los compañeros de clase como con el profesor bajo el Modelo de Aprendizaje Invertido. Es interesante analizar el hecho de que, aunque tanto la comunicación y la colaboración pueden ser consideradas como beneficios que se derivan de la implementación de este modelo, en el caso del análisis factorial las ponderaciones arrojadas por los ítems correspondientes a estos conceptos se relacionaron de tal forma que fue posible identificar un factor separado del resto de los beneficios.

Al finalizar este proceso se logró contar con un instrumento para evaluar la satisfacción y percepción de los alumnos con respecto al Modelo de Aprendizaje Invertido, aplicado de forma particular en un curso de Introducción a la Computación. Este tipo de instrumentos permiten aportar herramientas para dar sustento a los diversos beneficios que la implementación del Aprendizaje Invertido integra a las aulas, logrando con ello que cada vez más docentes de todos los niveles educativos se interesen por este tipo de innovaciones.

REFERENCIAS

- Anderson, L.W., Krathwohl, D. R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R.... Wittrock, M. C. (2014). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: Pearson New International Edition: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Harlow, Inglaterra: Pearson New International.
- Bailey, A. (2015). Flipped learning. *Training Journal*, 5-7. Recuperado de <https://www.trainingjournal.com/articles/magazine/september-2015>
- Bergmann, J. (2012). *Myth: Flipped Learning is All About the Videos*. Recuperado de <http://flipped-learning.com/?p=1064>
- Bergmann, J., y Sams, A. (2014). *Flipped-Learning Toolkit: Getting Everybody On Board* [Video]. Recuperado de <http://www.edutopia.org/blog/flipped-learning-getting-everybody-on-board-jon-bergmann>

- Bishop, J., y Verleger, M. (2013). *The flipped classroom: A survey of the research*. Presentado en ASEE National Conference Proceedings, Atlanta, GA.
- De Araujo, Z., Otten, S., y Birisci, S. (2017). Conceptualizing “homework” in flipped mathematics classes. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(1), 248-260.
- De Leeuw, E., Dillman, D., y Hox, J. (2011). *International handbook of survey methodology* (1st ed.). New York, NY: Psychology Press.
- D’Souza, M., y Rodrigues, P. (2015). Engaging Millennial Students in an Engineering Classroom using Extreme Pedagogy. *Indian Journal Of Science And Technology*, 8(24). <https://doi.org/10.17485/ijst/2015/v8i24/79959>
- Fautch, J. (2015). The flipped classroom for teaching organic chemistry in small classes: is it effective?. *Chemistry Education Research and Practice*, 16(1), 179-186.
- Flipped Learning Network. (2014). *The Four Pillars of F-L-I-P*. Recuperado de http://www.flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/46/FLIP_handout_FNL_Web.pdf
- Flumerfelt, S., y Green, G. (2013). Using Lean in the Flipped Classroom for At Risk Students. *Journal Of Educational Technology & Society*, 16(1), 356-366.
- Franklin, S., y Walker, C. (2010). *Survey methods and practices* (1st ed.). Ottawa, Canadá: Statistics Canada.
- González-Gómez, D., Jeong, J., Airado, D., y Cañada-Cañada, F. (2016). Performance and perception in the flipped learning model: An initial approach to evaluate the effectiveness of a new teaching methodology in a general science classroom. *Journal of Science Education and Technology*, 25(3), 450-459. <https://doi.org/10.1007/s10956-016-9605-9>
- Gillispie, V. (2016). Using the flipped classroom to bridge the gap to generation Y. *The Ochsner Journal*, 16(1), 32-36. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27046401>
- Hamdan, N., McKnigh, K., y Arfstrom, K. (2014). *Extension of a review of flipped learning*. Recuperado de <http://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/Extension-of-FLipped-Learning-LIt-Review-June-2014.pdf>
- Hao, Y. (2016). Exploring undergraduates’ perspectives and flipped learning readiness in their flipped classrooms. *Computers in Human Behavior*, 59, 82-92. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.01.032>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México, D.F., México: McGraw-Hill Education.
- Herreid, C., y Schiller, N. (2013). Case studies and the flipped classroom. *Journal of College Science Teaching*, 42(5), 62-66.
- Joanne, C., y Lateef, F. (2014). The Flipped Classroom: Viewpoints in Asian Universities. *Education In Medicine Journal*, 6(4), e20-e26. <https://doi.org/10.5959/eimj.v6i4.316>
- Johnson, L., Adams, S., Estrada, V., y Freeman, A. (2014). *NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition*. Austin, TX: The New Media Consortium.

- Johnson, L., Adams, S., Estrada, V., y Freeman, A. (2015). *NMC Horizon Report: 2015 Higher Education Edition*. Austin, TX: The New Media Consortium.
- Martínez, C., y Sepúlveda, M. (2012). Introducción al análisis factorial exploratorio. *Revista Colombiana De Psiquiatría*, 41(1), 197-207. [https://doi.org/10.1016/s0034-7450\(14\)60077-9](https://doi.org/10.1016/s0034-7450(14)60077-9)
- Mavrou, I. (2015). Análisis factorial exploratorio: cuestiones conceptuales y metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9(4). Recuperado de https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_56583a3b9a601.pdf
- McLean, S., Attardi, S., Faden, L., y Goldszmidt, M. (2016). Flipped classrooms and student learning: Not just surface gains. *Advances in Physiology Education*, 40(1), 47-55.
- McMahon, M., y Pospisil, R. (2005). *Laptops for a digital lifestyle: millennial students and wireless mobile technologies*. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.504.9796&rep=rep1&type=pdf>
- Murphy, J., Chang, J., y Suaray, K. (2016). Student performance and attitudes in a collaborative and flipped linear algebra course. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 47(5), 653-673. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2015.1102979>
- Ojennus, D. (2016). Assessment of learning gains in a flipped biochemistry classroom. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 44(1), 20-27. <https://doi.org/10.1002/bmb.20926>
- Oviedo, H. C., y Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580.
- Ozdamli, F., y Asiksoy, G. (2016). Flipped classroom approach. *World Journal on Educational Technology*, 8(2), 98-105. <https://doi.org/10.18844/wjet.v8i2.640>
- Pérez-Gil, J., Chacón, S., y Moreno, R. (2000). Validez de constructo: El uso del análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez. *Psicothema*, 12(2), 442-446.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On The Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Sams, A., y Aglio, J. (2017). Three ways the flipped classroom leads to better subject mastery. *The Education Digest*, 82(5), 52-54.
- Sarawagi, N. (2013). Flipping an introductory programming course: yes you can!. *Journal of Computing Sciences in Colleges*, 28(6), 186-188.
- Thai, N., De Wever, B., y Valcke, M. (2017). The impact of a flipped classroom design on learning performance in higher education: Looking for the best “blend” of lectures and guiding questions with feedback. *Computers & Education*, 107, 113-126. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.003>
- Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *Education Next*, 12(1), 82-83.

PRESENCIA DE LAS MUJERES EN LA ALTA GESTIÓN UNIVERSITARIA. LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS EN CHILE

Presence of women in university management. Public universities in Chile

SARA DEL PINO ARRIAGADA¹

ROSANA VALLEJOS CARTES²

LUIS AMÉSTICA-RIVAS³

EDINSON CORNEJO-SAAVEDRA⁴

Universidad del Bío Bío. Chile. Correspondencia:
sdelpino@ubiobio.cl, rosana.vallejos@gmail.com,
lamestica@ubiobio.cl, ecornejo@ubiobio.cl

Recibido: 23-03-2017

Revisado: 15-08-2017

Aceptado: 16-08-2017

Resumen: Este estudio se propone revisar la participación de las mujeres en la gestión de las universidades públicas chilenas durante el año 2014 y analizar techos de cristal que impiden su ascenso. De 847 cargos directivos, 206 son ocupados por mujeres (24,3%): esta participación se concentra en decanaturas o direcciones de departamento, y resulta baja en los niveles superiores. A través de un modelo *logit*, se mide su desempeño mediante variables de años de acreditación, presencia en ranking QS e indicadores financieros. Se establece que no hay significancia estadística que permita inferir que el desempeño de las universidades depende de la presencia de mujeres u hombres en la gestión.

Palabras clave: mujeres; gestión universitaria; educación superior; techo de cristal; desempeño.

Abstract: *This study aims to review the participation of women in the management of Chilean public universities during 2014 and to analyze glass ceilings that prevent their promotion. Out of 847 management positions, 206 are held by women (24.3%): this participation is concentrated in deaneries or department directors, and is low at higher levels. Through a logit model, its performance is measured considering variables like years of accreditation, presence in QS ranking and financial indicators. It is established that there is no statistical significance to infer that the performance of universities depends on the presence of women or men in management.*

Keywords: *women; university management; higher education; glass ceiling; performance.*

¹ Magíster en Dirección de Empresas, egresada del Programa MDE, Facultad de Ciencias Empresariales, Universidad del Bío Bío (Chile).

² Magíster en Planificación y Desarrollo Rural, Universidad de Guelph (Canadá). Investigadora del Centro de Agronegocios, Facultad de Ciencias Empresariales, Universidad del Bío Bío (Chile).

³ Doctor en Administración y Dirección de Empresas, Universitat de Catalunya (España). Académico del Departamento de Gestión Empresarial, Facultad de Ciencias Empresariales, Universidad del Bío Bío (Chile). Investigador asociado grupo de investigación en Direcció Universitària de la Universitat Politècnica de Catalunya (España).

⁴ Master in Business Administration, ILADES-Georgetown University (Estados Unidos). Académico del Departamento de Gestión Empresarial, Facultad de Ciencias Empresariales, Universidad del Bío Bío (Chile).

INTRODUCCIÓN

La participación de la mujer en la educación superior en los últimos años ha alcanzado niveles mayores a la de los hombres, experimentando importantes cambios en el ámbito del trabajo que se reflejan en mayores niveles de calificación, de participación en el mercado laboral y de experiencia profesional (Guil, 2014; Lorenzo, Sola y Cáceres, 2007). No obstante, en el plano de su ocupación en cargos gerenciales, tanto a nivel internacional como en Chile, la situación es distinta y comparable con la baja participación de las mujeres en política, ejemplo de ello es el estudio de Barrientos y Hess (2016) donde se muestra que la participación femenina en los directorios y plantas de alta gerencia de 85 empresas chilenas que cotizan en bolsa llega a un 4,5% en el año 2015. En este sentido a nivel internacional, la Comisión Europea en 2011 hizo un llamado a las empresas a promover la incorporación de mujeres en los órganos de decisión hasta alcanzar en 2015 un 30% de participación en los consejos de administración y un 40% en el 2020 (Larrieta, Velasco y Fernández, 2015). En el caso del sector público chileno, aunque se observan avances en el ámbito del Estado con mayores tasas de participación de mujeres en cargos directivos, éstas aún siguen siendo bajas, situación también observable en el sector privado, donde diversos estudios indican que esta es una situación estructural de la sociedad chilena en su conjunto (Benven y Peticara, 2007; Brega, Durán, y Sáez, 2015; Cárdenas, 2013; Meller, Valdés, & Lara, 2011).

Los diagnósticos sobre la participación de la mujer en la educación superior evidencian avances en el mejoramiento de la situación de desigualdad de género, no obstante, persisten dificultades para que las mujeres accedan a puestos estratégicos en la toma de decisiones y en los puestos de poder (Kiss, Barrios y Alvarez, 2007; Ordorika, 2015; Sugur y Cangöz, 2016). La experiencia internacional indica al año 2010 que el 10% de los rectores son mujeres en veintisiete países de la Unión Europea, siendo Suecia el de mayor presencia con un 43% (Peterson, 2016). Por ello, al igual que lo sucedido en otros países, en Chile una primera aproximación a la cantidad de académicas involucradas en educación superior en el año 2014 indica que ellas representan el 42,7% del total de académicos, en tanto en las universidades públicas las mujeres son un 36,4% del total (Ministerio de Educación de Chile, 2014). Lo anterior está en sintonía con el crecimiento explosivo que ha tenido el sistema y refleja que las instituciones operan en un ámbito altamente competitivo, donde existe una fuerte disputa por los alumnos, por fondos de investigación y por captar el mejor personal académico (Améstica, Gaete y Llinàs-Audet, 2014).

En Chile, Berríos (2007) pudo evidenciar que un 23% de los cargos directivos superiores en universidades chilenas eran ejercidos por mujeres y que solo el 3% ejercía el cargo de rectora. En el año 2013 en las universidades chilenas solo el 5,1% son rectoras, mientras el 22,6% son decanas o jefas de carrera. De los 39 Institutos Profesionales considerados, en 25,6% son rectoras, mientras en 32,7% son jefas de carreras (Cárdenas, 2013). Según los datos extraídos del Consorcio de Universidades Estatales, las 16 universidades son lideradas por rectores hombres (Consorcio de las

Universidades del Estado de Chile, 2015). Existe a su vez cierta desigualdad en la representación de hombres y mujeres en los puestos que componen el gobierno universitario de estas instituciones (Gaete-Quezada, 2015), lo que reafirma una cierta tendencia mundial que señala que mientras más altos son los cargos de responsabilidad en la institución, menor es la presencia de mujeres, pese a la inversión o incremento de participación de las mujeres en el sistema (Ordorika, 2015). La literatura especializada da cuenta de la presencia de las mujeres en las universidades en cargos y con énfasis en la ocupación de los directivos (Cuevas-López y Díaz-Rosas, 2015; Gaete-Quezada, 2015; Lorenzo et al., 2007; Montané y Pessoa de Carvalho, 2012; Negri, 2011; Peterson, 2016; Tomàs y Guillamón, 2009; Zuluaga y Moncayo, 2014).

Mujeres en altos cargos directivos

La feminización de la fuerza laboral demuestra que las mujeres alcanzan competencias y calificaciones necesarias para acceder a nuevos cargos de responsabilidad directiva (Matteo, 2012). Es así como la influencia de género en el mundo empresarial y la presencia de mujeres en altos cargos directivos ha sido estudiada especialmente en grandes empresas (Campbell y Mínguez-Vera, 2008). Se ha establecido que por el lado de la empresa, la promoción de la diversidad resulta ser un factor básico para innovar, crear elementos de ventaja competitiva y finalmente escalar y crecer en su trayectoria evolutiva (Pizarro y Guerra, 2010). Se cuenta con importantes investigaciones que relevan la irrupción de las mujeres empresarias en el desarrollo de las economías de todo el mundo (Bullough, Sully, Abdelzaher y Heim, 2015) y las motivaciones que las han llevado a ser empresarias (Rey-Martí, Tur Porcary Mas-Tur, 2015).

Al igual que a nivel internacional, la conformación de la gran empresa en Chile está marcada por una fuerte “subrepresentación” de la mujer en cargos gerenciales y de alta dirección, poniendo esto de manifiesto solo una de las dimensiones de la desigualdad de género presentes en el mercado laboral (Correll, Benard y Paik, 2007; Pizarro y Guerra, 2010). Al año 2014, la evidencia internacional indica que las mujeres en puestos de alta dirección llegan al 24%, siendo Rusia el país donde existe un mayor número de mujeres en cargos gerenciales con un 43% (ONU Mujeres, 2014).

Se han esgrimido que las limitaciones u obstáculos en el ascenso a los cargos de responsabilidad subrayan su origen predominantemente psicológico, social, económico, ideológico y cultural (Selva, 2012). Otra perspectiva y objeto de estudio para explicar la baja participación de las mujeres en la alta dirección son los descritos como las “aspiraciones”, referidos a la falta de ambición por parte de mujeres (Cárdenas et al., 2010). En contraposición a lo anterior, se ha mencionado que el poder participar en esferas de alta responsabilidad responde a una necesidad de desarrollo, que a modo particular no debiera verse restringida por la condición sexual (Pizarro y Guerra, 2010). Y en términos de evolución personal, la mujer también ha experimentado el cambio a través

de lo que se ha denominado la “ambición femenina”, que supone que la mujer quiere asumir diversos roles de forma total en diversos órdenes de la vida (Selva, 2012).

Se ha enfatizado que la baja presencia de la mujer en cargos gerenciales tiene que ver con la propia organización, con la dinámica familiar, valores y prejuicios de la sociedad y las ideas preconcebidas sobre sí misma que obstaculizan su participación en los espacios de dirección. Sin embargo, las empresas no se ven como instituciones que siguen perpetuando relaciones desiguales entre hombres y mujeres (Ramos, Barberá y Sarrió, 2003). La inclusión de las mujeres en puestos de dirección y órganos de gobierno ha sido concebida como una manera de incrementar la diversidad de perspectivas y de opiniones en las empresas (Terjesen y Singh, 2008). Más aún, algunas investigaciones evidencian relaciones positivas entre las mujeres y los miembros de los directorios y el rendimiento de la empresa (Adler, 2001; Daily y Dalton, 2003; Krishnan y Park, 2005). Sin embargo, en Chile el estudio de Huerta, Contreras, Almodóvar y Navas (2015) estableció que el género del directivo no influye sobre los resultados de las empresas ya que no fue significativo desde el punto vista estadístico.

Según Cárdenas (2013), en su estudio en Chile aplicado a varias empresas en el año 2013 con 5.106 puestos de toma de decisión (presidencias, gerencias, direcciones superiores), tanto en el ámbito público como privado, evidenció que en todos los sectores se advierte una pirámide de poder y en la medida en que se asciende las mujeres ocupan porcentualmente menos cargos directivos, con una significativa disminución de la presencia de mujeres en altos cargos de dirección a nivel nacional, solo con un 21,7% de las mujeres (1.107 casos), mientras los hombres (3.999 casos) concentran el 78,8% de los cargos estudiados. En tanto, los sectores donde se reflejan los porcentajes de mujeres en cargos de alta responsabilidad son el ámbito de la educación (27%) y dirección de servicios públicos (34,1%).

Ascenso en las organizaciones y techos de cristal

A partir de los años ochenta, el fenómeno que explica la barrera laboral invisible en la carrera de las mujeres (Tomàs & Guillamón, 2009), y que explica desde la sociología, psicología y economía la discriminación en el ascenso de las mujeres en las organizaciones, se ha denominado “techo de cristal” (*glass ceiling*). Estos techos de cristal operan como una pared invisible, prácticamente infranqueable, construida por creencias, estereotipos, procedimientos, estructuras y relaciones de poder. Es así como se pueden encontrar distintas investigaciones, seminales y tendenciales, que han acuñado el concepto de los techos cristal, siendo ampliamente trabajado y definido en los últimos 30 años en publicaciones y que en general apuntan al conjunto de barreras invisibles que impide que las mujeres tengan iguales oportunidades que los hombres para el ascenso a los cargos de mayor jerarquía (Gaete-Quezada, 2015; Guil, 2014; Jackson y O’Callaghan, 2009; Tomàs y Guillamón, 2009; Zabludovsky Kuper, 2015).

Otra forma de referirse a las barreras que frenan el desarrollo de las mujeres es el concepto de “muros de concreto”, que engloba a los factores que impiden el avance en la vida política, en la educación y en los negocios. En la medida que van logrando tener acceso a más oportunidades y disfrutar de mayores derechos, las barreras ya no se manifiestan en leyes o normas escritas ni códigos visibles; se construyen como parte de una cultura empresarial caracterizada por una estructura jerárquica regida por reglas y prototipos masculinos y por condiciones organizacionales que pueden favorecer la discriminación, el acoso y las menores oportunidades para las mujeres (Cárdenas et al., 2010; Eagly y Carli, 2007).

Metafóricamente, Tomàs y Guillamón (2009) citan a Heward y a Estebaranz para referirse al fenómeno del “suelo pegajoso” (*sticky floor*) desarrollado para ejemplificar que las mujeres caminan sobre un suelo, en la base de una pirámide, que las engancha y no les permite desprenderse para acceder a posiciones de nivel superior. Desde otra perspectiva, algunos autores afirman que las propias mujeres hacen suyo el mecanismo de exclusión, manteniendo un techo de cristal sobre sus cabezas, delimitando el desarrollo de sus carreras y estableciendo un tope en ellas (Santos Guerra citado por Tomàs y Guillamón, 2009).

Por su parte, Eagly y Carli (2007) proponen metafóricamente el concepto del “laberinto” con el propósito de describir los caminos alternativos y opciones de salida que utilizan las mujeres en su recorrido, que dejan de manifiesto los obstáculos que se ven enfrentados en el ascenso y que las llevan a renunciar en el camino, retrasando sus posibilidades de ascenso. Lo anterior se suma a los salarios inferiores y a la desigualdad en las condiciones laborales.

Complementariamente, a la preocupación básica por las desiguales condiciones laborales entre mujeres y hombres, se ha sumado otra desigualdad, las llamadas “fronteras de cristal” (Burin, 2008), que se imponen a las mujeres cuando deben decidir entre familia y trabajo.

Respecto a la presencia de los techos de cristal en las universidades, foco de esta investigación, hay estudios importantes donde se evidencia que la presencia de mujeres es limitada en los cargos de alta dirección universitaria, independientemente del nivel de calificaciones y méritos que estas han alcanzado en los últimos años (Castro y Tomás, 2010; Jackson y O’Callaghan, 2009; Saracostti, 2006; Tomàs y Guillamón, 2009; Wylie, Jakobsen y Fosado, 2007), hecho que es replicable a la realidad actual de las universidades chilenas (Gaete-Quezada, 2015), dada por una representación desproporcionada de género, diferencias de compensación, rango y posición jerárquica. Entre las últimas investigaciones para el caso de las universidades públicas chilenas, Gaete-Quezada (2015) establece las dificultades y baja representación de las mujeres para acceder a los niveles directivos, con la presencia de techos de cristal en cinco universidades públicas.

Presencia de las mujeres en la gestión en las universidades

La universidad como institución social se dedica a la transmisión, cultivo y creación de conocimiento, y aunque difiere de un país a otro, en su tamaño, en la cobertura de sus funciones, en el origen de propiedad u otros factores, está viviendo importantes transformaciones a nivel demográfico, económico, social, tecnológico y de competitividad nacional e internacional que han significado reformas en el gobierno de las instituciones que las componen. Pudiendo establecer que estos cambios también repercuten en los sistemas de dirección, organización y gestión de las instituciones de educación superior (Llinàs-Audet, Giroto, y Solé Parellada, 2011). Es así como las decisiones y acciones que las universidades implementan para cumplir sus objetivos se basan en las capacidades y habilidades de las personas que ocupan puestos de alta dirección, alineados con los procesos de dirección estratégica en los ámbitos de gestión académica, administrativa y económica.

El papel del administrador en los planteles de educación superior se reconoce como primordial para el liderazgo educativo, ya que estas instituciones tienen un rol fundamental en la estructura de la sociedad debido a su alto compromiso no solo en la formación de profesionales sino en la creación de conocimiento (Zuluaga y Moncayo, 2014). Siendo cada vez más explícito que no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres líderes y sus necesidades de formación de gestión para dirigir este tipo de organizaciones (Sánchez-Moreno, López-Yañez y Altopiedi, 2015). En este ámbito, diagnósticos sobre la participación de la mujer en la educación superior reconocen que se ha dado ciertos avances en el mejoramiento de la situación de desigualdad de género, sin embargo, estos esfuerzos no han sido suficientes a pesar de la inversión educativa en las mujeres, persistiendo las dificultades para que las mujeres accedan a puestos estratégicos en la toma de decisiones y en los puestos de poder (Kiss et al., 2007).

Al respecto, Tomàs y Guillamón (2009) destacan las barreras y dificultades para acceder a cargos académicos en las universidades y establecen razones de tipología interna y externa. Entre las internas se citan los llamados procesos de socialización, entre los que se destacan: diferencias en la educación de niños y niñas, miedo a defraudar las expectativas del papel femenino, falta de modelos donde mirarse, poco interés por el estilo de liderazgo tradicional o una baja autoestima. A su vez, entre las razones externas se establecen: la cooptación, la dificultad de conciliación entre vida profesional y familiar, la cultura sexuada de las universidades y los estereotipos ligados al género femenino y al liderazgo.

El menor número de mujeres que participa en los órganos colegiados de los gobiernos de las universidades se acentúa aún más producto de la complejidad en la forma de gobernanza de las universidades (Ganga, Garrido, Abello y Vázquez, 2014) y desemboca en muchos casos en los conflictos de intereses al interior de la estructura

organizacional en los distintos espacios de poder, siendo las universidades una organización no exenta de los conflictos de agencia.

Diversos estudios han abordado el tema de la gestión y del género en la educación superior, en un contexto donde se establece claramente una baja presencia de las mujeres en roles de docente e investigador en las universidades y más aún en cargos de gestión (ver Cuadro 1).

Se puede inferir cómo las universidades van más rezagadas en la ocupación de cargos de alta dirección por las mujeres que lo que sucede en las empresas públicas y privadas. Por ejemplo, se evidencia a nivel del sistema español que en 2009 solo cuatro de las setenta y tres universidades estaban dirigidas por una rectora, estableciendo claramente que el género persiste como criterio diferenciador de poder en las universidades (Tomàs y Guillamón, 2009). En este estudio, al revisar los porcentajes de docentes mujeres y hombres en el sistema español, se establece que por cada plaza una de cada tres es mujer, como a su vez persisten diferencias en la categorización y en especial en el bajo porcentaje en la cúpula académica.

Se ha señalado por algunos autores que la mujer cuando no masculiniza su poder conduce con un estilo más relacionado con lo informal, que en general descoloca a los hombres, pero que a su vez abre o permite nuevos caminos a otras mujeres (Negri, 2011). En las universidades se establecen ciertas premisas en un contexto abiertamente desigual e inequitativo, aunque en el discurso se plantea lo contrario. Siendo las universidades “instituciones meritocráticas” por excelencia, se establece que quien asciende más rápido es quien más sabe. Sin embargo, los hechos revelan otra situación (Kiss et al., 2007). En este sentido, Negri (2011) establece que las mujeres en las universidades tienen su techo de cristal en subsecretarías y vicedecanatos, acotando así sus espacios de poder. De esta forma, en el corto plazo, la presencia de mujeres en cargos de conducción universitaria no indicaría un cambio sustantivo que facilite el acceso de otras mujeres a los cargos de conducción, pero en largo plazo esto puede revertirse y, de hecho, se va dando cuando existen mujeres en cargos de dirección y gestión, lo que facilita el empoderamiento de otras mujeres.

Por otro lado, el acceso a cargos directivos está directamente relacionado a su vez con la trayectoria académica, situación de mérito que también es para los hombres. Algunas investigaciones han encontrado que la discriminación contra la mujer persiste en el mundo académico a pesar de los esfuerzos realizados. Uno de los aspectos de este problema es la promoción y tenencia de los cargos; varios estudios reportan que las profesoras son menos propensas a ser promovidas en comparación con sus colegas varones y la proporción de mujeres en la misma categoría disminuye a medida que aumenta de jerarquía (Lee y Won, 2014).

Cuadro 1. Estudios de género en la gestión de universidades

Evidencias

Guil, Solano y Álvarez (2005). Percepción de las mujeres que trabajan en las universidades públicas andaluzas a partir de un enfoque subjetivista, combinando metodología cualitativa y cuantitativa. A partir de sus percepciones se determina factores de igualdad dentro del ámbito laboral.

Saracostti (2006). En un estudio de caso de cuatro universidades chilenas, investiga las posibilidades y tensiones en posiciones de poder por parte de las mujeres, abriendo un debate sobre poder y género.

Lorenzo, Sola y Cáceres (2007). La presencia de la mujer en los cargos directivos en un estudio descriptivo realizado en la Universidad de Granada, sobre el número de cargos de más alta representación institucional como decano, secretario y directores de departamentos.

Tomàs y Guillamón, (2009). Conocer los motivos de la baja presencia de las mujeres en roles de docente e investigador en las universidades y más aún en cargos de gestión e intenta determinar las barreras para las profesoras universitarias y se proponen algunas medidas correctivas.

Elizondo, Novo y Silvestre (2010). Análisis de la igualdad de mujeres y hombres en el sistema universitario español, determinando cuantitativa y cualitativa, a través de distintos estadísticos, el nivel de igualdad alcanzado por diferentes universidades públicas como privadas.

Negri (2011). Estudio de caso en universidad argentina utilizando el género como categoría de análisis, en un estudio de la composición de los órganos colegiados donde se explica las posibilidades de acceder a mejores posiciones en la jerarquía académica y la gestión.

Montané y Pessoa de Carvalho (2012). Análisis comparativo de las políticas de igualdad de oportunidades en Brasil y España, como las principales preocupaciones relacionadas con la presencia de mujeres y hombres en el contexto universitario, tanto del acceso, la distribución, promoción académica y producción de nuevas áreas de conocimiento.

Zuluaga y Moncayo (2014). Explora el acceso de mujeres a cargos de administración educativa y las características de liderazgo de mujeres académicas en cargos directivos en universidades de Bogotá, Colombia, identificando los obstáculos internos/externos que reproducen la discriminación y un análisis en el liderazgo.

Gaete-Quezada (2015). Analiza el techo de cristal en el gobierno de las universidades estatales chilenas, tanto desde la participación como desde los obstáculos para acceder a ese tipo de puestos. Se concluye la existencia de desigualdades en la representación.

Matus-López y Gallego-Morón (2015). Presencia de los techos de cristal en un estudio de caso de una universidad española a partir de percepciones según perfiles. Los resultados son sometidos a test de contrastes no paramétricos.

Cuevas-López y Díaz-Rosas (2015). Descripción de la presencia de mujeres en dos de los ámbitos de gobierno más importantes de la universidad pública española: los rectorados, y los decanatos de facultades o las direcciones de escuelas técnicas superiores.

Sugur y Cangöz (2016). Investiga la subrepresentación de las mujeres en la gestión universitaria de Turquía, concluyendo que las mujeres académicas no tienen percepción de la "discriminación de género", pero sí enfrentan dificultades.

Remes y Cervera (2016). Investigación con la finalidad de visibilizar las relaciones asimétricas entre académicas y académicos en las Instituciones de Educación Superior de Guanajuato, México, hallándose poca presencia de mujeres en áreas de ingenierías y ciencias exactas y la existencia de brechas de cristal.

Fuente: Elaboración propia (2016)

Al comparar la situación universitaria de España y Brasil (Montané y Pessoa de Carvalho, 2012), se establece que la proporción de mujeres que imparten docencia se va reduciendo a medida que se sube de nivel jerárquico. Esto se explica porque las mujeres se concentran en carreras asociadas a roles tradicionales o bien en instituciones de menor prestigio social (Kiss et al., 2007), sumado a que el acceso masivo de las mujeres a la universidad es un hecho reciente. Este “techo de cristal” al que se enfrentan las mujeres es consecuencia de una cultura masculina que, por lo general, es la que predomina en el mundo académico. No obstante, este fenómeno es motivo de preocupación de algunos gobiernos y ha desencadenado lentamente acciones políticas para abordar la segregación vertical.

Tal como se señaló anteriormente, estudios recientes en Chile muestran que mientras más alto el nivel de la institución de educación, menor es la presencia de mujeres en cargos de responsabilidad superior. Esto es coincidente con los estudios de Wylie, Jakobsen y Fosado (2007) que establecen que en las universidades, aunque las mujeres acceden cada vez con mayor fuerza a más altos niveles de cualificación, siguen teniendo puestos de más baja jerarquía y contrataciones menos permanentes, situación coincidente con lo expuesto por Ordorika (2015) para México y otras latitudes. Así también, mientras más alto es el puesto de responsabilidad dentro de la institución, menor presencia de mujeres. Y destaca el caso que entre más alejada la institución de la capital, menor es la presencia de mujeres en cargos de responsabilidad superior (Cárdenas, 2013). En resumen, para el caso español, las causas de exclusión de las mujeres se encuentran en barreras externas, propias de la estructura social existente y que constituyen trabas para su desarrollo profesional (Tomàs y Guillamón, 2009).

METODOLOGÍA

El estudio se centra en las dieciséis universidades públicas chilenas existentes al año 2014. En una primera etapa se abocó a revisar en las distintas páginas web los miembros de la alta dirección, identificando tres niveles de cargo en concordancia con el estudio de Tomàs y Guillamón (2009). Estas autoras identificaron en el nivel uno: el cargo de rectorado y vicerrectorado; en el nivel dos: la delegación de rectorado, el decanato o la dirección de una escuela universitaria o un departamento; y en el nivel tres, los cargos de vicedecanato, jefatura de estudios, secretaría académica o coordinación/dirección de titulación, área, tercer ciclo, servicio o unidades. Se tomó en cuenta la propuesta de Castro y Tomás (2010) quienes clasifican a la estructura de dirección universitaria en unipersonales o colegiados y según su ámbito de influencia en cargos generales o periféricos. En el caso del estudio desarrollado, se innovó metodológicamente al revisar la constitución de los directorios o juntas directivas de las universidades para el caso chileno.

Tal como se señaló, la información obtenida fue organizada en concordancia con la metodología de Tomàs y Guillamón (2009) y de Castro y Tomás (2010) para clasificar la estructura de dirección universitaria. Sin embargo, se pudo apreciar algunas diferencias que eran características de la estructura de las universidades públicas en Chile, pudiendo establecerse cinco niveles:

- *Directorio o Junta Directiva*: constituye el órgano superior que se conforma por un número limitado de directores, algunos designados por el gobierno de turno, los órganos académicos internos y otros representantes destacados de las actividades de la región. Posee importantes atribuciones de carácter estratégico en lo académico y económico.
- *Rector*: funcionario superior encargado de la dirección y supervisión de todas las actividades académicas, administrativas y financieras de la universidad. Dichos cargos son ocupados por académicos y se han sometido a algún tipo de sufragio, siendo ratificados por sus juntas directivas y por el presidente de la República.
- *Equipo de rectorado*: equipo de alta dirección universitaria que depende del rector de turno más el contralor. A este nivel es donde se encuentra la mayor heterogeneidad de cargos, dependiendo generalmente del tamaño, localización y nivel de descentralización, es así como podemos encontrar a lo menos cinco cargos que son más o menos comunes entre las universidades, como son: prorector, vicerrector académico, vicerrector económico, contralor y secretario general. También es posible apreciar una cantidad de otras vicerrectorías, directores de sede o también direcciones generales con dependencia directa del rector.
- *Decanos y vicedecanos*: responsables de dirigir académica, administrativa y financieramente una facultad, estructura central que imparte docencia, investigación y otras actividades propias del quehacer universitario. En tanto, encontramos algunas universidades que poseen vicedecanos o secretarios de Facultad indistintamente, como aquella autoridad unipersonal que integra el equipo de gestión y coordina las políticas internas fijadas por el decano.
- *Directores de departamento*: responsable de dirigir académica, administrativa y financieramente un departamento, que es una unidad dependiente de una facultad que desarrolla una o más funciones básicas de la universidad en una disciplina perteneciente al área de conocimiento de esa facultad.

En la segunda etapa del estudio y con el objetivo de relacionar la presencia de las mujeres con factores de desempeño se utiliza un modelo *logit*, en un análisis análogo a los estudios de empresa y resultados financieros, adaptándolos al sistema universitario y estableciendo tres ámbitos de gestión posibles de medir: i) calidad académica medida a través de los años de acreditación institucional, ii) calidad investigativa con presencia en ranking latinoamericano QS y iii) desempeño financiero con tres índices.

La información recopilada fue organizada en planilla Excel y trabajada con el paquete estadístico R. Se utilizó un análisis descriptivo para establecer una caracterización de la alta dirección. Posteriormente, se realizó un análisis que permitió establecer una relación causa-efecto entre las variables dependientes e independientes, con el fin de relacionar cantidad de mujeres en altos cargos universitarios y desempeño en la gestión a través de un modelo *logit*, definiendo las siguientes variables, que se detallan en la Tabla 1.

Tabla 1. Variables del modelo logit para desempeño de universidades

VARIABLES	Tipo	Descripción
MUJERES		
Número de mujeres en la alta dirección	Independiente	Variable <i>dummy</i> : 0 y 1 para identificar la condición de hombre y mujer.
DESEMPEÑO UNIVERSIDAD EN ACREDITACIÓN		
Años acreditación dicotómico	Dependiente	1: Con años de acreditación mayor al promedio (alto) 0: Con años de acreditación menor al promedio (bajo)
PRESENCIA EN RANKING QS LATINOAMERICANO		
Ranking QS dicotómico	Dependiente	1: Universidad con presencia en ranking QS (alto) 0: Universidad sin presencia en ranking QS (bajo)
DESEMPEÑO FINANCIERO DE LA UNIVERSIDAD		
ROA dicotómico	Dependiente	1: Con ROA mayor al promedio sistema(alto) 0: Con ROA menor al promedio sistema(bajo)
ROE dicotómico	Dependiente	1: Con ROE mayor al promedio sistema(alto) 0: Con ROE menor al promedio sistema(bajo)
<i>Leverage</i> dicotómico	Dependiente	1: Con <i>leverage</i> menor al promedio sistema(bueno) 0: Con <i>leverage</i> menor al promedio sistema(malo)

Fuente: Elaboración propia (2016)

Con el fin de obtener tres modelos se establecieron ciertos criterios metodológicos que se detallan a continuación.

Modelo 1: Desempeño por los años de acreditación institucional

La variable desempeño (rendimiento) fue operacionalizada en función de los años de acreditación que tiene cada casa de estudio a partir de los criterios emanados de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) de Chile. Para medir la diferencia entre un nivel alto o bajo de acreditación se establecerá el rango de años que ha establecido el órgano fiscalizador de uno a siete años y entendiendo, además, que una institución lo

mínimo que debe acreditar son dos áreas obligatorias (gestión y docencia de pregrado). En este sentido, para valorar rendimiento se establecieron 2 parámetros:

- 1) Tener menos de 4 años de acreditación es un **nivel inferior** y 4 años o más un **nivel alto** de acreditación.
- 2) La cantidad de áreas que ha acreditado la casa de estudio. Realizando 3 áreas o más será considerado un **nivel alto**, e inferior a 3 será considerado como **nivel bajo**, ya que solo acredita lo mínimo.

Por consiguiente, al unir ambas variables se establece la condición de que sobre 4 años y con 3 áreas que entrega la universidad será considerado como **alto**, con variable *dummy* 1. A su vez una condición inferior o igual a 4 años y 2 áreas será considerado como un nivel bajo, con variable *dummy* 0.

Modelo 2: Desempeño por presencia en Ranking Latinoamericano QS

Este modelo de desempeño tiene la misma base del modelo anterior, pero agregando otra condicionante como es la participación o no en el QS University Ranking: Latin América a las dos anteriores que ya poseía como es la variable ranking; es decir, si está la casa de estudio o no en un ranking internacional de universidades, llamado "QS University Rankings: Latino América 2015" (este ranking trabaja con los datos 2014 coherente con los datos de esta investigación). Por lo tanto, el modelo quedó conformado por los siguientes parámetros:

- 1) Tener menos de 4 años de acreditación es un nivel inferior y 4 años o más un nivel alto de acreditación.
- 2) La cantidad de áreas que realiza la casa de estudio. Realizando 3 áreas o más será considerado un nivel alto, e inferior a 3 como bajo.
- 3) Si está dentro del ranking QS o no la casa de estudio.

Por lo tanto, al unir ambas variables si la universidad tiene una acreditación institucional sobre 4 años con 3 áreas y si se encuentra dentro del ranking internacional se consideró como alto, con variable *dummy* 1, e inferior a 4 años y 2 áreas y no está dentro del ranking se consideró como nivel bajo, con variable *dummy* 0.

Modelo 3: Desempeño por indicadores financieros

Un tercer modelo que busca explicar el desempeño (rendimiento) fue establecido con variables financieras, a partir de los datos publicados por el Ministerio de Educación. Las

variables explicativas serán iguales a los modelos usados anteriormente, considerando la totalidad de mujeres y hombres para cada casa de estudio.

Es así que se han elegido tres variables relevantes: ROA (rentabilidad sobre los activos), ROE (rentabilidad sobre el patrimonio) y *leverage* (relación deuda/patrimonio).

Por tanto, el modelo quedará conformado por los siguientes parámetros:

- 1) Si el ROA y el ROE de la universidad es igual o superior al promedio y el *leverage* es menor al promedio, se considerará bueno con una variable *dummy* 1.
- 2) Si el ROA y el ROE de la universidad es menor al promedio y el *leverage* es igual o mayor al promedio, se considerará bueno con una variable *dummy* 0.

LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

A partir de la distinción por nivel se realizó una cierta estandarización de los datos para hacerlos comparables entre sí y agruparlos por la condición de responsabilidad en la estructura jerárquica. A diferencia de los trabajos de Tomàs y Guillamón (2009) y Castro y Tomás (2010) se excluyó el nivel de Direcciones de Escuela, por la heterogeneidad de cargos, desactualización y falta de información en las distintas universidades. Otra información que se excluyó debido a su limitado acceso fue el nivel de gestión académica y administrativa a altura intermedia de la estructura organizativa, donde existe una alta heterogeneidad entre las instituciones. Caso especial en el tratamiento de los datos es la Universidad de Chile, ya que posee una estructura organizacional que difiere de las demás instituciones estatales al contar con un senado universitario, caso contrario se estarían duplicando los cargos. Es importante precisar que esta investigación limita su análisis de los techos de cristal a partir de datos cuantitativos disponibles en las universidades estatales chilenas, lo que puede diferir de un análisis exploratorio con consultas a los propios actores, pudiéndose encontrar factores causales desde una perspectiva sicosocial.

RESULTADOS

A partir del estudio de campo, que significó revisar la estructura organizacional de las dieciséis universidades estatales, se han podido establecer distintos niveles de resultados que responden análisis estadísticos de carácter descriptivo a nivel general, y detalle de cada una de las instituciones como un análisis causal con un modelo *logit* que permite establecer la incidencia de las mujeres en el desempeño de las instituciones.

Presencia en cargos directivos y techos de cristal

Se pudo identificar 847 cargos en alta dirección universitaria, donde la mayor concentración se da a nivel de directores de departamentos que alcanzan 350 cargos con un 41,3% del total, lo siguen las decanaturas con 178 cargos, lo que representa un 19,2%, el equipo rectorado con 163 cargos con un 19,2%, los cargos de los directorios o juntas directivas que alcanzan a 140 representantes con un 16,5%, y los cargos de rectores en la misma cuantía de las universidades (16) con un 1,9% del total. Se podría suponer una correlación entre el número de cargos directivos y el tamaño de la universidad, es decir a mayor tamaño de una universidad, explicado por la cantidad de matrícula de estudiantes, mayor sería el número de cargos directivos que ésta debiera tener; para ello se realizó un análisis de correlación entre tamaño y cargos de las dieciséis universidades, obteniendo un coeficiente de 0,77. Lo que indica una correlación directa entre dos variables.

Presencia de las mujeres en cargos de alta dirección universitaria

Uno de los hallazgos más interesante ha sido encontrar la presencia de mujeres en puestos directivos en relación con los 847 cargos de alta dirección existentes en las universidades, donde la presencia de la mujer alcanza a 206 cargos, representando un 24,3% del total. Al realizar un análisis por nivel jerárquico según se muestra en la Tabla 2, encontramos lo siguiente: en los directorios o juntas directivas las mujeres están presentes en 25 cargos, lo que representa un 17,9% del total de cargos disponibles en el nivel (140). En los cargos de rector y tal como fue mencionado anteriormente no hay presencia de mujeres, representando un 0% del total de cargos disponibles (16). En el nivel de los equipos de rectorado la presencia de mujeres alcanza a 41 puestos con un 25,2% del total de cargos disponibles en el nivel (163). En las decanaturas (incluidos los secretarios de facultad y vicedecanos) las mujeres ocupan 49 cargos del total de cargos disponibles en el nivel (178) lo que representa un 27,5%, siendo el nivel en términos relativos donde más se concentran las mujeres.

Tabla 2. Mujeres en cargos directivos en universidades públicas

Nivel	Mujeres	Hombres	Total cargos	Mujer (%)	Hombre (%)
Directorio o Junta Directiva	25	115	140	17,9	82,1
Rector	0	16	16	0,0	100,0
Equipo de Rectorado	41	122	163	25,2	74,8
Decanos y vicedecanos (secretarios)	49	129	178	27,5	72,5
Directores de departamento	91	259	350	26,0	74,0
Total	206	641	847	24,3	75,7

Fuente: Elaboración propia (2016)

Por último, a nivel de Directores de Departamentos las mujeres alcanzan a 91 cargos con un 26% del total en el nivel (350). Estos datos dan cuenta que las mujeres están presentes en mayor porcentaje en los niveles de menos poder y disminuyendo al pasar al siguiente escalón jerárquico coherente con los trabajos de Gaete-Quezada (2015) y Tomàs y Guillamón (2009), por tanto se puede inferir en esta investigación la presencia de los “techos de cristal” a partir de las decanaturas.

Al revisar los 206 cargos directivos ocupados por mujeres en cada universidad, se puede destacar que las universidades Metropolitana de Ciencias de la Educación (34,9%), Magallanes (34,3%) y Playa Ancha (34,3%) son las instituciones, en términos de magnitud, que tienen mayor cantidad de mujeres en sus cargos directivos. En tanto, las universidades de Talca (15,3%), Antofagasta (19,0%) y la Serena (19,3%) son las que presentan menor cantidad de mujeres en cargos directivos (ver Tabla 3).

Tabla 3. Mujeres en cargos directivos por universidad

Institución	Número de cargos	Mujeres en cargos	Mujeres en cargos (%)
Universidad de Chile	145	32	22,1
Universidad de Santiago De Chile	57	13	22,8
Universidad de Valparaíso	42	9	21,4
Universidad Arturo Prat	27	6	22,2
Universidad del Bío-Bío	60	16	26,7
Universidad de Talca	33	5	15,2
Universidad de Tarapacá	47	10	21,3
Universidad de La Frontera	55	11	20,0
Universidad de Los Lagos	45	10	22,2
Universidad de Playa Ancha	70	24	34,3
Universidad de Antofagasta	58	11	19,0
Universidad de La Serena	46	9	19,6
Universidad Tecnológica Metropolitana	50	16	32,0
Universidad de Atacama	34	7	20,6
Universidad Metropolitana Cs. Educación	43	15	34,9
Universidad de Magallanes	35	12	34,3
Total	847	206	24,3

Fuente: Elaboración propia (2016)

Niveles jerárquicos y techos de cristal

Al revisar los distintos niveles en la estructura organizacional de las universidades, se puede evidenciar que en los cinco niveles jerárquicos donde la presencia de mujeres alcanza a 206 cargos las universidades presentan características distintas.

Directorios o Juntas Directivas: Los cargos totales alcanzan a 140, de los que solo 25 cargos son ocupados por mujeres. Esto representa un 17,86% con respecto a un 82,14% de hombres, tal como se muestra anteriormente, distribuyéndose en 13 universidades de las 16, donde las Universidades de Valparaíso y de Los Lagos no cuentan con mujeres en sus juntas directivas.

Rectoría: La evidencia empírica demuestra que en las 16 universidades estudiadas durante este periodo no existe mujer en el cargo de rectoría. Esta afirmación coincide con la baja presencia de rectoras en otras latitudes (Mollo y Sol, 2015). Más aún, haciendo una revisión histórica a la información disponible en la web de las distintas casas de estudios se puede establecer que es un patrón común.

Equipos de Rectoría: Dentro de los equipos de rectoría, también denominados gobiernos universitarios o centrales, de un total de 163 puestos a nivel de las dieciséis universidades existen 41 que son ocupados por mujeres, siendo la Universidad de Magallanes donde la participación de las mujeres en la alta dirección es la más importante con un 50% de los puestos disponibles. En tanto, donde no existe participación de mujeres es en las Universidades de la Frontera y de Atacama. Al realizar un análisis más detenido al interior de los cargos de rectoría, de los 48 puestos de vicerrectores se puede establecer que solo 16 son ocupados por mujeres, representando un 33,33% y se concentran solo en 10 universidades de las 16. Destaca que es el ámbito académico donde hay más vicerrectoras, alcanzando 7 puestos.

Decanatura: donde se incluyen los vicedecanos o secretarios de facultad, de un total de 178 cargos en el país 49 son ocupados por mujeres, lo que representa un 27,5% de los puestos totales. Destaca a este nivel la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) y la de Atacama con un 50% de los cargos, seguidas por las de la Frontera y de Magallanes con un 40% de los puestos disponibles. En tanto, las universidades en las que no existen mujeres en dichos cargos son las de Antofagasta y Arturo Prat.

Ahora bien, para realizar un análisis más exhaustivo que ayude a explicar este fenómeno a nivel de las decanaturas, se procedió a una clasificación por las áreas de conocimiento UNESCO impartidas por cada casa de estudio y específicamente por las Facultades, encontrando 49 mujeres que ocupan cargos directivos en decanaturas, que se concentran en áreas de Ciencias de Salud (27%), Educación (21%), Ciencias Sociales (13%) y Humanidades (10%) (ver Tabla 4).

Direcciones de Departamento: De un total de 350 cargos relacionados a directores de departamento, dentro de las dieciséis universidades estatales, 91 cargos directivos los ocupan mujeres, representando un 26% del total. El total de 91 cargos se encuentran

distribuidos en nueve áreas de conocimiento UNESCO, donde algunas de ellas ocupan 2 departamentos, llegando a 100, donde las áreas de Salud concentran la mayor cantidad de cargos (40%), seguidas por las Ciencias Sociales (16%) y Educación (13%) (ver Tabla 4).

Tabla 4. Presencia % de mujeres en cargos de decanatura y departamentos

Área Conocimiento UNESCO	Decanatura (%)	Departamento (%)
Salud	27	40
Educación	21	13
Ciencias Sociales	13	16
Humanidades	10	4
Arte y Arquitectura	8	3
Ciencias Naturales y Matemáticas	6	12
Derecho	6	5
Tecnología	4	6
Agropecuaria y Ciencias del Mar	4	1

Fuente: Elaboración propia (2016)

Al comparar el área donde se concentran las mujeres en cargos de decanatura y de departamento, se puede evidenciar un coeficiente de correlación entre ambas de 0,85 con un nivel de significancia de 0,01. Lo anterior permite suponer que la participación de las mujeres tiene una cierta similitud tanto en la estructura piramidal y áreas de conocimiento de las unidades académicas, donde las áreas de Matemáticas, Ingeniería y Tecnología son las de menor presencia, coincidente con estudios anteriores (Remes y Cervera, 2015), inclusive haciendo la distinción de “ciencias aplicadas” con mayor presencia masculina en los cargos directivos y en áreas disciplinarias de las “ciencias humanas” con mayor presencia femenina acorde a la investigación de Mollo y Sol (2015).

Desempeño de las universidades y presencia de mujeres en la gestión

Respecto a la incidencia de las mujeres en cargos directivos en las universidades se optó por desarrollar un modelo de análisis *logit* para poder determinar la incidencia que puede tener la presencia de mujeres en cargos directivos en el desempeño de las universidades estatales, determinado por la cantidad total de hombres y mujeres en ellas. Para ello, se

trabaja con variables *dummy*: 0 y 1 para identificar la condición de hombre y mujer, respectivamente. Los ámbitos a analizar se realizaron a través de tres modelos, cuyos resultados se muestran en la Tabla 5:

- Presencia de mujeres en el desempeño por años de acreditación institucional
- Presencia de mujeres en el desempeño por Ranking Latinoamericano QS
- Presencia de mujeres en el desempeño por indicadores financieros

Tabla 5: Resultados modelo logit

Coefficientes	Modelo 1: Desempeño Acreditación	Modelo 2: Desempeño en Ranking QS	Modelo 3: Desempeño financiero
Intercepto	-3,3657 (0,2518)	0,52032 (0,705)	-1,56602 (0,4154)
Mujeres	-0,1995 (0,2445)	-0,26723 (0,181)	-0,35567 (0,1380)
Hombre	0,2011 (0,0858)*	0,05581 (0,372)	0,14260 (0,0919)*

* Sig. a nivel 0.1

Fuente: Elaboración propia (2016)

Los resultados del Modelo 1 muestran que al existir más mujeres en cargos directivos disminuye el desempeño en 0,199 puntos a un nivel de significancia del 100%. Sin embargo, puesto que el nivel de significancia es máximo, invalida el resultado anterior. Por ende, no existen pruebas estadísticas significativas que demuestren que al haber más mujeres el rendimiento de la casa de estudio disminuye o aumenta por el solo hecho de contar con mayor número de éstas. En tanto, la presencia de hombres mejora el desempeño en 0,20, pero posee un nivel de significancia a un 0,1; aunque es baja es poco significativa.

En el caso del Modelo 2, los resultados arrojan que al contar con más mujeres disminuye el rendimiento en las universidades en 0,267 puntos, caso contrario que lo que sucede con los hombres. Sin embargo, estos datos no son estadísticamente significativos, lo que no le da validez a aquellas cifras, demostrando que no existe relación entre el nivel de rendimiento y la cantidad de mujeres.

En el tercer modelo que busca explicar el desempeño (rendimiento) con variables financieras se puede establecer que la presencia de mujeres disminuye el rendimiento en 0,35 puntos, en comparación a los hombres que lo aumentan en un 0,14 con una significancia de 0,1 (poco significativa). Sin embargo, este resultado no es estadísticamente significativo, lo que evidencia que no hay correlación entre el rendimiento de las universidades con la cantidad de hombres o mujeres en cargos directivos.

CONCLUSIONES

El aporte de la mujer ha sido fundamental en las organizaciones lo que se evidencia en investigaciones de distintas perspectivas y Chile no es la excepción, aunque aún prevalecen ciertas culturas y conductas que impiden cambios más profundos en las relaciones de género. Aunque se observan avances importantes no hay que desconocer que en el sector universitario, que supone es la génesis de importantes transformaciones sociales, esto se encuentra más rezagado, tanto en experiencias internacionales como nacionales, como se muestra en las investigaciones de Tomàs y Guillamón (2009) en el caso español y Gaete-Quezada (2015) para el caso general chileno; coincidente con esta investigación, que pudo establecer que de 847 cargos de alta dirección en las universidades públicas chilenas 206 son ocupados por mujeres, lo que representa un 24,3% de todo el universo, es decir una baja presencia de mujeres en cargos de alta dirección universitaria.

Entre los hallazgos más relevantes se pudo establecer que en las dieciséis instituciones públicas existe una alta concentración de mujeres en cargos de decanatura y de departamento, y en especial en áreas disciplinarias denominadas “ciencias humanas” y con menor presencia en las “ciencias aplicadas”, coincidente con las investigaciones de otras realidades latinoamericanas (Remes y Cervera, 2015; Mollo y Sol, 2015).

Se puede inferir que en ocho de ellas existen evidencias de la existencia de los techos de cristal, resultado mayor al de Gaete-Quezada (2015), y en las otras ocho universidades no se puede establecer con tanta claridad. Sin embargo, en la mayoría de las universidades en el nivel más alto de su estructura existe menos presencia de mujeres que en niveles de menor jerarquía, deduciendo de cierta forma la existencia de techos de cristal. Dichos techos de cristal se observan a partir del nivel de decanatura, desde ese nivel hacia arriba en la pirámide organizacional es menor la presencia de mujeres. O, dicho de otra forma, en los niveles de directores de departamentos y decanatura es donde llegan más mujeres en comparación a los niveles de equipos de rectoría, rectoría y directorios. En el nivel más alto de la estructura organizacional existe menos porcentaje de mujeres que en niveles de menor jerarquía, lo que manifiesta de cierta forma la existencia de techos de cristal. A pesar de las evidencias encontradas es importante precisar las limitaciones a un análisis puramente cuantitativo, que podría servir de base y dar lugar a nuevas investigaciones que puedan profundizar sobre las causas de los techos de cristal, realizando un trabajo exploratorio con los propios actores del sistema.

Otro hallazgo es que se pudo constatar que existe una correlación entre el tamaño de la institución, explicado por la cantidad de estudiantes matriculados, con el número de cargos de dirección con un coeficiente de correlación de 0,78 (sig. 0,01). Ahora bien, no hay que desconocer la dispersión entre las instituciones donde a pesar de esta

relación, algunas tienen una sobredotación de cargos y otras presentan una menor cantidad en relación con su tamaño.

Al realizar el análisis de desempeño se pudo establecer que la presencia de mujeres disminuye el rendimiento en ciertos puntos en comparación con los hombres, tanto en el desempeño en años de acreditación, ranking internacional y variable financiera. Los resultados no son estadísticamente significativos, lo que evidencia que no hay una relación causal entre el rendimiento de las universidades con la cantidad de hombres o mujeres en cargos directivos, dado que el factor género en la alta dirección de las universidades estatales no incide en el desempeño.

REFERENCIAS

- Adler, R. (2001). Women in the Executive Suite. Correlate to High Profits. *Harvard Business Review*, 79, 3-18.
- Améstica, L., Gaete, H., y Llinàs-Audet, X. (2014). Segmentación y clasificación de las universidades en Chile: desventajas de inicio y efectos de las políticas públicas de financiamiento. *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería*, 22(3), 384-397.
- Barrientos, F., y A. Hess. (2016). *La diversidad de género en los directorios chilenos* (Working papers 6.2016). Recuperado de <http://centrogobiernocorporativo.uc.cl/Ver-documento/265-La-diversidad-de-genero-en-los-directorios-chilenos.html>
- Benvin, E., y Peticara, M. (2007). Análisis de los cambios en la participación laboral femenina en Chile. *Revista de Análisis Económico*, 22(1), 71-92.
- Berríos, P. (2007). Análisis sobre los profesores universitarios y desafíos para la profesión académica en Chile. *Revista Calidad de la Educación Superior*, 26, 39-53.
- Brega, C., Durán, G., y Sáez, B. (2015). *Mujeres Trabajando. Una exploración al valor del trabajo y la calidad del empleo en Chile*. Recuperado de <http://www.fundacionsol.cl/wp-content/uploads/2015/03/Estudio-Mujeres-Trabajando-2015.pdf>
- Bullough, A., Sully, M., Abdelzaher, D., y Heim, W. (2015). Developing women leaders through entrepreneurship education and training. *Academy of Management Perspectives*, 29(2), 250-270.
- Burin, M. (2008). Las "fronteras de cristal" en la carrera laboral de las mujeres. Género, subjetividad y globalización. *Anuario de Psicología*, 39(1), 75-86.
- Campbell, K., y Mínguez-Vera, A. (2008). Gender diversity in the boardroom and firm financial performance. *Journal of Business Ethics*, 83(3), 435-451.
- Cárdenas, A. (2013). *Mujeres y Poder. Participación en espacios de decisión*. Recuperado de <http://haymujeres.cl/wp-content/uploads/2016/05/PPT-G%C3%89NERO-Y-PODER-VF-5-marzo.pdf>
- Cárdenas, M., Eagly, A., Heller, L., Jáuregui, K., Rivadeneira, W., y Salgado, E. (noviembre de 2010). Percepción de mujeres directivas en Latinoamérica sobre determinantes de su ascenso. Trabajo

- presentado en el Congreso Internacional "Las políticas de equidad de género en prospectiva: nuevos escenarios, actores y articulaciones". FLACSO, Buenos Aires, Argentina.
- Castro, D., y Tomás, M. (2010). El gobierno y la gestión de la universidad: estudio de los órganos unipersonales. *Estudios Sobre Educación*, 19, 165-184.
- Correll, S. J., Benard, S., y Paik, I. (2007). Getting a Job : Is There a Motherhood Penalty? *American Journal of Sociology*, 112(5), 1297-1339.
- Consortio de Universidades del Estado de Chile. (2015). *Consortio de las Universidades Estatales*. Recuperado de <http://www.uestatales.cl/cue/>
- Cuevas-López, M., y Díaz-Rosas, F. (2015). Gender and leadership in the Spanish university. A study on the gender gap in university management. *Education Policy Analysis Archives*, 23(196), 1-22.
- Daily, C., y Dalton, D. (2003). Women in the boardroom: Business, A business imperative. *Journal of Business Strategy*, 24, 8-10.
- Eagly, A. H., y Carli, L. L. (2007). *Through the labyrinth: The truth about how women become leaders*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Elizondo, A., Novo, A., y Silvestre, M. (2010). *Igualdad de mujeres y hombres en las universidades españolas*. Madrid, España: Instituto de la Mujer
- Gaete-Quezada, R. (2015). El techo de cristal en las universidades estatales chilenas. Un análisis exploratorio. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(17), 3-20.
- Ganga, F., Garrido, O., Abello, Ju., y Vázquez, K. (2014). Intereses divergentes en las universidades de Chile: una indagación desde la teoría. *Opción*, 30(75), 15-34.
- Guil, A. (2014). Techos de cristal blindado. *INFAD Revista de Psicología*, 6(1), 129-134.
- Guil, A., Solano, A., y Álvarez, M. (2005). *La situación de las mujeres en las universidades públicas andaluzas*. Sevilla, España: Consejo Económico y Social de Andalucía.
- Huerta, P., Contreras, S., Almodóvar, P., y Navas, J. (2015). Impacto del género sobre los resultados organizacionales de las empresas chilenas. *Revista de Ciencias Sociales*, 21(3), 373-385.
- Jackson, J., y O'Callaghan, E. (2009). What do we know about glass ceiling effects? A taxonomy and critical review to inform higher education research. *Research in Higher Education*, 50, 460-482.
- Kiss, D., Barrios, O., y Alvarez, J. (2007). Inequidad y diferencia. Mujeres y desarrollo académico. *Revista Estudios Feministas*, 15(1), 85-105.
- Krishnan, H., y Park, D. (2005). A Few Good Women-on Top Management Teams. *Journal of Business Research*, 58(12), 1712-1720.
- Larrieta I., Velasco, E., y Fernández, S. (2015). Las barreras en el acceso de las mujeres a los puestos de decisión: una revisión de la situación actual y de las principales aportaciones de la literatura. *Revista de Dirección y Administración de Empresas*, 22,1-23.
- Lee, Y., y Won, D. (2014). Trailblazing women in academia: Representation of women in senior faculty and the gender gap in junior faculty's salaries in higher educational institutions. *The Social Science Journal*, 51(3), 331-340.

- Lorenzo, M., Sola, T., y Cáceres, M. (2007). El liderazgo femenino en los cargos directivos: un estudio longitudinal en la Universidad de Granada (1990-2005). *Educación y Educadores*, 10(2), 177-194.
- Llinàs-Audet, X., Giroto, M., y Solé Parellada, F. (2011). La dirección estratégica universitaria y la eficacia de las herramientas de gestión: el caso de las universidades españolas. *Revista de Educación*, 355, 33-54.
- Matteo, C. A. (2012). La mujer en el entorno gerencial venezolano: perfil, características y desempeño. *Revista Venezolana de Estudios de La Mujer*, 17(38), 39-66.
- Matus-López, M., y Gallego-Morón, N. (2015). Techo de cristal en la Universidad. Si no lo veo no lo creo. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 611-626.
- Meller, P., Valdés, G., y Lara, B. (2011). Female discrimination at the professional level in Chile. *Interciencia*, 36(11), 823-830.
- Ministerio de Educación de Chile. (2014). Servicio de Información de Educación Superior (SIES). Recuperado de <http://www.mifuturo.cl/index.php/academicos-einvestigadores>
- Mollo, G., y Sol, M. (2015). Mujeres Directivas en las Universidades Nacionales Argentinas. *Revista Ciencias Administrativas FCE UNLP*, 3(5), 39-51.
- Montané, A., y Pessoa de Carvalho, M. (2012). Diálogo sobre género: justicia , equidad y políticas de igualdad en educación superior (Brasil y España). *Revista Lusófona de Educação*, 21, 97-120.
- Negri, G. (2011). ¿Está cambiando la visión y el apoyo de las mujeres en el poder hacia las demás mujeres? El caso de la Universidad Nacional de Luján entre 2002 y 2010. *La Aljaba Segunda Época*, 15, 143-157.
- Ordorika, I. (2015). Equidad de género en la Educación Superior. *Revista de La Educación Superior*, 44(174), 7-17.
- ONU Mujeres. (2014). *Las mujeres y la economía*. Recuperado de <http://beijing20.unwomen.org/es/in-focus/economy>
- Peterson, H. (2016). Is managing academics “women’s work”? Exploring the glass cliff in higher education management. *Educational Management Administration and Leadership*, 44(1), 11-127.
- Pizarro, O., y Guerra, M. (2010). *Rol de la mujer en la gran empresa. Un estudio del programa Chile Emprendedoras*. Recuperado de <http://www.udd.cl/wp-content/uploads/2009/11/Rol-de-la-mujer-en-la-gran-empresa-FINAL2010.pdf>
- Ramos, A., Barberá, E., y Sarrió, M. (2003). Mujeres directivas, espacio de poder y relaciones de género. *Anuario de Psicología*, 34(2), 267-278.
- Remes, M., y Cervera, C. (2016). El Techo de Cristal en las universidades. *Jóvenes en la ciencia*, 2(1), 1767-1771.
- Rey-Martí, A., Tur Porcar, A., y Mas-Tur, A. (2015). Linking female entrepreneurs’ motivation to business survival. *Journal of Business Research*, 68(4), 810-814.
- Sánchez-Moreno, M., López-Yañez, J., y Altopiedi, M. (2015). Leadership characteristics and training needs of women and men in charge of Spanish universities. *Gender in Management*, 27(3), 255-272.

- Saracostti, M. (2006). Mujeres en alta dirección de educación superior: posibilidades, tensiones y nuevas interrogantes. *Revista de Calidad en Educación*, 25, 243-259.
- Selva, C. (2012). Mujer y trayectoria profesional. ¿Un acceso igualitario a los cargos de dirección?. *RIDEG*, 2, 33-39.
- Sugur, S., y Cangöz, L. (2016). Women and gender relations in university management. *Amme Idaresi Dergisi*, 49(3), 89-115.
- Terjesen, S., y Singh, V. (2008). Female presence on Corporate Boards: A multi-country study of environmental context. *Journal of Business Ethics*, 83, 55-63.
- Tomàs, M., y Guillamón, C. (2009). Las barreras y los obstáculos en el acceso de las profesoras universitarias a los cargos de gestión académica. *Revista de Educación*, 350, 253-275.
- Wylie, A., Jakobsen, J. R., y Fosado, G. (2007). *Women, work, and the academy*. Nueva York, NY: The Barnard Center for Research on Women.
- Zabludovsky Kuper, G. (2015). Las mujeres en los ámbitos de poder económico y político de México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(223), 61-94.
- Zuluaga, D., y Moncayo, B. (2014). Perspectivas del liderazgo educativo: Mujeres académicas en la administración. *Suma de Negocios*, 5(11), 86-95.

SIGNIFICADO DE LAS PRÁCTICAS TUTORIALES EN LAS ASESORÍAS DE TESIS DE LOS ESTUDIANTES DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Meaning of Tutorial Practices in the Counseling Students in Master of Education Thesis

FLOR FANNY SANTA CRUZ TERÁN*¹

KONY LUBY DURAN LLARO**²

*Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI. Perú.

Correspondencia: santacruz210575@gmail.com

Recibido: 07-09-2017

**Universidad César Vallejo de Trujillo. Perú.

Revisado: 20-10-2017

Correspondencia: kony27_teacher@hotmail.com

Aceptado: 10-01-2018

Resumen: El propósito de este estudio es comprender el significado que atribuyen los estudiantes de maestría en Educación a las prácticas tutoriales durante las sesiones de asesorías de tesis. El trabajo se desarrolló según un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico, a partir de la observación participante y la entrevista en profundidad. Los datos se analizaron a través de un conjunto de códigos temáticos, mediante un proceso de codificaciones obtenidas de las unidades de significatividad de un análisis de contenido y de discurso. Los hallazgos permitieron comprender que la comunicación amical, confianza, motivación y buen clima emocional están presentes en las interacciones entre el asesor y el asesorado, lo que muestra la efectividad del recurso didáctico tecnológico en las asesorías.

Palabras clave: fenomenología; tesis; tutoría; posgrado.

Abstract: *The purpose of this study is to understand the meaning that Master of Education students attribute to tutorial practices during thesis counseling sessions. The work was developed according to a qualitative approach with phenomenological design, based on the participant observation and the in-depth interview. The data were analyzed through a set of thematic codes, through a process of coding obtained from the units of significance of a content and discourse analysis. The findings allows to understand that friendly communication, trust, motivation and a good emotional climate are present in the interactions between the advisor and the person being counseled, which shows the effectiveness of the technological didactic resource in the counseling.*

Keywords: *phenomenology; thesis; tutoring; postgraduate education.*

¹ Doctora en Administración en Educación de la Universidad Particular César Vallejo (Perú), maestría en Investigación y Docencia Universitaria de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI (Perú), magíster en Educación con mención en Docencia y Gestión Educativa. Licenciada en Educación con especialidad en Filosofía, Psicología y Ciencias Sociales. Profesora – investigadora en pre y posgrado de la Universidad Católica de Trujillo y en posgrado de la Universidad César Vallejo.

² Doctora en Educación y doctora en Gestión Pública y Gobernabilidad; Magíster en Educación con mención en Docencia y Gestión Educativa (Universidad Cesar Vallejo, Perú). Licenciada en Educación Secundaria con mención Ciencias Naturales: Biología, Física y Química (Universidad Nacional de Trujillo, Perú). Doctor Honoris Causa otorgado por la Universidad del Golfo (México) y Doctor Honoris Causa por la Universidad Global del Cusco (Perú). Docente de Metodología de Investigación en la Escuela de Posgrado de la Universidad Cesar Vallejo-Trujillo (Perú).

INTRODUCCIÓN

En los posgrados de investigación no existen cursos, seminarios ni programas especializados para formar a los tutores o asesores de tesis que permitan cumplir con los objetivos académicos de posgrados; por lo que el tutor o asesor sólo se apoya en su experiencia profesional y personal para la realización de la conducción del respectivo asesoramiento del estudiante tutorado o asesorado.

El asesor de tesis cumple una función muy importante para la culminación de los trabajos de investigación de los participantes, por lo tanto es deber de los asesorados cumplir con sus responsabilidades durante la elaboración de la tesis; en esta interacción se pueden presentar ciertas dificultades, por ejemplo la poca disponibilidad en cuanto a tiempo de parte de los estudiantes y del asesor, problemas interpersonales, falta de compromiso por ambas partes. Y también se presenta la situación de que el participante solo aspire a obtener el grado académico por el bono beneficioso que otorga el Ministerio de Educación (2015) en el DS.006-2015-MINEDU, donde se establecen las condiciones y criterios que debe cumplir un docente para obtener el incentivo económico propuesto. También influyen la falta de interés y la poca motivación del estudiante, el cual tendrá que leer exhaustivamente artículos científicos y otras publicaciones para analizar los datos recogidos e interpretarlos, para luego elaborar, desarrollar hasta la culminación de su tesis y presentar un artículo científico para su respectiva sustentación.

Al analizar la problemática presentada se contribuye a la formación de competencias en investigación para desarrollar las capacidades y la obtención de los logros y lineamientos propios de las actividades tutoriales con los planteamientos de los actores. Es por ello que se formula la siguiente pregunta generadora de la investigación: ¿Qué significado le atribuyen los estudiantes de maestría a las prácticas tutoriales en las asesorías de tesis?

Para comprender el significado de las prácticas tutoriales durante las asesorías de tesis se requiere del método fenomenológico, que permite el estudio de los fenómenos subjetivos, y de la hermenéutica que interpreta las interacciones entre los actores durante las asesorías en las prácticas tutoriales, que se manifiesta con sus propias vivencias y experiencias diarias, ya que se carece de información sobre las actividades específicas que se llevan a cabo y desde las cuales los estudiantes viven su experiencia formativa en el proceso de lograr sus competencias investigativas.

Estudios previos señalan que la práctica tutorial debe ser eficiente, acorde a los lineamientos institucionales y la gestión de la tutoría de posgrado (Marinero, 2013), es así que el escenario por excelencia son los procesos de asesorías que se dirigen a ejercitar las habilidades y conocimientos investigativos (Arenas, 2005), siendo el tutor quien requiere de un desempeño humano de alta calidad, creatividad en la visión compartida con el tutorado y con la institución a la cual pertenecen (Vera y Vera, 2013); esta tarea de los tutores no resulta sencilla, no existen instrumentos que guíen su

desempeño, es por ello que se basan en sus propias creencias y experiencias previas, sin una reflexión continua de su quehacer como formadores (Cruz, Díaz-Barriga y Abreu, 2010). Sin embargo, los asesores se adaptan a las necesidades de los estudiantes para poder apoyarlos, explicar los procedimientos, normas, consecuencias y división de responsabilidades, proporcionando cada vez una mayor retroalimentación (De Kleijn, Meijer, Brekelmans y Pilot, 2014).

Las bases teóricas científicas que sustentan esta investigación son: la teoría del interaccionismo de Blúmer (1982), que tiene como objeto de estudio la interacción, en la cual se atribuye importancia a los significados que las personas expresan de acuerdo a lo que les rodea, y la fenomenología de Husserl (1992), que se centra en descubrir la esencia de la experiencia vivida del ser humano. La teoría sociocultural de Vygotsky (1979) sostiene que el docente asesor actúa como mediador en los aprendizajes del estudiante y es óptimo para el desarrollo de las capacidades y destrezas mediante la sociabilización. La teoría de las representaciones sociales de Moscovici (1986) es la que permite analizar cómo determinado grupo social ve, interpreta y da sentido a una zona de sus vivencias individuales y colectivas, es decir, se orienta a comprender y explicar el pensar del sentido común.

El trabajo de investigación (tesis) cuando se realiza por primera vez siempre presenta dificultades que con el transcurrir del tiempo y la práctica van mejorando, así como con el apoyo y asesoramiento del docente asesor hasta llegar a la redacción final del trabajo. En esta perspectiva, Moreno (2015) está convencida de que investigar se aprende investigando, es por ello la necesidad del desarrollo de habilidades investigativas que se construyen en el investigador según sus actitudes favorables (deseo de saber-hacer y transformar), valores y los conocimientos previos del individuo en formación.

El asesor o tutor de tesis es un docente investigador activo, que tiene la responsabilidad de dirigir la actividad académica del estudiante asociado con el proceso de elaboración de tesis. Por lo cual debe poseer de forma intrínseca valores (responsabilidad, vocación, conocimiento científico, ética, desarrollo intelectual y motivación) de acuerdo al perfil requerido de un buen asesor de tesis (Ramírez, 2001).

Arenas (2005) define al asesorado como el alumno de posgrado en formación, debe manifestar una afinidad creciente con su asesor, con una escucha activa, apertura para el trabajo creativo e independiente, orientación oportuna, pero sobre todo rasgos y actitudes de gran calidad humana. Al respecto, Torres (2013) señala que “el tutorado es un estudiante de posgrado (maestría o doctorado), con claras intenciones de formarse como investigador, incursiona en los estudios de posgrado con un tópico de investigación que sirve de pretexto para iniciar el proceso de formación para la investigación asociada a la relación de tutoría” (p. 5).

Sin embargo, para el presente estudio el asesorado o tutorado es un estudiante de posgrado que realiza un trabajo de investigación y se inicia en el proceso de

formación para desarrollar competencias investigativas según sus capacidades, destrezas y habilidades que presente.

Las prácticas tutoriales se realizan durante la presentación del borrador del proyecto de investigación, luego el proceso de revisión para el mejoramiento hasta obtener el grado académico. Las interacciones entre los actores (asesor y asesorado) se dan en el plano de una asesoría académica debido a la estructura y objetivos de los programas. De acuerdo a Marinero (2013) la práctica tutorial es un proceso formativo de carácter integral, donde el profesor orienta y monitorea al estudiante para potenciar sus aprendizajes y competencias que le permitan lograr sus metas personales y profesionales.

En este estudio se ha formulado el objetivo general “Comprender el significado que le atribuyen los estudiantes de maestría a las prácticas tutoriales en las asesorías de tesis de una Universidad Privada de Trujillo, con sede Chocope-Perú”; se plantearon los siguientes objetivos específicos: identificar la interacción entre asesor y asesorado que influye en el proceso tutorial, identificar los factores que se relacionan con el desarrollo del investigador en formación, describir las actividades del asesor en las prácticas tutoriales, describir las actividades del estudiante asesorado en las prácticas tutoriales, definir el uso de los recursos didácticos en las prácticas tutoriales para la formación del investigador.

MÉTODO

El trabajo de estudio se realizó de acuerdo con el paradigma cualitativo con diseño fenomenológico, que busca conocer los significados que cada participante de maestría en educación manifiesta de acuerdo a sus experiencias subjetivas sobre las prácticas tutoriales. Asimismo, se desarrolló de acuerdo al método hermenéutico e inductivo.

Descripción del contexto

La investigación se realizó en las aulas de una Universidad Privada de Trujillo con sede Chocope, se ubica en la Provincia de Ascope, Región La Libertad-Perú, donde se ofrece el programa de maestría en educación. Esta maestría tiene una duración de cuatro semestres, el curso de desarrollo del proyecto de investigación se dicta en el último semestre (IV) y las clases se dictan cada quince días (sábados y domingos). Se decidió realizar este estudio considerando la accesibilidad del investigador.

Participantes

Participaron los estudiantes del programa de maestría en educación que trabajan en las Instituciones educativas de Educación Básica Regular (inicial, primaria y secundaria) de dicha provincia, con cargos de formación docente, ocupando algunos

los puestos directivos en sus respectivos centros laborales que se encuentran ubicados en poblados rurales.

La muestra de estudio estuvo constituida por ocho participantes del último semestre que se encontraban en el proceso de elaboración de su proyecto de investigación. Los participantes tenían un nivel socioeconómico medio alto y sus edades se ubicaron en el rango entre 38 a 65 años. Su participación fue libre y voluntaria.

Instrumentos

Se utilizó la guía de entrevista en profundidad que permitió obtener la información desde el propio criterio del estudiante, iniciándose con la siguiente pregunta orientadora: ¿Cuál es el significado que le atribuye usted a las prácticas tutoriales durante la asesoría de tesis? Surgiendo luego preguntas abiertas, que permitieron obtener informe a narración de las experiencias vividas del participante, finalizando cada entrevista con la recolección de datos con la saturación teórica. Las entrevistas se realizaron fuera del horario de clases, al culminar sus actividades académicas. Para ello se utilizaron una grabadora de voz y en algunas oportunidades las notas de voz del celular donde quedaron registradas las manifestaciones de cada entrevistado. Tuvieron una duración aproximada de 45 a 50 minutos. Asimismo, para guiar la búsqueda de la información se cumplió con la observación participante realizada durante el proceso de asesoría de las prácticas tutoriales, anotando las evidencias en registros escritos (notas de campo).

Procedimiento

En el presente estudio de investigación cualitativa se realizó el procesamiento y análisis de los datos de forma manual, lo que permitió realizar una clasificación concreta y personalizada en concordancia a los objetivos formulados. Las técnicas que se utilizaron fueron de acuerdo con el análisis de contenido y de discurso. Luego de recoger los datos de las entrevistas en profundidad y de su transcripción, se realizó una lectura inicial de cada una de ellas lográndose una visión general, y fue necesario leer varias veces las entrevistas para luego realizar una aproximación holística de cada transcripción, sintetizando en frases para interpretarlas posteriormente y cumplir con el análisis acerca del significado del fenómeno que se le atribuye a los participantes. Luego, al transcribir cada entrevista se identificaron, codificaron y categorizaron los principales temas de acuerdo con los datos obtenidos. Es así que se analizó cada transcripción dividiendo el texto en unidades de significatividad, consistentes en una frase con un significado común. Posteriormente, a cada una de estas estructuras se las codificó indicando a qué unidad de significatividad y categoría correspondían, para ello se agrupó la información estableciéndose la relación con la unidad de análisis. Dentro

de estas categorías se obtuvieron las subcategorías de los mismos testimonios de las entrevistas brindadas por los participantes, con un análisis sistemático por el cual se explicó acerca de la transcripción del texto llegando a una comprensión profunda del significado del fenómeno. Se obtuvo una estructura de cuatro apartados: Código (símbolo de la temática), Estudiante (se colocó la letra inicial de la palabra entrevista, la letra inicial de la respuesta y un número de acuerdo con el orden de la entrevista que se realizó), Testimonio (descripciones significativas) y Significado (interpretación de la investigadora).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tabla 1. Matriz de unidades de significado obtenidos de los datos de la entrevista en profundidad

Unidades de significatividad	Categorías	Código
Interacción entre asesor-asesorado	- Comunicación en las interacciones entre asesor y asesorado	ICm
	- Confianza durante las interacciones	ICn
	- Clima en las interacciones	ICI
	- Motivación durante las interacciones	IM
Estrategias didácticas	- Estrategias de enseñanza	EE
	- Estrategias de aprendizaje	EA
Acompañamiento en el desarrollo de las actividades investigativas	- Monitoreo de las actividades investigativas	AM
	- Apoyo en el desarrollo de las actividades investigativas	AA
Uso de los recursos didácticos	- Uso de los recursos físicos	RF
	- Uso de los recursos tecnológicos	RT

Nota: ICm (Interacciones de Comunicación), ICn (Interacciones de Confianza), ICI (Interacciones de Clima), IM (Interacciones de Motivación), EE (Estrategias de Enseñanza), EA (Estrategias de Aprendizaje), AM (Acompañamiento de Monitoreo), AA (Acompañamiento de Apoyo), RF (Recursos Físicos) y RT (Recursos Tecnológicos).

Fuente: Elaboración propia (2016)

Unidad de significado I: Interacción entre asesor-asesorado, la comunicación, la confianza, el clima y la motivación son las categorías percibidas por los participantes.

Mayormente a opinión de los participantes la convivencia durante las prácticas tutoriales ha sido efectiva, producto de una comunicación transparente entre los factores (asesor-asesorado) que permitió un diálogo fluido consolidando las ideas y criterios para el desarrollo del trabajo de investigación.

Durante las interacciones existe una comunicación viable y eficiente en el proceso de convivencia en clase. Hay oportunidad de expresar las ideas y sistematizarlas que servirán para la mejora del trabajo (ER1).

En el asesoramiento de tesis la comunicación es fundamental sobre todo si se realiza de forma frecuente a través de los distintos medios de comunicación. Ramírez (2001) sostiene que el asesoramiento es sinónimo de entrega, desprendimiento, trabajo en equipo, ejemplo y dedicación, apertura y amistad.

La comunicación es buena porque nos viene orientando el trabajo por partes, ya sea en clase, llamadas telefónicas, correo y entrevistas personales (ER5).

Los testimonios anteriores se diferencian de los resultados obtenidos por Arenas (2005), ya que en su estudio se observa la falta de la comunicación entre los actores, es por ello que en sus sugerencias recomienda lo fundamental que es la comunicación para la transmisión de ideas, la corrección del tema y, para superar problemas, que debe ser fluida y motivante, por lo tanto, es un elemento indispensable en una relación interpersonal entre el asesor y el asesorado.

El siguiente participante manifestó que tiene la confianza con el asesor, quien con un manejo ético y profesional ha contribuido a un buen clima durante las asesorías.

Sí existe confianza, porque, se ha establecido el lazo de cordialidad, seguridad y empatía con todo el grupo...mediante un manejo ético y profesional...lo que genera un ambiente armónico y respetuoso (ER8).

Este testimonio hace referencia al manejo ético. Rodríguez (2002) considera que una de las características que debe presentar todo asesor de tesis es la ética, que radica en el profesionalismo que en todo momento debe presentar y la transparencia de su actuación desde el inicio hasta el final de la tesis. Asimismo, afirma que la empatía se encuentra en las interacciones, y es importante en las relaciones interpersonales. El clima en un espacio educativo, llamado aula, nace a partir de las relaciones y vínculos que se establecen entre los que interactúan dentro de ese espacio y que va más allá de lo material ya que se trata de algo más sutil, es decir del clima emocional (Casassus, 2008). Por lo tanto, al establecerse un buen clima emocional se permitió el desarrollo de buenas relaciones interpersonales basándose en el respeto, la honestidad y la sinceridad que favorecen la confianza y el bienestar emocional de las personas.

En el proceso tutorial el clima emocional es muy importante para que exista una buena relación entre el asesor y el asesorado pero he podido observar que no existe un buen clima emocional... porque algunos asesorados se sienten inseguros de sí mismos y sobre todo en los trabajos realizados (ER7).

La interacción necesariamente es saludable porque existe un buen clima, pero se pudo apreciar que los asesorados al no cumplir con los requerimientos exigidos de su proyecto de investigación generaron la inexistencia de un buen clima emocional, produciéndose la inseguridad y preocupación por el incumplimiento de los objetivos propuestos.

La motivación siempre está presente en el proceso tutorial durante las asesorías: debido a una comunicación permanente, que los incentiva a desarrollar y culminar con su trabajo de investigación, reconociendo su esfuerzo al cumplir finalmente por primera vez una tesis.

La experiencia ha sido grata porque he aclarado mis líneas de conocimiento que ha tenido un límite y con esto me ha permitido buscar más información... me ha ayudado a desarrollar en forma personal y en mi trabajo. Conforme las correcciones que me ha sugerido he ido levantando las observaciones y buscando más información para mejorar mi trabajo. La constante revisión y asesoría me ha ido motivando con sus palabras de aliento a través de los correos que Sí se puede (ER3).

Se puede identificar que la motivación intrínseca está presente junto con la extrínseca. Estos resultados se asemejan al estudio de Cruz, Díaz-Barriga y Abreu (2010) donde indican en una de sus rúbricas el nivel "Ejemplar", que consideran con el más alto calificativo y lo describen así: "Los tutores... motivan, animan, orientan y apoyan a los estudiantes para culminar sus estudios y desarrollar un proyecto de vida" (p. 93).

Unidad de significado II: Las estrategias didácticas, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, asesor motivador, asesoramiento.

Se finaliza el seminario de desarrollo del proyecto de investigación con la producción de su trabajo de investigación. Uno de los participantes catalogó como buenas las asesorías y orientaciones que se le brindaron, reconociendo que para desarrollar las capacidades investigaciones se dieron a conocer todos los pasos y procesos en la elaboración del proyecto de investigación y asimismo manifestó que el buen asesor es motivador, brinda confianza y es empático.

En las estrategias de enseñanza, bueno, según... realiza, primero, informa los puntos a tratar, el modo como desarrollarlos y la verificación o revisión de los productos. Es buena porque nos brinda las pautas necesarias en nuestro trabajo, lo que nos ayuda a mejorarlo. De todas las actividades realizadas la más relevante en mi formación como investigadora es el cómo desarrollar el trabajo de investigación,

siguiendo un proceso riguroso, que permite ir mejorando los conocimientos para el buen manejo de la información.... El buen asesor significa, para mí, mantener motivado al equipo y proporcionarles confianza porque debemos ser empáticos con las personas que son parte de nuestro entorno para demostrar que no tan solo lo académico es parte de la formación sino lo actitudinal (ER1).

Es fundamental que sean considerados como estrategias la explicación, el asesoramiento grupal y personalizado y la exigencia de elaborar buenos o excelentes trabajos de estudio en el proceso del desarrollo de investigación, estratégicamente para el potenciamiento de las capacidades y habilidades investigativas es que se debe conocer la estructura para poder elaborar un trabajo de investigación.

Una buena estrategia que aplica el asesor era citarlos individualmente en la biblioteca para el asesoramiento con la finalidad de que cumplan con toda la estructura planteada en su trabajo de investigación. Un buen asesor es el que brinda confianza, es asertivo y debe tener conocimiento científico para la investigación.

El asesoramiento es correcto con exigencia y depende de cada estudiante su preocupación en culminar bien la investigación. La más relevante para mi formación como investigadora es la investigación teórica del marco conceptual, antecedentes, justificación, objetivos, hipótesis, diseño y la estrategia de citarnos en la biblioteca para investigar. Un buen asesor significa brindar confianza, ser delicado en expresarse, conocer para asesorar y orientar (ER6).

Las estrategias que se desarrollan durante las asesorías son: comunicación directa, orientación, planificación, elaboración y evaluación de acuerdo con lo programado durante cada sesión. Para esta participante las actividades más importantes son el apoyo que le brinda el asesor y una comunicación fluida. Asimismo, considera que un buen asesor es competente, flexible, trabaja en equipo y es orientador.

Las principales actividades durante las interacciones tutoriales es que promueve la comunicación directa y dialoga con sus asesorados, orienta sobre actividades y trabajos relacionados con la tesis, planifica y elabora programa para el desarrollo de trabajo de Tesis y sugiere fuentes bibliográficas y documentales para apoyo de la Tesis. La actividad más importante es la comunicación entre la asesora y el asesorado, seguido de todo el apoyo científico, académico y metodológico que la asesora nos brinda. Se considera un buen asesor, aquel que es competente en el campo del conocimiento elegido, en el tema o trabajo de grado o ser susceptible de interesarse por el tema a tratar, es ser flexible y trabajar en equipo, y aceptar que el estudiante tenga ayuda o asesoría distinta a la suya y también es el que orienta a la mejora y aprendizaje continuo del asesorado (ER8).

Para resolver las inquietudes y dudas que tuvieron los asesorados fue necesario utilizar los medios virtuales como estrategia, teniendo en cuenta el poco tiempo disponible

para el asesoramiento personalizado y reconociendo la motivación que les permitió el desarrollo y culminación de su trabajo de investigación.

Ha sido importante el trabajo en equipo con la coordinadora de la sede Chocope, permitiendo adecuadamente el desarrollo de su trabajo de investigación. Asimismo, considera que ha logrado desarrollar sus capacidades, habilidades y competencias investigativas.

Las estrategias que se realiza a través de los correos, revisen esto, mejoren. Entraba a los correos y nos decía qué hacer. Cuando yo ya me quería retirar leía los mensajes y decía la profesora se preocupa porque le mandemos nuestros trabajos. Entonces decía, no yo tengo que seguir no me puedo quedar. Con su ayuda y también de los coordinadores, han trabajado en conjunto porque mejoremos y avancemos con nuestro trabajo de investigación y siento que me ido formando en el conocimiento de una investigadora (ER7).

En relación a cómo debe ser un asesor, los participantes manifiestan que debe ser motivador, generar confianza, empático, comprensivo, asertivo, flexible, orientador y tener conocimiento científico. Morales, Rincón y Tona (2005) sostienen que el docente es un investigador modelo, indicando que solo puede llegar a enseñar de forma exitosa si es un investigador, de este modo puede compartir experiencias de forma horizontal.

Se observó que durante las asesorías grupales del proceso de aprendizaje de los estudiantes, compartían información necesaria y se sentían motivados para desarrollar su proyecto. En este proceso se apoyaron mutuamente y a la vez estuvieron agradecidos por la muestra de compañerismo.

Los factores principales que han favorecido a mis aprendizajes durante el proceso de la interacción tutorial es tener la tutoría y orientación durante el desarrollo del trabajo de investigación. También el de compartir con el equipo cierta información que ayudará a mejorar nuestro desempeño en el aula de clases y servirá como aporte para seguir con nuestra meta. Mi participación en las prácticas tutoriales para mi formación como investigadora es en el sentido de la responsabilidad, de investigar más, de ampliar todos estos conocimientos en este largo proceso (ER1).

De acuerdo a lo manifestado por los participantes, utilizaron diversas estrategias de aprendizaje durante el proceso de asesoría en las prácticas tutoriales: ser responsable, buscar información para de esta forma ampliar sus conocimientos, ser perseverante, activo y siempre con el deseo de mejorar, buscando estrategias, como por ejemplo haciendo consultas por los diferentes medios de comunicación (celular, e-mail, WhatsApp), visitando la biblioteca para enriquecer sus conocimientos, compartir información en equipo con sus compañeras, las actitudes y la sociabilidad existente en el grupo de maestría (entre ellas se ayudan y apoyan frente a cualquier dificultad). Moreno (2015) afirma que la identificación de habilidades significativas, así como de

estrategias son el núcleo fundamental e integrador de los aprendizajes requeridos para hacer investigación de buena calidad.

Sin embargo, afirman haber tenido dificultades durante el desarrollo de sus competencias investigativas y manifiestan lo siguiente:

Las dificultades que tuve fue el haber faltado en un 10%, no haber podido asistir los primeros días por diferentes motivos y lo que más me limita es el factor laboral por el tiempo que me absorbe, soy consciente de rescatar la responsabilidad de cumplir y asistir (ER2).

Los factores que han intervenido, para mí, es un poco frustrante porque sé que puedo dar más, pero factor tiempo es el que me limita para dar al 100% de todo lo que quiero en mi trabajo de investigación, también la familia, el atender a los hijos. La presión en el trabajo y la exigencia de presentar planes, sesiones y soy directora encargada, docente del 1° y al 6° grado, es absorbente (ER7).

Entre las dificultades que han tenido para considerar una asesoría efectiva y poder cumplir con las capacidades diseñadas del programa de seminario de desarrollo de tesis, es la responsabilidad que tenían como docentes de aula y algunos de ellos por tener asignados cargos directivos. Otras dificultades que limitaban su desarrollo en las competencias investigativas era el factor familiar (atención a familia) y el factor tiempo.

Unidad de significado III: El acompañamiento en el desarrollo de las actividades investigativas, monitoreo y apoyo.

En todo proceso de investigación el desarrollo del aprendizaje está basado en la decisión por investigar llevándola a la práctica y requiriendo de la orientación de una persona experta en la investigación científica.

En cuanto al proceso de asesoría no me puedo quejar, de muestra está los correos que usted me enviaba cuando yo no he hecho presente mi trabajo y me hacía saber que tenía que enviar mi trabajo corregido. Están los correos donde usted me estimulaba. Ahí me brindaba los asesoramientos y me hacía recordar: no se olvide profesora el trabajo, tal fecha hay que presentarlo y a veces yo con un poquito de demora, haciéndolo llegar a su correo le enviaba y por la mañana, por la tarde o por la noche o al día siguiente yo ya tenía respuesta, ya me llegaba su respuesta de que estaba bien o estaba mal y en que tenía que mejorar o hacía falta. En cuanto al asesoramiento, estoy muy satisfecha, porque cada vez que le he solicitado, usted me ha respondida cada consulta que he solicitado (ER6).

El monitoreo y evaluación son los que brindan información para ser tomada en cuenta en la mejora de las actividades a realizar, siendo necesario reorientar el ritmo de trabajo con una nueva planificación (Berumen, 2010).

El proyecto de investigación, considerando las asesorías, se desarrolló en el tiempo programado de acuerdo al cronograma establecido por el programa de maestría en educación, afirmando los participantes en su mayoría que cumplieron con el tiempo estipulado.

El tiempo que se desarrolla para la asesoría es el adecuado, porque aparte de los días de clase la asesora me brinda orientaciones en otros horarios (RE4).

En la categoría de Apoyo (AA) y según las subcategorías se analizó cada uno de sus testimonios, en los cuales manifiestan que el apoyo siempre está presente, es permanente haciendo las observaciones y correcciones a su trabajo de investigación.

El apoyo que brinda la asesora en mi formación como investigadora, se resume en lo siguiente: Me ayudó a encontrar y desarrollar habilidades y conocimientos en un campo específico del saber, específicamente habilidades para la investigación que me permitan realizar la investigación. Me ayudo a potenciar mis destrezas en un campo específico para así entender los problemas del ámbito académico y laboral (ER8).

El proceso formativo es de carácter integral en la práctica tutorial, basado en la orientación y seguimiento por parte del profesor, encaminado a potenciar el desarrollo de aprendizajes significativos en el estudiante y, con ello, las competencias necesarias para permitirle el logro de sus metas personales y profesionales (Marinero, 2013).

Por lo cual el apoyo brindado es una contribución a su formación en el desarrollo de competencias para la investigación, porque se les brindan orientaciones, explicaciones y revisiones permanentes durante el proceso de desarrollo del proyecto de tesis. El acompañamiento, apoyo y monitoreo es incondicional, constante, siempre con la predisposición para asesorar. Así como también estuvo dirigido a potenciar sus destrezas con la búsqueda de información utilizando libros en físico (Biblioteca UCV), libros virtuales (googlebooks), brindando herramientas virtuales para la búsqueda de antecedentes internacionales (google académico), al igual que el análisis e interpretación de los datos obtenidos.

Estos resultados se pueden contrastar con el estudio realizado por Vera y Vera (2015) donde los encuestados afirman que existe un alto desempeño de acompañamiento de parte de los docentes, así como de sus destrezas cognitivas, condiciones personales y funciones como tutor siendo un influente en la alta productividad científica, vinculado a la elaboración y presentación de la tesis. Asimismo, De Kleijn, Mainhard, Meijer, Brekelmans y Pilot (2014) sostienen que los estudiantes perciben la retroalimentación y autorregulación de tareas mediante los asesoramientos, comprendiendo qué pasos van a seguir, por lo cual perciben que están aprendiendo más de su supervisor de tesis (asesor) encontrándose satisfechos.

Unidad de significado IV: Del uso de los recursos didácticos en la categoría de recursos didácticos físicos (RF) y de recursos didácticos tecnológicos (RT).

Los recursos didácticos son los medios y materiales que auxilian la labor del formador al simplificar la comprensión de los contenidos (Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, s.f.). Por lo cual van a ser útiles durante el proceso académico, propiciando la atención y el aprendizaje.

El uso de los recursos didácticos físicos que se encuentran presentes en los procesos tutoriales, según los testimonios de los participantes:

Los recursos físicos que intervienen en las prácticas tutoriales para mi formación como investigadora es el manejo de información (módulos del curso), proyección de diapositivas, bibliografía (libros), entre otros (ER1).

Con carpetas, proyectores, una laptop y una mini biblioteca que la coordinadora lo adecuado para poder tener información a través de libros (ER3).

El recurso didáctico tecnológico utilizado durante las prácticas tutoriales es Internet, esto facilitó la comunicación e interacción entre el asesor, asesorado y los temas de estudio, acercando a los participantes a la realidad del tema estudiado.

Y en cuanto a lo tecnológico, aquí...si tenemos el internet, pero sería importante que todas tuviéramos máquina (o sea una computadora o laptop) para ir avanzando y desarrollando nuestro trabajo aquí mismo, con sus orientaciones. Sería más enriquecedor (ER7).

Identifican la necesidad de tener una computadora o laptop para que puedan trabajar en grupo al mismo tiempo y ritmo; lo que permitió avanzar el trabajo de investigación en el tiempo adecuado, como también les sirvió para mejorar su aprendizaje en investigación científica.

Aguirre y Ruíz (2015) manifiestan que en estos tiempos el docente en las asesorías no solo desarrolla competencias de la metodología sino también lo pedagógico, didáctico y digital. Afirman que es importante que todo docente que enseña investigación (asesor de tesis) se apropie de las tecnologías para el diseño de ambientes de aprendizaje colaborativos que faciliten el acompañamiento pedagógico de quien elabora una investigación en la modalidad de tesis.

Finalmente, es conveniente manifestar las limitaciones que se han presentado en el presente trabajo de investigación cualitativo. No se encontraron trabajos previos relacionados al tema de estudio a nivel local y nacional, pero a nivel internacional fueron muy pocos los que se relacionaron de forma directa con estos temas, siendo esto una dificultad para hacer el análisis de contraste de similitudes o diferencias de acuerdo con los resultados analizados. Sime (2015) afirma que existe una limitada diversidad y fundamentación de metodologías de estudios cualitativos sobre posgrado

en América Latina, así como también presenta una compilación de estudios de los procesos de asesoría de tesis en posgrado en educación, encontrando tan solo 6 artículos internacionales seleccionados que fueron publicados entre el 2007 y el 2013 (Sime y Revilla, 2014).

CONCLUSIONES

En el contexto de la interacción entre asesor y el asesorado durante las prácticas tutoriales, la comunicación se presentó de forma amical, directa, viable y sincera entre los actores y en la medida que transcurrió esta relación se logró la confianza necesaria para formular las preguntas en forma sincera, despejando las dudas sobre los hechos que requieran una aclaración. De la misma forma se refirió al ambiente de las interacciones como ameno, tranquilo, bueno y agradable lográndose un buen clima emocional. Se encontró la empatía en las relaciones interpersonales. También se puso de manifiesto lo difícil que es para algunos participantes una buena comunicación, lo que impidió que existiera la confianza necesaria en la interacción asesor-asesorado, lo que probablemente podría presentarse como una desmotivación porque no se expresó lo que se sentía o lo que se pensaba, inhibiendo sus emociones. Esto se puede traslucir por la inseguridad que sentían por las inasistencias a las asesorías o tardanzas, originándose una preocupación y frustración en el logro de las competencias investigativas para la elaboración de su tesis.

La aplicación de estrategias fue lo más adecuado en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante las asesorías en las prácticas tutoriales. Las orientaciones que se les brindó permitieron la formación para el logro de las competencias investigativas, a saber: la revisión, explicación, asesoramiento personalizado, comunicación, planificación, elaboración y evaluación de acuerdo a lo programado. Por ello es que el docente en asesoría de investigación en posgrado debe estar interesado en conocer a sus estudiantes y aplicar las estrategias motivadoras para un mejor aprendizaje.

Los factores que se relacionan con el logro de las competencias investigativas del estudiante de maestría son el factor académico y emocional, que influyeron como factores positivos, interviniendo las estrategias didácticas de enseñanza y cuyos procedimientos de estrategias utilizados son indispensables para desarrollar sus capacidades investigativas. Asimismo, durante el proceso de interacción surgieron las estrategias didácticas de aprendizaje, reconociendo la exigencia y esfuerzo que implica realizar un trabajo de investigación en maestría. Sin embargo, el no cumplir en el tiempo indicado con la presentación de los trabajos de proyecto de investigación, el faltar a las sesiones de asesorías programadas y no cumplir con las indicaciones fueron acciones justificadas por la recarga laboral, responsabilidad familiar y el tiempo que disponen, incidiendo de forma negativa en el logro de las competencias investigativas.

La actividad que realizó el asesor en las asesorías durante las prácticas tutoriales en la formación para la investigación de los estudiantes fue el acompañamiento en el desarrollo de las actividades investigativas; teniendo como categorías el monitoreo y la evaluación. Para el asesoramiento personalizado el docente (asesor de tesis) distribuyó su tiempo para cada estudiante. El apoyo metodológico que se brindó fue permanente, incondicional, constante a través de las orientaciones, explicaciones y revisiones permanentes al trabajo de investigación. La asesoría a través de los diferentes medios de comunicación (telefónicos e informáticos) fue una estrategia de apoyo importante que contribuyó a su desarrollo en las habilidades investigativas y de las actividades de participación del asesorado para su formación en el logro de sus competencias investigativas, siendo éstas: ser responsable, perseverante, activo y buscar estrategias para el desarrollo de habilidades y destrezas para el logro del conocimiento científico.

Los recursos didácticos presentes durante las prácticas tutoriales utilizados fueron los físicos: módulos del seminario de elaboración y desarrollo del proyecto de tesis, diapositivas, proyector, separatas, material de escritorio, pizarra, libros y revistas. Asimismo, sobre los recursos didácticos tecnológicos sostuvieron que Internet y los medios de comunicación (el celular, el correo electrónico, WhatsApp) han sido medios que permitieron las constantes comunicaciones para las oportunas orientaciones del asesor.

Finalmente, este estudio con método fenomenológico-hermenéutico permitió comprender las experiencias vividas por los estudiantes, con quienes se pudo establecer una empatía y que sus vivencias y experiencias obtenidas durante las asesorías de tesis en las prácticas tutoriales sirvieron para lograr sus competencias investigativas en la elaboración de sus tesis.

REFERENCIAS

- Aguirre, G., y Ruíz, R. (2015). TIC en el apoyo a la enseñanza en la investigación y las asesorías de tesis. *Ventana Informática*, 32, 11-27. Recuperado de <https://goo.gl/MRqfze>
- Arenas, J. (2005). *El proceso de asesoría en dos programas de maestría del área de educación y humanidades de la Universidad de Colima* (Tesis de maestría). Universidad de Colima, Colima, México. Recuperado de http://digeset.ucol.mx/tesis_posgrado/Pdf/Jose_Juan_Arenas_Velasco.PDF
- Berumen, J. (2010). *Monitoreo y evaluación de proyectos*. Medellín, Colombia: Escuela Latinoamericana de Cooperación y Desarrollo.
- Blúmer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona, España: Hora D.L.
- Casassus, T. (2003). *La escuela y la (des)igualdad*. Santiago, Chile: LOM
- Cruz, G., Díaz-Barriga, F., y Abreu, L. (2010). La labor tutorial en los estudios de posgrado. Rúbricas para guiar su desempeño y evaluación. *Perfiles Educativos*, 23(130), 83-102.

- De Kleijn, R. Mainhard, T., Meijer, P., Brekelmans, M., y Pilot, A. (2013). Master's thesis supervision: relations between perceptions of the supervisor–student relationship, final grade, perceived supervisor contribution to learning and student satisfaction. *Studies in Higher Education*, 37(8), 925-939. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.556717>
- De Kleijn, R., Meijer, P., Brekelmans, M. y Pilot, A. (2014). Adaptive research supervision: exploring expert thesis supervisors' practical knowledge. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 117–130. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934331>
- Husserl, E. (1992). *Invitación a la fenomenología*. Barcelona, España: Paidós
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. (s. f.). *El formador de asesores*. Recuperado de www.conevyt.org.mx/colaboracion/servicios/formadorasesores.pdf
- Marinero, M. (2013). *La gestión de la tutoría a nivel de posgrado. Diagnóstico de la práctica tutorial del 2009 al 2012, en una entidad académica en una universidad Veracruzana* (Tesis de Maestría). Universidad Veracruzana, veracruz, México. Recuperado de <http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/34810/1/marinerouribe.pdf>
- Ministerio de Educación. (2015). *Decreto Supremo N° 006-2015-MINEDU*. Recuperado de <https://goo.gl/gh5ASq>
- Morales, D., Rincón, A., y Tona, J. (2005). Como enseñar a investigar en la universidad. *EDUCERE*, 9(29), 217-224.
- Moreno, M. (2015). La formación para la investigación en posgrado: Una propuesta de desarrollo de habilidades. En V. Mancovsky (Coord.), *La formación para la investigación en posgrado* (pp. 28-111). Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología social*. Barcelona, España: Paidós.
- Ramírez, C. (2001). *Modelo integral para llevar a cabo una tesis en Ciencias Sociales*. México D.F., México: Limusa.
- Rodríguez, M. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria: modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
- Sime, L., y Revilla, D. (2014). *Aportes a los procesos de asesoría en posgrados en educación*. Lima, Perú: Escuela de posgrado de PUCP.
- Sime, L. (2015). *Los estudios cualitativos sobre los posgrados en educación en América Latina*. Recuperado de <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/262/258>
- Torres, J. (2013). *En busca de habitus científicos: La tutoría en un doctorado en educación*. Recuperado de <https://goo.gl/6sDoo3>
- Vera, L., y Vera, A. (2015). Desempeño del tutor en el proceso de acompañamiento en la producción científica. *Revista de Estudios Internacionales en Ciencias Sociales*. 17(1), 58 -74. Recuperado de <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/telos/article/viewArticle/3832>
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires, Argentina: Grijalbo.

DE LA TUTORÍA A LA MENTORÍA. REFLEXIONES EN TORNO A LA DIVERSIDAD DEL TRABAJO DOCENTE

From Tutoring to Mentoring.

Reflections on the Diversity of Teaching Functions

SALVADOR PONCE CEBALLOS*¹

BENILDE GARCÍA-CABRERO**²

DENNISE ISLAS CERVANTES*³

YESSICA MARTÍNEZ SOTO*⁴

ARMANDINA SERNA RODRÍGUEZ*⁵

*Universidad Autónoma de Baja California. México.

Correspondencia: ponce@uabc.edu.mx, dislas@uabc.edu.mx,
yessicamas@uabc.edu.mx, armandinaserna@uabc.edu.mx

Recibido: 14-12-2016

**Universidad Nacional Autónoma de México. México.

Revisado: 04-05-2017

Correspondencia: benildegar@gmail.com

Aceptado: 26-09-2017

Resumen: Las funciones docentes en las instituciones de educación superior se han diversificado para mejorar la terminalidad y prevenir el rezago académico. Si bien la tutoría ha sido hasta el momento la estrategia por excelencia, existen otras funciones docentes como la supervisión, la asesoría, la orientación educativa, el *coaching* educativo y, en especial, la mentoría, que ha sido poco empleada en el contexto educativo local. El propósito de este artículo es conceptualizar de manera teórica estas funciones docentes para diferenciarlas y mostrar cómo pueden complementarse. Se argumenta sobre el valor de la mentoría en la formación de los estudiantes y se concluye que es necesario incorporarla en las instituciones de educación superior, debido a su potencial para promover el logro académico.

Palabras clave: tutoría universitaria; funciones docentes; mentoría; orientación educativa; *coaching* educativo.

¹ Doctor en Educación. Profesor-Investigador de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa en la Universidad Autónoma de Baja California (México). Línea de trabajo: formación del profesorado.

² Doctora en Psicología. Profesora de la Facultad de Psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México. Líneas de trabajo: evaluación y formación docente, diseño y evaluación curricular, el uso de las tecnologías digitales en la educación y el desarrollo moral y la educación cívica y ética.

³ Doctora en Ciencias de la Educación. Académica de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa en la Universidad Autónoma de Baja California (México). Líneas de trabajo: orientación educativa, tutorías y calidad de vida.

⁴ Doctora en Educación. Académica de la Facultad de Ciencias Humanas en la Universidad Autónoma de Baja California (México). Líneas de trabajo: la orientación educativa, tutoría, inteligencia emocional y violencia de género.

⁵ Doctora en Educación. Académica de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa en la Universidad Autónoma de Baja California (México). Líneas de trabajo: ética y valores profesionales, tutoría y formación del profesorado.

Abstract: *Teaching functions in higher education institutions have been diversified to improve education completion and prevent academic underachievement. While tutoring has so far been the main strategy, there are other teaching functions such as supervision, counselling, educational guidance, educational coaching and particularly mentoring, which at present have been little used in higher education contexts. The purpose of this article is to theoretically conceptualize these teaching functions to differentiate them and show how they can complement each other. This paper argues about the value of mentoring in the training of students, and concludes that it is necessary to incorporate it into higher education institutions because of its potential to promote academic achievement.*

Keywords: *college tutoring; teaching functions; mentoring; counselling; educational coaching.*

INTRODUCCIÓN

Dentro de las funciones docentes que se han incorporado con más fuerza en el ámbito universitario destaca la tutoría. La actividad tutorial ha adoptado diversas formas y significados, focalizando su atención principalmente en dar respuesta a las necesidades emergentes de los estudiantes en las Instituciones de Educación Superior (IES). La tutoría ha sido conceptualizada como una actividad de corte psicopedagógico y por tanto de acompañamiento, guía y soporte para el estudiante.

En la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI (1998) propuesta por la UNESCO, se estableció la necesidad de modificar el proceso de aprendizaje en la Educación Superior, de adoptar una nueva visión y de desarrollar un nuevo modelo de enseñanza superior centrado en el alumno, asimismo se puntualizó que una de las responsabilidades del profesor es proporcionar orientación y consejo, cursos de recuperación, formación para el estudio y otras formas de apoyo requeridas por los alumnos con el fin de mejorar sus condiciones de vida.

La Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior (ANUIES) formuló en el año 2000 líneas estratégicas de desarrollo en las que plasmó su visión sobre el Sistema de Educación Superior (SES), así como las rutas por las que debía transitar en el mediano y largo plazos. A partir de dichas estrategias se generaron 14 programas, uno de ellos fue el de Desarrollo Integral de los Alumnos, que se propuso como objetivo apoyar a los alumnos con programas de tutorías y desarrollo integral, diseñados e implementados por las IES, con el fin de que una elevada proporción de ellos culminara sus estudios en el plazo previsto y lograra los objetivos de formación establecidos en los planes y programas de estudio (Romo, 2004).

En el año 2002, la ANUIES se propuso apoyar a las IES para que respondieran a los compromisos establecidos en el Programa de Mejoramiento al Profesorado (PROMEP), para ello convocó a un grupo de especialistas en el ámbito de la educación superior de diferentes instituciones con el fin de construir una propuesta para la

organización e implantación de programas de atención personalizada para alumnos universitarios; generándose como resultado de este trabajo, una propuesta acorde con las líneas estratégicas de desarrollo para la educación superior.

Con el propósito de apoyar esta iniciativa, la ANUIES se propuso la ampliación y fortalecimiento de su programa de educación continua para ofrecer servicios de asesoría y capacitación a los responsables institucionales de diseñar y operar este tipo de programas, estableciendo mecanismos para su actualización y obteniendo así mayor eficiencia en los procesos de titulación, elevar la calidad del aprendizaje y mejorar los sistemas de evaluación para verificar el logro de esos objetivos.

La implementación del sistema tutorial en diversas IES mexicanas tiene variantes emergentes a partir de la necesidad de adecuar la tutoría a las condiciones institucionales considerando su historia, tradiciones, planta docente, modelo curricular, recursos humanos, el clima organizacional y sus dinámicas, entre otras; es por ello que la tutoría constituye una de las estrategias fundamentales correspondiente con la nueva visión de la educación superior, debido a que permite potenciar la formación integral del alumno con una visión humanista y responsable. Por tanto, resulta un recurso que facilita la adaptación del estudiante al ambiente escolar, mejora sus habilidades de estudio y hábitos de trabajo, contribuye a abatir los índices de reprobación y rezago escolar, disminuye las tasas de abandono de los estudios y mejora la eficiencia terminal, al atender puntualmente los problemas específicos de las trayectorias escolares en cada una de las dependencias académicas (Lara, 2009).

El tutor pone al servicio del alumno todas sus capacidades y cualidades para proveerle de información y orientarlo de forma objetiva y desinteresada al logro de sus proyectos académicos, impulsando su potencial, mostrándole opciones para la toma de decisiones y promoviendo su autonomía, apoyando así el propósito de formación integral propuesto en las IES (Islas y González, 2014).

La problemática inherente a la definición e instrumentación de los procesos de tutoría

Una de las misiones primordiales de las IES es la formación de individuos altamente calificados para responder, mediante su participación activa, a las demandas y necesidades individuales y sociales. A lo largo de su historia las universidades han desarrollado diversas estrategias que ya sea de manera alterna o paralela han venido a fortalecer el currículum coadyuvando al logro de su importante misión: la entrega a la sociedad de ciudadanos competentes y sensibles con el entorno, con un alto grado de competencia en la aplicación del conocimiento científico, pensamiento crítico, creativo e innovador que favorezca el desarrollo y mejora de las comunidades y del país.

Una de las estrategias fundamentales para lograr esta misión sin duda alguna lo constituye la actividad tutorial, entendida como el proceso de acompañamiento estudiantil que implica una relación cercana entre el docente y el alumno, convirtiéndose en lo que Zabalza (2007) señala como una parte sustancial del perfil profesional del docente universitario. Por su parte, Canales (2010) menciona que la tutoría puede entenderse como una relación que se da cara a cara entre el docente (tutor) y el aprendiz (tutorado) en la que se procura formar al tutorado para que pueda dimensionar las problemáticas que se le presentan en su vida escolar y llegue a resoluciones favorables que le aseguren el éxito escolar y profesional.

Considerando que la tutoría entretiene diversos elementos, actores, procesos, tiempos y espacios, resulta lógico advertir dificultades inherentes a su instrumentación. Estas, de acuerdo con su naturaleza, determinan los límites y los alcances de la tutoría, independientemente de que sea desarrollada por tutores noveles o altamente experimentados. Ahora bien, vale la pena considerar la pregunta ¿qué debemos entender por dificultades de la tutoría? En un estudio realizado por Zazueta y Herrera (2009) con profesores de la Universidad Autónoma de Campeche sobre dificultades en la acción tutorial, determinaron que éstas se encuentran asociadas principalmente a la falta de definición de dicha actividad, problemas para atender ciertas demandas de los estudiantes (trastornos, adaptación, entre otros), así como un desconocimiento de las características precisas de intervención técnica (por ejemplo elaboración y/o aplicación de instrumentos de apoyo).

De acuerdo con lo señalado por Romo (2011), es necesario separarse de la idea de que la tutoría es un “remedio mágico” disponible en el momento, para abarcar y atender de manera absoluta cualquier problemática que presenten, ya sea los estudiantes, las instituciones, los docentes tutores como el proceso mismo. Por el contrario, la tutoría implica una intervención estructurada, planeada, que contempla una intervención oportuna a nivel cognitivo, social, cultural y existencial, centrada en un acompañamiento cercano, sistemático y permanente hacia el estudiante, de tal manera que se coadyuve a su integración y permanencia dentro de la institución.

Al traducir la tutoría desde una dimensión teórica hacia una dimensión práctica, es frecuente observar superposiciones de lo que se consideran acciones relativas propiamente de la tutoría y acciones concernientes a la práctica de la asesoría académica, o bien a la orientación psicopedagógica. En ese sentido, Fresán (2014) propone un deslinde de la tutoría con la asesoría y la orientación en educación superior. La asesoría está dirigida principalmente a la resolución de dudas teóricas o metodológicas a solicitud del alumno, sin que estas acciones se realicen dentro de una estructura formal, a diferencia de la tutoría que busca identificar problemáticas asociadas al desempeño del alumno para atenderlas de manera oportuna a través del seguimiento.

En cuanto a orientación se refiere, se observan acciones que realiza generalmente un profesional de la psicología o psicopedagogía y que apoyan el trabajo de la tutoría al tratar casos específicos de intervención como lo serían las necesidades educativas especiales, elección vocacional, inclusión, desarrollo de habilidades del pensamiento, aspectos de personalidad, entre otros. Señala también que queda claro en este deslinde que las tareas de la tutoría apuntan hacia la toma de decisiones que tienen que ver con la vida y desarrollo académico del estudiante durante su formación profesional.

Sin embargo, para el Ministerio de Educación de la República del Perú (2007) la tutoría es considerada como una modalidad de la orientación educativa, le imprime la importancia de brindar un servicio integral de tipo socioafectivo, cognitivo y pedagógico que, a su vez, asegura la adecuada orientación a los estudiantes y con ello se previene la aparición de problemáticas. Los pilares que sustentan el trabajo conjunto de la tutoría y la orientación educativa son el currículo, el desarrollo humano y la relación tutor-estudiante. Las áreas en las que interviene la tutoría son el área personal social, académica, vocacional, el área de salud corporal y mental, de ayuda social, de cultura y actualidad, y de convivencia y disciplina escolar. La tutoría se describe como formativa, preventiva, permanente, personalizada, integral, inclusiva, recuperada y no terapéutica.

Diversos autores señalan que el proceso formativo va acompañado tanto de ideas y razonamientos como de sentimientos y emociones por parte de los agentes (tutor-tutorado), por lo que la forma de ser que nos caracteriza influye en que seamos más o menos aptos para los diversos cometidos de la docencia universitaria, entre los que se encuentra la tutoría (Fullat y Henderson, citados en Serna, 2010 y Zabalza, 2007). Algunas cualidades que se vinculan a la función de tutoría y que se constituyen en facilitadores son, entre otras: disposición, apertura, flexibilidad, credibilidad (del componente ético profesional), calidez, empatía, cordialidad, todas éstas con una importante carga afectiva emocional.

Dada la relación tan cercana entre tutor y tutorado, y el apoyo integral que el estudiante recibe de su tutor, se hace necesaria la formación permanente de este último (Canales, 2004). Al respecto la ANUIES (citado en Serna, 2010) señala que el tutor debe mantenerse capacitado para realizar sus funciones, entre las que se encuentran: la revisión de la información académica y personal de los tutorados: trayectoria académica, estilos de aprendizaje, la identificación de actitudes o comportamientos que pudieran obstaculizar el desempeño del tutorado, el conocimiento del modelo educativo, la normatividad institucional aplicable al proceso formativo (servicio social, prácticas profesionales, titulación, movilidad e intercambio estudiantil, etc.). Es importante también que los tutores cuenten con habilidades para la planeación y la evaluación diagnóstica.

La tutoría y otras funciones de los docentes en la educación superior

Si bien la función de tutoría ha sido hasta el momento la estrategia por excelencia a la que más impulso se le ha dado para atender las necesidades en materia de eficiencia terminal en la educación superior, existen otras acciones que se traducen en funciones que puede ejercer el docente universitario para lograr este objetivo. García-Cabrero et al. (2004) señalan que la docencia o práctica docente incluye a todas aquellas actividades relacionadas de forma directa con el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Los autores mencionan que dichas actividades son diversas y complejas, adoptando características particulares en función del área disciplinar, de las características inherentes al nivel educativo donde se insertan estas actividades y del contexto social y cultural de las poblaciones atendidas (García-Cabrero, Loredó y Carranza, 2008).

En el caso de las instituciones de educación superior se consideran otras funciones a desempeñar por parte del docente tales como la investigación, el servicio, la difusión, la tutoría, la asesoría y la supervisión. Aunque cada una de ellas persigue propósitos específicos y son actividades diferentes, pueden compartir competencias profesionales similares a las de la docencia.

Se incluye también como función docente a la orientación educativa y más recientemente se han incorporado el *coaching* educativo y la mentoría educativa.

A excepción de la supervisión, sin que quede exenta, todas las otras funciones docentes mencionadas han sido demandadas a la función docente de la tutoría. Es por ello que hacemos en este apartado una breve revisión de estas funciones, así como la presentación de una tabla que aporta a la síntesis.

La función docente de supervisión

Diversos autores en diferentes ámbitos profesionales han intentado definir la función docente de *supervisión*. Escartín, Lillo, Mira, Suárez y Palomar (2013), la definen como un proceso de acompañamiento en el desarrollo de las prácticas de intervención profesional con el fin de resolver dificultades, plantear interrogantes y reforzar las competencias que el alumnado debe adquirir para el ejercicio profesional.

Para Lobato (2007), la *supervisión* es un método de desarrollo profesional, un intento sistemático de mejorar la calidad de la práctica profesional. Mientras que el Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (CACREP) señala que la supervisión es una forma de instrucción, donde el docente lleva a cabo diferentes acciones, con el fin de regular y evaluar el rendimiento y la calidad del servicio prestado por una pasantía o práctica de los estudiantes (CACREP, 2009). Por su parte, García-Cabrero, Seda, García y Martínez (2013), señalan que la supervisión es un proceso permanente de acompañamiento gradual y continuado a los estudiantes, en el

que, haciendo uso de diversas estrategias, se apoya a los alumnos en sus diferentes niveles de desempeño en relación con las competencias profesionales que están desarrollando.

La función docente de asesoría académica

La ANUIES (2002) señala que la *asesoría académica* es una actividad que llevan a cabo las IES, la cual cuenta con objetivos puntuales tales como: responder dudas en los contenidos académicos y reforzar los conocimientos, por lo que está centrada en los programas de estudio; responder a la petición del estudiante, lo que sucede la mayoría de las veces; tener una duración bastante temporal, se lleva a cabo en el área de trabajo del asesor y no requiere confidencialidad; y ocurrir o no dentro de la acción tutorial.

La *asesoría académica* es posible también observarla en la dirección de tesis o de proyectos de servicio social, así como en la coordinación de prácticas profesionales.

La función docente de orientación educativa

La *orientación educativa* es otra de las funciones docentes que intentan mejorar los aprendizajes esperados en el alumnado universitario. Al respecto Romo (2011), señala que la *orientación educativa* es un antecedente referencial de la tutoría que tiene nexos con experiencias de otros ámbitos profesionales. Boza, De la O y Salas (2001), señalan al orientador educativo como aquel profesional que contribuye a que la acción tutorial sea eficaz. Es importante recordar que la *orientación educativa* ha tenido dificultad para ser definida, ya que se le ha identificado con la orientación vocacional y también la asesoría que se ofrece a los alumnos para atender problemas de índole personal o social.

El concepto de orientación ha evolucionado a partir de aspectos como los objetivos que persigue, el momento y el lugar en que se lleva a cabo, así como el nivel formativo en que se ejerce. De acuerdo con Romo (2011), el concepto y operación de la *orientación* aparecen desde el siglo XX, referidos a la *orientación vocacional*. De esta forma en la evolución de la función docente de la *orientación* se observan tres etapas: la orientación escolar, la orientación profesional y la orientación psicopedagógica.

De acuerdo con Martínez (citado en Romo, 2011), actualmente se conocen cinco perspectivas de la orientación: la psicométrica, el modelo clínico, el modelo humanista, el modelo sociológico y el modelo psicopedagógico, también denominado constructivista. Esta última perspectiva de la *orientación*, además de estar centrada en el alumno, considera al centro escolar y a la comunidad como agentes condicionantes de procesos en el aprendizaje.

Es posible observar entonces que la función docente de orientar ha evolucionado del modelo clínico al modelo psicopedagógico, este último implica involucrar a toda la comunidad, desde los padres de familia, los profesores y por supuesto los estudiantes. De acuerdo con Sanz (citado en Romo, 2011), esta evolución de la función docente de

la orientación dio lugar a la función docente de la tutoría. Es claro que los buenos profesores siempre ejercieron la función de orientar. Ahora es posible ver en la dinámica del proceso de tutoría que el docente en su función de tutor lleva a cabo generalmente acciones de *orientación*.

El coaching educativo

Martínez (2011), señala que el verbo *to coach* en español significa entrenar. Se considera que el aprendizaje se acelera cuando el entrenador es hábil. El *coaching* educativo se introduce en la educación superior a fines de la década de los noventa.

Se considera una estrategia pedagógica en la que el *coach* (tutor o docente) le facilita al estudiante la ejecución de acciones que pretenden potenciar las competencias y habilidades para que el *coachee* (la persona entrenada) desarrolle su propio potencial (Guido, 2011), a partir de la toma acertada de decisiones y la implementación de acciones concretas que se orientan al logro de los objetivos que, en el contexto universitario y personal, el *coachee* se haya planteado (Lárez, 2008).

Bou (citado en Lárez, 2008) define el *coaching* como un proceso “sistemático de aprendizaje, focalizado en la situación presente y orientado al cambio, en el que se facilitan unos recursos y unas herramientas de trabajo específicas, que permiten la mejora del desempeño en aquellas áreas que las personas demandan” (p. 11).

El *coaching* en la educación superior se puede aplicar en ámbitos como las evaluaciones, el apoyo a las reflexiones de los procesos de evaluación, autoevaluación y acreditación, en la gestión de investigaciones, para el análisis de problemas, en la identificación de grupos de interés, y en la evaluación de resultados de proyectos, entre otros.

De esta forma podemos puntualizar que el *coaching* en la educación superior se considera como una estrategia orientada al desarrollo y la consolidación de competencias profesionales en los participantes.

La siguiente tabla presenta a manera de síntesis las diversas funciones de la docencia expuestas en este apartado.

Tabla 1. Definición, características, actores y procesos educativos de las diversas modalidades de la función docente

Modalidad	Definición	Actores y procesos educativos	Palabras clave
Tutoría	Proceso de acompañamiento personal y académico para mejorar el rendimiento, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio, trabajo, reflexión y convivencia social (Fresán y Romo, 2011).	Conjuga la presencia de un tutor (docente), tutorado (alumno), plan curricular, trayectoria académica.	Acompañamiento Trayectoria Formación Seguimiento
Asesoría académica	Herramienta educativa en la que el profesor brinda atención, a manera de consulta y fuera de su horario de clases, a los alumnos con dudas respecto a un tema que domina (Latapí citado en Fresán y Romo, 2011).	Conjuga la presencia de un asesor, asesorado, contenido temático y las especificaciones en cuanto a la metodología y compromisos de trabajo (Granja, 1989, citado en Fresán y Romo, 2011).	Consulta Conocimiento Dominio
Orientación	Descubrimiento y perfeccionamiento de competencias personales y profesionales. Se organiza a nivel individual o grupal y se desarrolla mediante temáticas específicas. Su duración es puntual, dirigida al crecimiento de la persona para favorecer su desarrollo profesional (Romo, 2011).	Conjuga la presencia de un orientador que apoya a los alumnos, tutores y profesores; un tutor que orienta a un grupo/clase y un tutorado que recibe orientaciones diversas respecto a su proceso y formación profesional.	Actividad procesual Orientación en grupo/clase
Coaching	Su propósito es acompañar al que desea aprender, por un determinado tiempo, en el logro de un objetivo definido y determinado previamente. El alumno asume la total responsabilidad y acepta al entrenador como autoridad. Los esfuerzos se dirigen a la tarea: retroalimentar y orientar las acciones (Linares, 2014).	Conjuga la presencia de un <i>coach</i> (acompaña o entrena), un <i>coachee</i> (alumno), un objetivo específico y un tiempo determinado (Linares, 2014).	Apoyo Acompañamiento Autoridad Objetivo determinado Temporalidad
Mentoría	Proceso de retroalimentación continua de ayuda y orientación entre pares para potenciar el desempeño y rendimiento de un alumno experimentado con otro u otros de nuevo ingreso (Linares, 2014).	Conjuga la presencia de un mentor (alumno de un curso más avanzado), y un mentorizado (alumnos de nuevo ingreso o cursos iniciales), centrada en la atención de necesidades y en promover su potencial.	Retroalimentación Tutoría entre pares Orientación Potencialización

Fuente: Elaboración propia (2017)

La mentoría como función docente

Con el ánimo de clarificarlas, en el apartado anterior se han referido y contrastado funciones docentes diversas como la enseñanza en el aula; la docencia/supervisión en escenarios de formación profesional; la asesoría, la orientación, el *coaching* y la tutoría. En este listado es notoria la ausencia de una de las funciones docentes escasamente retomada, nos referimos a la mentoría, que rara vez ha sido abordada, aun cuando se le ha considerado clave para la formación de los estudiantes.

Desde la antigüedad se ha atribuido a las personas con mayor experiencia la responsabilidad de guiar e instruir a los menos experimentados. El origen de la idea de mentoría se remonta a la Grecia Antigua, aparece por primera vez plasmada en *La Odisea* atribuida a Homero. En uno de sus pasajes se describe cómo Ulises, rey de Ítaca, antes de su partida a la guerra de Troya, deposita en su amigo Mentor la guía y educación de Telémaco, su único hijo.

Siglos después, Fenelón François (1690) autor del libro *Las aventuras de Telémaco* describe a Mentor como el consejero de Telémaco y es en esta obra que aparece por primera vez el término “mentor” con un significado cercano al que se le atribuye en los tiempos modernos. La obra, utilizada con fines pedagógicos (para el aprendizaje del francés), fue muy exitosa por más de dos siglos durante los cuales se tradujo a diferentes idiomas y se le atribuye la posibilidad del origen del término como se le conoce actualmente.

Conceptualización y funciones de la mentoría

La conceptualización y las prácticas de mentoría han cambiado a lo largo del tiempo, en que han surgido diferentes enfoques y modelos explicativos. A continuación, se muestra la recopilación realizada por Valverde, Ruiz de Miguel y Romero (2004) de las definiciones de mentoría de diferentes autores:

Tabla 2. Definiciones de mentoría

Autor	Año	Definición	Énfasis
Allen	1998	Es la ayuda que una persona proporciona a otra para que progrese en su conocimiento, su trabajo o su pensamiento.	Ayuda para el progreso general.
Council of Graduate Schools of Michigan University	1999	Es una relación formal e intencionada, entre una persona con mucha experiencia y habilidades en un área o ámbito determinado, y una persona novata en dicha área o ámbito, a través del cual se desarrollan procesos de orientación y guía.	Formal e intencionada. Proceso de ayuda y guía.
Faure	1999	Es una relación a largo plazo que cubre las necesidades de desarrollo, ayuda a conseguir el máximo potencial y beneficia a todas las partes (mentor, mentorizado y organización).	Responde a necesidades. Beneficia a todas las partes. Largo plazo.
Starcevich y Friend	1999	La mentorización consiste en un proceso de construcción y beneficio mutuo (entre los miembros implicados en dicho proceso), para ayudar a desarrollar los conocimientos y conductas del nuevo alumnado, profesorado, o trabajador, por parte de un alumno de curso avanzado, o de un profesor/ trabajador más experimentado.	Proceso constructivo. Desarrollo de conocimientos y conductas.
Fletche	2000	Es una relación de uno a uno, que proporciona guía y apoyo a un tutelado al que le facilita una época de transición en su vida. No es sinónimo de clonar, porque significa desarrollar virtudes individuales para maximizar su potencial personal y profesional.	Ayuda en periodos de transición. No es clonar. Uno a uno.
Parsloe	1999	Su propósito es apoyar y alentar a la gente en la mejora de su propio aprendizaje para maximizar su potencial, desarrollar sus habilidades, y mejorar sus actuaciones para convertirse en la persona que quieren llegar a ser.	Mejora del aprendizaje. Desarrollo del potencial.
Soler	2003	La estrategia del mentoring es un proceso por el cual una persona con más experiencia (el mentor) enseña, aconseja, guía y ayuda a otra (el tutelado) en su desarrollo personal y profesional, invirtiendo tiempo, energía y conocimientos.	Desarrollo en general. Guía y ayuda.

Fuente: Tomado de Valverde, Ruiz de Miguel y Romero (2004)

Para Carr (1999) “Un mentor es simplemente alguien que te ayudó a aprender algo que no hubieras aprendido, o que hubieras aprendido más lentamente o con mayor dificultad, de haber tenido que hacerlo enteramente por tu cuenta” (1999, p. 6).

Este autor refiere a dos modelos o enfoques: el de mentoría natural y el de mentoría intencional (Carr, 1999). En el modelo de mentoría natural, también conocido como informal o no intencional, el mentor generalmente es una persona mayor, con más experiencia y ajeno al ámbito familiar del “asociado” o mentorizado. El vínculo que se establece entre ambas personas obedece a factores diferentes, entre ellos, que se identifican personal o profesionalmente o que hay admiración, esto sostiene el vínculo y

generalmente puede ser a largo plazo hasta que una de las partes decide concluirlo. Este tipo de mentoría no establece propósitos, temporalidad ni planeación alguna. Por su naturaleza tampoco implica la asignación de mentor, ni valoración o seguimiento.

En el caso del enfoque o modelo de mentoría intencional, descrito también como formal o sistemático, se selecciona, prepara y asigna un mentor, se establecen objetivos y proyectos o actividades específicas para abordar y lograr resultados identificables en diferentes planos del desarrollo del mentorizado (Carr, 1999; MENTOR/National Mentoring Partnership, 2005). Este tipo de mentoría también se lleva a cabo exitosamente entre pares de estudiantes o de colegas con diferentes niveles de experticia o pericia, en una estructura de interacción flexible y simétrica (Douglass, Smith L., y Smith J., 2013). Se realiza en modalidad individual o grupal y se determina claramente la duración (horas/semanas/meses) y temporalidad (por ejemplo, un cuatrimestre, un semestre). Tanto en la mentoría individual como en la mentoría de pares, el conocimiento en el tema y las habilidades para comunicarse de manera efectiva son los que más aprecian mentores y mentorizados (Douglass et al., 2013).

Diferentes autores coinciden al definir la mentoría formal como la relación de apoyo entre alguna persona con mayor experiencia (mentor) y alguien con menor experiencia (mentorizado). Señalan que se constituye en mentoría formal porque los mentores son asignados y se comprometen a seguir los propósitos y estructura de un programa determinado (Ragins y Cotton, citados en Larose, Cyrenne, Garceau et al., 2011).

Kochan (2002, citado en Kochan 2013) por su parte, define la mentoría como:

Dos o más individuos formando voluntariamente una relación mutua de respeto y confianza, centrada en objetivos que abarcan las necesidades y que promueven el potencial del mentorizado, tomando en cuenta las necesidades del mentor y el contexto que sea funcional para ambos.

Se han descrito diversas funciones de un mentor, éstas abarcan temas como conocimiento, habilidades de comunicación y soporte emocional. Larose et al. (2011) comentan que en un primer estadio, el mentor debe lograr que su mentorizado realice la transición del nivel escolar anterior a la Universidad, se refieren por tanto a una mentoría inicial. Posteriormente, a lo largo de la carrera, el mentor debe fomentar la autonomía, ayudar a sus mentorizados en la planeación y priorización de sus metas, a estudiar para sus exámenes, para reunirse con sus profesores, enseñarles técnicas de estudio, discutir problemas acerca de su carrera y fomentar la visita a lugares de trabajo de su profesión que les ayuden a entender qué quieren ser y cómo pueden lograrlo (Larose et al., 2011).

Relación entre tutoría y mentoría

En este punto es importante poder reflexionar sobre la comparación entre funciones del ejercicio de la tutoría y el de la mentoría, más que deslindar estos conceptos entre sí, se trata de observar su complementariedad, la tutoría (junto con la asesoría académica)

descansa en una figura institucional, el docente; por su parte, la mentoría posibilita la inclusión de un nuevo elemento encargado de realizar un proceso de acompañamiento, el alumno experto.

En ambos casos la relación es intencionada y se establece en un marco de interacción sistemático (planeado y con objetivos), sin embargo, un punto diferencial es que, para el caso de la mentoría, el beneficio formativo es mutuo, impacta a ambos actores (mentor y mentorizado), los dos aprenden: uno en la medida en que enseña o facilita y el otro en tanto que es guiado en la apropiación de los contenidos. Podemos atribuir este resultado a la paridad del uso de códigos de comunicación correspondientes a su grupo etario.

Bajo esta perspectiva, la relación entre el proceso de tutoría y de mentoría es bidireccional, por un lado, la tutoría encuentra en la mentoría una fuente de apoyo y su relación se sustenta en la canalización y el seguimiento, siendo el espacio de la tutoría donde se pueden identificar necesidades específicas de acompañamiento particularizado en el estudiante y establecer estrategias de atención, haciendo uso del recurso de la mentoría, lo cual supone que mentor y mentorizado pueden establecer una agenda de trabajo a la luz de la observación y del respaldo de un tutor, dejando lugar claro está, a la independencia del proceso de mentoría y a la evolución de éste.

En segundo término, la mentoría representa un espacio desde el cual el mentor fomenta la importancia y los beneficios que representa el utilizar todos los sistemas de acompañamiento que la institución ofrece (tutoría, asesoría académica), particularmente a la población estudiantil de reciente ingreso. “Los programas de mentoría entre iguales pretenden favorecer la adaptación universitaria del alumnado de nuevo acceso, facilitándole acogida, integración, información y asesoramiento para su integración académica y social (...) para desarrollar conjuntamente competencias generales y específicas dentro de un contexto de aprendizaje colaborativo y de un clima de confianza” (Velasco y Benito, citado en Fernández-Saliner, 2014).

Tal y como lo señalan Casado, Lezcano y Colomer (2015), se debe apostar por una conciliación entre los planes de acción tutorial y otras modalidades de acompañamiento, aludiendo a que el programa de mentoría debe estar integrado en los planes de acción tutorial en las universidades.

Algunas experiencias de programas de mentoría en universidades europeas y estadounidenses

La Universidad Complutense de Madrid cuenta con un Programa de Mentorías (*peer mentoring*) cuyo objetivo se centra en facilitar la integración de estudiantes de nuevo ingreso y estudiantes extranjeros, no solo a la vida académica, sino a la dinámica social que prevalece en la institución, a través de potenciar las habilidades sociales, de relación, orientación y liderazgo. Aunado a esto, los mentores favorecen la comprensión de todos

los procedimientos administrativos inherentes a la formación del nuevo estudiante universitario.

En el portal web del programa de la Complutense se despliegan una caracterización y los beneficios para las dos figuras participantes, un plan de formación para los mentores y una guía para la adscripción de los estudiantes que lo soliciten. Asimismo, se integra un sistema de seguimiento a cargo de los coordinadores del programa y un amplio mecanismo de evaluación que incluye una valoración integral de los resultados por parte de los mentores, los alumnos mentorizados o *telémacos* (término utilizado en el programa para referirse a los estudiantes de nuevo ingreso) y profesores tutores, a través de instrumentos colgados en la red (Universidad Complutense de Madrid, s. f.).

Por su parte, la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) en un primer momento contó con el Proyecto Mentor de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Telecomunicación (ETSI), cuyo objetivo era coadyuvar en la supervivencia del alumno de nuevo ingreso a través del contacto y relación con estudiantes de segundo ciclo que fungían como mentores. La estructura de este sistema de tutorías funcionaba de manera vertical y horizontal y operaba de manera integrada y dinámica bajo la tutela de un profesor tutor y el desarrollo de actividades entre mentores y alumnos.

En un ejercicio de valoración del proyecto de Mentoría de la ETSI se observó una apreciación favorable del programa por parte de los estudiantes beneficiados, quienes señalaron haberse sentido orientados social, administrativa y académicamente. A raíz de ello se implantó la Red Temática de Mentoría Universitaria en once centros de dicha institución, con el objetivo de considerar a la mentoría como una “estrategia de innovación educativa eficaz y eficiente” para promover una adaptación exitosa y expedita del alumno al nuevo entorno formativo; y, por otra parte, para buscar la generación de conocimientos sólidos que sustenten los beneficios de la aplicación sistemática de programas de mentoría (Sánchez, Almendra, Jiménez, Melcón y Macías, 2009).

En 1990 se crea en Estados Unidos la Asociación MENTOR/National Mentoring Partnership, que por más de dos décadas ha desarrollado programas y recursos para realizar acciones de mentoría en diferentes ámbitos y poblaciones con alcance en América Latina.

Esta asociación define a la mentoría como “una relación estructurada y de confianza que les permite a las personas jóvenes reunirse con individuos interesados que ofrecen orientación, apoyo y ánimo con el fin de desarrollar las competencias y el carácter del aprendiz” (MENTOR/National Mentoring Partnership, 2005, p. 9).

Esta Asociación plantea 5 tipos de mentoría:

- 1) Mentoría tradicional: en este tipo de mentoría la relación es de uno a uno, en la que el adulto se constituye en el mentor de una persona joven para apoyar en sus intereses y necesidades de desarrollo.

- 2) Mentoría grupal: de un adulto con un grupo pequeño de hasta cuatro jóvenes, a partir de intereses y metas comunes de los mentorizados.
- 3) Mentoría en equipo: varios mentores con experiencia y conocimientos en diferentes campos brindan colaborativamente la mentoría a grupos pequeños de jóvenes para incidir en diferentes aspectos de su formación; se sugiere que la proporción sea de un adulto por cada 4 jóvenes como máximo.
- 4) Mentoría de compañeros: se trata de mentoría entre pares, en la que jóvenes con mayor conocimiento o habilidades interesados en adoptar este rol, proporcionan mentoría a sus compañeros o a otros jóvenes.
- 5) Mentoría electrónica: la mentoría en línea, a través de correos electrónicos o plataformas educativas, es una alternativa complementaria para agilizar la comunicación, o bien cuando se tienen ubicaciones geográficas diferentes.

Los diferentes programas de mentoría coinciden en los resultados positivos que pretenden alcanzar con los mentorizados, pero se diferencian en dos tipos según las metas específicas que establecen: a) programas con metas focalizadas al desarrollo personal-social de los jóvenes, b) programas con metas orientadas al logro académico (Douglass, Smith L., y Smith J., 2013).

Las actividades se establecen en el plan de mentoría a partir de las necesidades de apoyo manifestadas por el mentorizado, quien protagoniza y codirige el proceso con su mentor. Es decir, el mentorizado tiene un papel activo en la determinación y desarrollo de las actividades específicas de apoyo que requiere, manifestando sus necesidades, intereses y expectativas de la mentoría. De esta manera, el actor principal del proceso de mentoría en la interacción mentor-mentorizado es el estudiante (Valverde, Ruiz de Miguel y Romero, 2004; Douglass, Smith L., y Smith J., 2013).

Dawson (2014) identificó en la literatura 16 elementos básicos para la planeación y conducción de la mentoría, a partir de una exhaustiva revisión y análisis de diferentes fuentes, que pueden resumirse e identificarse en dos modelos: el de Instrucción suplementaria (SI, por sus siglas en inglés), que es un programa consolidado de aprendizaje entre pares, y el Esquema de Enseñanza Asistida por Pares (PATS), que es un programa reciente de mentoría con profesores universitarios como mentorizados.

Todos los elementos referidos por Dawson (2014) han sido retomados por los autores de este trabajo para delinear una propuesta de programa de mentoría docente suplementaria (PMDS) dirigida a estudiantes universitarios, con la intención de que a partir de la experiencia que se obtenga de su implementación se avance en la creación de un modelo integral de mentoría, en el cual se trabaja actualmente. Se hace énfasis en la necesidad de crear la figura de Mentor en el contexto institucional universitario, la cual se propone pueda ser asignada a docentes o a estudiantes para que desarrollen la función de mentoría entre pares; ya sea mentoría a pares docentes que se inician en la enseñanza, o mentoría a pares estudiantes menos aventajados.

Se pretende que esta figura de mentor colabore llevando a cabo actividades específicas complementarias a la acción de los profesores que realizan funciones docentes como la tutoría o asesoría, por mencionar algunas, y que requieren que sus tutorados o asesorados reciban mentoría en aspectos específicos para avanzar en su formación y prevenir, minimizar o evitar la reprobación, el bajo rendimiento, la deserción o la postergación de la terminación de estudios y titulación.

Para que esta figura de mentor logre sus propósitos, debe contar además con programas de actualización y formación permanente en las áreas de conocimiento en las que orientará la mentoría suplementaria, además del reconocimiento y el soporte institucional necesario para desarrollar las siguientes funciones:

- 1) Diseñar y planificar el programa de mentoría con el alcance y temporalidad acordes a los ciclos escolares e institucionales, a partir también de las necesidades detectadas, población a mentorar y recursos con que se cuente. Desde la planificación plantear los objetivos e intenciones de la mentoría, establecer las líneas de acción a emprender, así como los mecanismos de evaluación y seguimiento de la mentoría que se prevé desarrollar y realizar los ajustes pertinentes a la planeación con base en la práctica directa de la mentoría.
- 2) Prever e implementar durante el proceso de la mentoría acciones concretas para el desarrollo y/o fortalecimiento de las competencias disciplinares específicas del mentorizado, mediante el trabajo con los contenidos académicos específicos que se le dificulten, con problemáticas de bajo rendimiento o reprobación de asignaturas identificadas en su trayectoria escolar o manifestadas por el estudiante.
- 3) Contribuir, aun cuando el foco de su actuación durante la mentoría estará centrado en los contenidos específicos a trabajar, al desarrollo de actitudes y valores concretos y claramente establecidos que le aporten al mentorizado mayor capacidad para la convivencia armónica y el bienestar en su vida personal, social, académica y profesional. Las acciones y funciones del mentor contemplan, por lo tanto, participar en el desarrollo de competencias personales y competencias para la comunicación interpersonal, por ejemplo para la reflexión de sus propias acciones, para la toma de decisiones y la solución de problemas. Esto de manera complementaria a la actuación de otros profesionales o mentores involucrados.
- 4) Manejar los incidentes y la resolución de problemas durante el proceso de mentoría. Analizar las causas y plantear conjuntamente con el mentorizado las formas de afrontar y resolver la situación que genere incomodidad o conflicto que pudiera desestabilizar la relación mentor-mentorizado, propiciando la posible ruptura del vínculo. Actúa tomando las medidas necesarias en co-responsabilidad con el mentorizado. En caso necesario, también toma medidas para dar por concluida la relación de mentoría y canalizarlo.

- 5) Implementar la estrategia de evaluación anticipada durante la planificación de la mentoría. Implica la valoración al inicio, durante y al cierre del proceso de mentoría, del impacto que la mentoría tiene o tuvo en el mentorizado, con los procedimientos que determine. El mentor además se responsabilizará de la aplicación de las herramientas de evaluación que institucionalmente se proporcionen para evaluar y dar seguimiento al logro de los objetivos propuestos.
- 6) Comunicar resultados de la mentoría a los docentes involucrados directa o indirectamente, durante y al cierre del proceso de mentoría.

A manera de consideración general se enuncian diez pasos clave para el apoyo entre universitarios de acuerdo con lo que establecen Casado, Lezcano y Colomer (2015), quienes señalan lo siguiente:

- El primer paso para establecer un sistema de acompañamiento de mentoría es preparar de manera adecuada el programa, considerando espacios tiempos, recurso humano y personal.
- El segundo paso se refiere a la búsqueda de alianzas que aseguren la participación activa de los estudiantes.
- El tercer paso implica la identificación de mecanismos de capacitación y selección de mentores, dando lugar al cuarto paso: generar un sistema de incentivos para el personal que funja como mentor.
- El quinto paso hace referencia a la implementación de la formación de los mentores, especificando temas, tiempos y expertos.
- El sexto paso subraya la intervención de los profesores tutores y su habilitación para dar seguimiento al programa.
- El séptimo paso incluye acciones de capacitación para los estudiantes de nuevo ingreso en relación a la operatividad del programa.
- El octavo paso atiende al proceso operativo-administrativo para la asignación de alumnado mentorizado a su nuevo mentor o mentora.
- El noveno hace alusión a la conciliación de la mentoría con los planes de acción tutorial y otras modalidades de acompañamiento y orientación.
- El décimo paso consiste en establecer mecanismos claros para el seguimiento y la evaluación del programa que permitan identificar necesidades de mejora.

CONSIDERACIONES FINALES

El señalamiento de las diferentes funciones asumidas desde el ejercicio docente como formas paralelas a la enseñanza que permiten guiar la formación integral de los estudiantes supone la integración de diversas competencias, herramientas y espacios desde los cuales se brinda un acompañamiento de calidad, que contribuye al fortalecimiento de los perfiles profesionales dentro de un programa de estudios.

El repaso en este desarrollo teórico sobre las diversas tareas docentes permite diferenciarlas entre sí y demuestran la evolución en cuanto a su noción y operación. Es así que, desde el surgimiento de la actividad orientadora, se ha pasado por el ejercicio de la tutoría, la supervisión, la asesoría y el *coaching* educativo, para aterrizar en la práctica de la mentoría como propuesta fundamental de este trabajo.

Si bien el acompañamiento estudiantil (visualizado formalmente en los modelos educativos) considera dentro de sus objetivos elementales el fomentar la autonomía de pensamiento, la toma de decisiones de impacto para la vida, así como el desarrollo académico y profesional de los individuos implica también un mayor anclaje a factores de carácter personal que inciden en los resultados formativos. Por tanto, se hace preciso ampliar su marco de impacto, incorporando nuevos elementos, actores y acciones que signifiquen una innovación en el campo de la formación, como lo sería el extender el ejercicio de la tutoría a la tarea de la mentoría en las instituciones de educación superior.

A diferencia de la supervisión (que valora el rendimiento), de la asesoría académica (que refuerza conocimientos), de la orientación educativa (que atiende al desarrollo psicopedagógico) y al *coaching* educativo (que se apoya en el entrenamiento de competencias profesionales), la mentoría además de integrar estos atributos amplía el alcance de estas guías considerando la identificación personal y profesional entre el actor experimentado y el actor novato, brindando la oportunidad de que el considerado experto pueda ser el propio docente o bien un par estudiantil, lo que a juicio de los autores le significa un valor agregado a la propuesta de incluir el proceso de mentoría dentro de los programas formativos.

Una posible línea endeble sería pasar de la mentoría natural a la mentoría formal, lo que representa un reto para la puesta en práctica de un programa como el de la Mentoría Docente Suplementaria (PMDS) desde la cual los docentes y estudiantes (aventajados) fungirían como mentores bajo un programa concebido con propósitos y mecanismos de seguimiento y evaluación establecidos y una proporción equilibrada entre mentor y cantidad de estudiantes asignados, lo que implica un desafío para algunas instituciones ya que la relación entre tutor y cantidad de tutorados es sumamente desproporcionada, representando una dificultad de alcance en la mayoría de los casos.

Como se señaló, la mentoría tiene tareas equiparables con la tutoría, lo que la distingue es la idea del apoyo entre pares basado en el interés genuino por el desarrollo y logro de un fin educativo por parte del aprendiz, que como en todas las funciones señaladas con anterioridad es el actor central del proceso.

De ahí pues que la esencia de esta aportación sea la de orientar la propuesta de la inclusión de la mentoría como actividad complementaria y paralela a la tutoría, que sin duda conlleva varias áreas de oportunidad, no solo en la capacitación y habilitación permanente de mentores sino en la conceptualización de un modelo como tal, con procesos, tiempos, espacios y mecanismos de evaluación definidos y particularmente la de dar entrada a una nueva figura guía: el propio estudiante.

REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior. (2000). *La educación superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. México D. F., México: Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior.
- Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior. (2002). *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. México D. F., México: Serie Investigaciones.
- Boza, Á., De la O, M., y Salas, M. (2001). Orientación y tutoría: conceptualización. En Boza, Á. (Ed.), *Ser profesor, ser tutor. Orientación educativa para docentes* (pp. 19-56). Huelva, España: Hergué.
- Canales, E. (2010). *El perfil del tutor académico*. Recuperado de <https://www.uaeh.edu.mx/investigacion/productos/4614/>
- Canales, E. (2004). La formación de tutores académicos en educación superior. En T. C. Barrón (Coord.). *Currículum y actores: Diversas miradas* (pp.47-59). México D.F, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carr, R. (1999). *Alcanzando el futuro: El papel de la mentoría en el nuevo milenio*. Victoria, Canadá: Peers Resources. Recuperado de <http://www.mentors.ca/spanish1.pdf>
- Casado, R., Lezcano, F., Colomer, J. (2015). Diez pasos clave en el desarrollo de un programa de mentoría universitaria para estudiantes de nuevo ingreso. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 168-172.
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs. (2009). *CACREP Accreditation Manual*. Alexandria, VA: Author.
- Dawson, P. (2014). Beyond a definition: Toward a framework for designing and specifying mentoring models. *Educational Researcher*, 43(3), 137-145.
- Douglass, A., Smith L., D., y Smith J. L. (2013). An Exploration of characteristics of effective undergraduate peer-mentoring relationships. *Mentoring y Tutoring: Partnership in Learning*, 21(2), 219-234.
- Escartín, M., Lillo, M., Mira, J., Suárez, E., y Palomar, M. (2013). El proceso de supervisión en las prácticas de trabajo social. En M. Tortosa, J. Álvarez y N. Pellín (Coords.), *XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Retos de futuro en la enseñanza superior: docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica* (pp.679-691). Alicante, España: Universidad de Alicante. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/31305>
- Fernández-Salineró, C. (2014). La tutoría universitaria en el escenario del espacio europeo de educación superior: perfiles actuales. *Teoría Educativa*, 26, 1-20.
- Fresán, M., y Romo, A. (2011). *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES*. México D.F., México: Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior.
- Fresán, M. (2014). Una mirada autocrítica: los programas institucionales de tutorías. En A. Romo (Coord.), *Los programas institucionales de tutoría: actores, procesos y contextos* (pp. 27-48). México D.F., México: Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior.

- García-Cabrero, B., Loredó, J., Luna, E., Pérez, C., Reyes, R., Rigo, M. A. y Rueda, M. (2004). Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia. En M. Rueda y F. Díaz-Barriga, *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (pp.13-61). México D.F., México: Plaza y Valdés.
- García-Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa, Número especial*. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/200/345>
- García-Cabrero, B., Seda, I. García, H. y Martínez, S. (septiembre de 2013). La Evaluación de Competencias en Educación Superior. Ponencia presentada en el VIII Congreso Internacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria: Universidad de Valladolid, Segovia, España.
- Guido, E. (2011). Coaching en la educación superior. *Semanario de la Universidad de Costa Rica*. Recuperado de <https://semanariouniversidad.com/opinion/coaching-en-la-educacin-superior/>
- Islas, D., y González, J. (2014). *Tutoría para la calidad de vida y las relaciones humanas*. México, D.F., México: Umbral.
- Kochan, F. (2013). Analyzing the Relationships Between Culture and Mentoring. *Mentoring y Tutoring: Partnership in Learning, 21*(4), 412-430.
- Lara, B. (Coord.). (2009). *La tutoría académica en educación superior: modelos, programas y aportes*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Lárez, J. (2008). El coaching educativo como estrategia para potenciar el éxito durante la etapa de desarrollo y culminación del trabajo especial de grado. *Sapiens, 9*(2), 219-234. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/410/41011837013.pdf>
- Larose, S., Cyrenne, D., Garceau, O., Harvey, M., Guay, F., Godin, F., Deschenes, C. (2011). Academic mentoring and dropout prevention for students in math, science and technology. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning, 19*(4), 419-439. <https://doi.org/10.1080/13611267.2011.622078>
- Linares, G. (2014). El Coaching en la educación superior. *Revista Iberoamericana de producción académica y gestión educativa, 1*, 1-10.
- Lobato, C. (2007). La supervisión de la práctica profesional socioeducativa. *Revista psicodidáctica, 12*(1), 29-50.
- Martínez, J. (2011). Coaching y liderazgo. *Contribuciones a la economía*. Recuperado de <http://www.eumed.net/ce/2011a/jamg3.htm>
- Martínez, Y., Montañó, A. y Ortiz, M. (2011). Intervención psicopedagógica en estudiantes de la licenciatura en ciencias de la comunicación y licenciatura en psicología. En A. Montañó, Y. Martínez, M. Ortiz y S. Ponce (Coords.), *La psicopedagogía como referente educativo en la UABC* (pp.19-53). Mexicali, México: Universidad Autónoma de Baja California
- MENTOR/National Mentoring Partnership. (2005). *Cómo construir un programa de mentoría exitoso. Utilizando los Elementos de la práctica efectiva*. Alexandria, VA: The National Mentoring Partnership. Recuperado de: http://www.mentoring.org/downloads/mentoring_414.pdf

- Ministerio de Educación de la República del Perú. (2007). Manual de tutorías y orientación educativa. Ministerio de Educación. Programa educación básica para todos. Perú. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/02-bibliografia-comun-a-ebr-eba-y-etp/3-manual-de-tutoria-y-orientacion-educativa.pdf>
- Romo, A. (2004). *La incorporación de los programas de tutoría en las instituciones de educación superior*. México D.F., México: Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior.
- Romo, A. (Coord.) (2011). *La tutoría. Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. México D.F., México: Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior.
- Romo, A. (2014). *Los programas institucionales de tutoría: actores, procesos y contextos*. México D.F., México: Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior.
- Sánchez, A., Almendra, A., Jiménez, F., Melcón, M., y Macías, J. (2009). Proyecto Mentor en la Universidad Politécnica de Madrid: un sistema de mentoría para la acogida y orientación de los alumnos de nuevo ingreso. *Sistemas, Cibernética e Informática*. 6(1), 64-71.
- Serna, A. (2010). *La tutoría académica desde la mirada del alumno*. Mexicali, México: Universidad Autónoma de Baja California.
- UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción. *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Universidad Complutense de Madrid. (s.f.). *Programa de Mentorías*. Recuperado de <http://www.ucm.es/mentorias>
- Valverde, A., Ruiz de Miguel, C., y Romero, S. (2004). Innovación en la orientación universitaria: la mentoría como respuesta. *Contextos educativos: Revista de educación*, 6-7, 87-112.
- Zabalza, M. A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.
- Zazueta, Ma. E. y Herrera, L. (2009). *Dificultades en la acción tutorial reportadas por los tutores de la Facultad de Odontología de la Universidad Autónoma de Campeche*. Recuperado de <https://www.uv.mx/encuentrotutorias/MEMORIAS%20DEL%20IV%20ENCUENTRO.pdf>

RESEÑA BIBLIOGRÁFICA

Título: *Los artesanos de la enseñanza.*

Acerca de la formación de maestros con oficio

Autora: Andrea Alliaud

Editorial: Paidós - Voces de la Educación

Año: 2017

Andrea Alliaud, doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires, invita en este libro a pensar la docencia como una práctica artesanal. Ofrece una obra pedagógica singular, expresión de una trama en la que intervienen aportes teóricos y saberes prácticos actuales y sustantivos. Tal como lo expresa el resumen en la contratapa: “convoca y desafía a maestros, profesores y formadores (...) a enseñar y seguir enseñando, más allá de los tiempos y circunstancias, y a hacerlo cada vez mejor”.

El libro *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio* se organiza en siete apartados. En la introducción, la autora destaca la siguiente frase: “Hice lo mejor que pude con lo que tenía” (p.13). De esta manera, inicia en el proceso de producción de la obra, que es producto de trabajos de indagación, de pensamiento y reflexión, como así también de aportes provenientes de largos intercambios con futuros colegas, formadores, estudiantes y académicos. Alliaud concibe el oficio de enseñar como producción, intervención y transformación de algo. En este sentido, afirma: “llegar a convertirnos en artesanos de nuestro propio trabajo, comprometidos con lo que hacemos, nos acerca a aquellos con quienes trabajamos y, a su vez, nos proyecta hacia la humanidad que contribuimos a eternizar, porque elegimos hacerlo” (pp. 14-15).

En esta primera parte se concluye que la misma producción de la obra refleja algo de ese carácter artesanal, y que para su concreción se apoya en cuatro pilares básicos. Estos pilares estructuran cada uno de los capítulos y se inician con frases de diferentes autores, que resultan acordes a lo abordado en cada uno de ellos.

Pilar 1. Sobre las instituciones: las escuelas ya no son lo que eran

*“Siempre he pensado que la escuela la hacen,
en primer lugar, los profesores”*

Daniel Pennac

Este capítulo comienza apelando a la nostalgia: “Cuando yo enseñaba, lo que decía el maestro era sagrado”, “las escuelas no son lo que eran” y “los chicos no se interesan, ya no respetan” (p. 21). Estos testimonios son verdaderos en parte, debido a que hoy son otras las condiciones en las que se desarrollan los procesos de socialización-formación-educación. El programa institucional de la modernidad se halla resquebrajado, en el presente es otro el panorama, ni bueno ni malo, simplemente otro. En todo momento se destaca el declive o mutación de las instituciones y se sostiene que la escuela, dentro del contexto actual, se ha convertido en una institución sobredemandada y subsolada, que corre serios peligros. Ante este panorama, se plantea que más que tratar de restablecer un orden perdido, resultaría mejor democratizarlas, intensificar su capacidad política, trabajar colaborativamente y relativizar su injerencia burocrática. Por lo tanto, enseñar hoy es, ante todo, crear, inventar, salirse del guion; probar y ser puesto a prueba en cada circunstancia. Se necesitan saberes y habilidades que permitan probar, experimentar, re-crear y seguir aprendiendo de manera continua.

Pilar 2. Sobre la enseñanza: recuperar la perspectiva de oficio

*“Enseñar con seriedad es poner las manos en lo que tiene
de más vital un ser humano. Es buscar acceso
a la carne viva, a lo más íntimo de la integridad de un niño
o de un adulto. Un maestro invade, irrumpe,
puede arrasar con el fin de limpiar y reconstruir”*

George Steiner

Este capítulo parte de la concepción de la enseñanza como un oficio (pero no el único) cuyo centro de actuación está en las almas de los otros. Mirada desde la perspectiva del oficio, la enseñanza no está desligada de los resultados que produce. Es la manera como cada uno hace su trabajo, pero también lo que produce y la constatación pública de lo que ha producido. Al entender la enseñanza como un proceso de modificación de las personas, se devela un componente misterioso entre sus ingredientes: todo oficio encierra autoría y misterio, por cuanto algo que era de determinada manera se transforma en otra cosa.

La autora cita a Meirieu (p.50) para sostener que que la “verdadera enseñanza” consiste en adoptar el carácter inquietante del encuentro con lo desconocido y el apoyo que aporta la tranquilidad necesaria. Siempre es el mismo oficio, un oficio que asocia, en un único gesto profesional, el saber y el seguimiento. Por lo tanto, la enseñanza no es ajena a lo que se produce, tiene que ver con los resultados de un obrar y con los “buenos” resultados. Es en situación, y con otros, como se construye la labor: artesanalmente, en el sentido del producto, pero también del procedimiento, el hacerlo paso a paso y en cada caso. Hoy, las fórmulas únicas ya no resultan y parecen insuficientes en sí mismas las teorías para encarar esas situaciones complejas y dispersas.

Pilar 3. La formación docente: sus temas y desafíos

*“Nunca antes tuve tantos recursos, nunca hice tantos cursos de capacitación y, sin embargo, nunca tuve tantas dificultades como las que tengo ahora para enseñar”
Maestra de Primaria en debate público*

Este apartado se centra en los problemas políticos y pedagógicos de la formación, e intenta encontrar una alternativa para su superación. En el campo de la formación de los docentes siempre fue problemática la relación entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción, entre el decir y el hacer. La autora considera esta relación

como una dicotomía constitutiva del modelo escolar moderno, que monopoliza el saber y deja afuera el hacer.

Dadas las exigencias de los nuevos docentes, los planes de formación actuales se caracterizan por desplegar un número significativo de espacios curriculares que comprenden, además de los contenidos disciplinares, otros referidos a las problemáticas de los sujetos, de los contextos, de las instituciones, de la contemporaneidad, de las nuevas destrezas tales como la reflexión, la indagación, la investigación. Es decir, incorporar problemáticas propias de los nuevos escenarios sociales y culturales, las subjetividades de quienes aprenden, las nuevas tecnologías de la información y comunicación, entre otros.

En este capítulo se prefiere hablar de “saberes de oficio” necesarios para enseñar y que tuvieron desde siempre como fuente principal las vivencias, las experiencias que se vivían en las escuelas. Hoy, dada la transmutación que han atravesado las instituciones, enseñar es menos que nunca “aplicar” o “bajar” lo aprendido, sino aprender a permanecer en la confusión, en la imprevisibilidad: es poder pensar y decidir en contextos de cambio. Por lo tanto, el desafío de cualquier proceso formativo es conseguir docentes que puedan vivenciar distintas experiencias y así abrirse a lo que suceda y aceptar lo inesperado, porque eso implica enseñar en la actualidad.

Pilar 4. Hacia la formación de artesanos en la enseñanza

*“El profesor es un ‘maestro’ porque tiene la maestría propia de su oficio,
como se diría de un maestro de obras o de un maestro artesano”*

*Nota del traductor, a propósito del uso que
Simons y Masschelein hacen de la palabra “maestro”*

Por último, este capítulo se dedica a las prácticas de formación y se divide en dos partes. La primera de ellas se centra en la práctica docente no como una preocupación exclusiva de los profesores de práctica, sino que, por el contrario, como el eje capaz de articular el tratamiento de los distintos temas y problemas en todos los espacios

formativos particulares. Por lo tanto, la práctica se constituye como un desafío para cada espacio curricular integral. En este sentido, la autora sostiene que “cada espacio curricular de la formación docente tendría que incorporar una visión pedagógica totalizadora, que asegurase la puesta en diálogo del cuerpo de conocimiento científico con las otras dimensiones del saber implicadas en una propuesta curricular dada (p. 97).

Durante el recorrido por la práctica, los docentes en formación tienen que aprender el oficio de enseñar y este aprendizaje remite a un *saber hacer* (capacidades), un sentir o *saber ser* (compromiso, confianza) y un *saber estar* propios de este trabajo, cuyo “objeto” son personas sobre las que se actúa, se interviene, se transforma. Llegar a ser artesanos de lo que hacemos (en la enseñanza) lleva tiempo y práctica. Una práctica que tiene que ser concebida y ejercida en combinación con el pensamiento y la imaginación, y desarrollada de manera colectiva o cooperativa.

La segunda parte abre la posibilidad de que los docentes en formación puedan aprender de la propia experiencia, así como de la experiencia de otros, para llegar a convertirse en artesanos en su quehacer. Los docentes en formación tienen que ejercitar paulatinamente su oficio: probando, ensayando, experimentando y poniéndose a prueba en situaciones. Por lo tanto, además de la práctica del formador —y con el aditivo que esta implica, porque se vive y se experimenta desde el lugar de estudiante— también es formativa la práctica de otros docentes.

Finalmente, la autora plantea un último apartado que titula, de modo significativo, “A modo de cierre y apertura”: la obra continúa y está por realizarse (p. 156). Andrea Alliaud mantiene con firmeza que lo expuesto y desarrollado en este libro representa solo aperturas inconclusas. Por lo tanto, la tarea es enriquecer estas apuestas con experiencias y experiencias concretas que deriven de la propia práctica de formar.

Melina Luján Arduso

Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria

Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa

Reseña realizada en el marco de la Beca Estímulo a las Vocaciones Científicas (CIN)

Argentina, 2017