

VOL. 19
NÚMERO 39
ABRIL 2020

rexe

REVISTA DE ESTUDIOS Y
EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN



UCSC

Indexación

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

Secretaría canje y suscripciones

Jaime Cisterna Chamblas
Hemeroteca, Biblioteca Central
jcisterna@ucsc.cl
Alonso de Ribera 2850
Concepción, Chile

ISSN 0717 – 6945

ISSN 0718 - 5162 versión en línea

Correo electrónico rexe@ucsc.cl

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

Precio de venta

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

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

Estudiantes \$ 1.500 (USD \$ 3)

Dirección postal

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

Impresión

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

Abril de 2020

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



UCSC

REVISTA DE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN, REXE

Vol. 19 N° 39, enero - abril 2020

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

Representante legal

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

Directora/Editora

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

Consejo Editorial

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Consejo de Redacción

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

Dra. Carolina Aparicio Molina, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

Asistente Editorial

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

Comité Científico Evaluador del Número 39

Eliseo García Cantó (Universidad de Murcia, España), Leonora Díaz Moreno (Universidad de Valparaíso, Chile), Carlos Ossa Cornejo (Universidad del Bío-Bío, Chile), Leire Darretxe Urrutxi (Universidad del País Vasco, España), Pablo Castillo Armijo (Universidad Católica del Maule, Chile), Myriam Díaz Yáñez (Universidad Católica del Maule, Chile), Elizabeth Beatriz Ormart (Universidad de Buenos Aires, Argentina), Irina Salcines Talledo (Universidad de Cantabria, España), Carla Muñoz Valenzuela (Investigadora independiente), Manuel Villarruel Fuentes (Tecnológico Nacional de México, México), Patricio Poblete Olivares (Universidad de Chile, Chile), Carlos Calvo Muñoz (Universidad de La Serena, Chile), Carolina Becerra Sepúlveda (Universidad de Santiago de Chile, Chile), Leonora Díaz Moreno (Universidad de Valparaíso, Chile), Alejandra Silva Machefert (Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile), Mónica Porto Curras (Universidad de Murcia, España), Carlos Velázquez Callado (Universidad de Valladolid, España), Isabel Guzmán Ibarra (Universidad Autónoma de Chihuahua, México), María José Sosa Díaz (Universidad de Extremadura, España), Sonia García Segura (Universidad de Córdoba, España), María José Alonso Olea (Universidad del país Vasco, España), Claudio Díaz Larenas (Universidad de Concepción, Chile), Javier Núñez Moscoso (Université de Toulouse, Francia), Omar Gavotto Nogales (Universidad de Sonora, México), Carlos del Cid García (Universidad de Sonora, México), Miguel Friz Carrillo (Universidad del Bío-Bío, Chile), Gabriela Nazar Carter (Universidad de Concepción, Chile), Verónica Cobano-Delgado (Universidad de Sevilla, España), Alberto Castro Valles (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México), Blas González Alba (Universidad de Málaga, España), Vanessa García García (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile), Alberto Gómez-Mármol (Universidad de Murcia, España), Marcela Romero Jeldres (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile), Sergio Manosalva Mena (Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile), Andrea Iglesias (CONICET- IICE/UBA, Argentina), Teresa González-Pérez (Universidad de La Laguna, España), Antoni Arasanz Mayolas (Universidad Internacional de Valencia, España), Isabel Cantón Mayo (Universidad de León, España), Nuria Pérez Escoda (Universidad de Barcelona, España), María Soledad Manrique (CONICET, Argentina), María Paz Gómez Arízaga (Universidad de Los Andes, Chile), Fernando Sandoval Gutiérrez (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México), José Vera Noriega (Universidad de Sonora, México), Irma Lagos Herrera (Universidad de Concepción, Chile).

Producción Editorial

Corrección en inglés

Dr. Juan Molina Farfán

Universidad Católica de la Santísima Concepción

Diseño y Maquetación

Myriam Cáceres Canessa

Angélica Vera Sagredo

SUMARIO

DOSSIER EDUCACIÓN EMOCIONAL

NELLY LAGOS SAN MARTÍNA, CARLOS OSSA CORNEJO, MARITZA PALMA LUENGO Y CRISTINA ARRIAGADA ALLAIRE Autopercepción de desarrollo emocional de los estudiantes secundarios de la región de Ñuble, Chile.	17
GRACIA NAVARRO SALDAÑA, GABRIELA FLORES-OYARZO Y MARÍA GRACIA GONZÁLEZ NAVARRO Construcción y Estudio psicométrico de un instrumento para evaluar inteligencia emocional en estudiantes chilenos.	29
GRACIELA MUÑOZ ZAMORA Experiencia de educación emocional en la formación de las educadoras de párvulos	45
MERCEDES BULÁS MONTORO, ANA LORENA RAMÍREZ CAMACHO Y MANUEL GERARDO CORONA GALINDO Relevancia de las competencias emocionales en el proceso de enseñanza aprendizaje a nivel de posgrado	57
RODOLFO BÄCHLER SILVA, SANDRA MEZA FERNÁNDEZ, LAURA MENDOZA Y OCTAVIO GABRIEL POBLETE CHRISTIE Evaluación de la Formación emocional Inicial Docente en Chile	75
MARÍA ISABEL ALVA CASTRO, NORMA ALICIA RUVALCABA ROMERO, MERCEDES GABRIELA OROZCO SOLÍS Y HÉCTOR RUBÉN BRAVO ANDRADE Evaluación del impacto de un programa de educación emocional en mujeres mexicanas	107

SECCIÓN INVESTIGACIÓN

LAURA PONS GARCÍA E ISABEL SONSOLES DE SOTO GARCÍA Evaluación de una propuesta de aprendizaje basado en juegos de rol llevada a cabo en la asignatura de Cultura Científica de Bachillerato	123
JORGE MALUENDA ALBORNOZ, GABRIELA FLORES-OYARZO, MARCELA VARAS CONTRERAS Y ALEJANDRO DÍAZ MUJICA Comportamientos interpersonales del docente asociados al compromiso académico de estudiantes de primer año de Ingeniería	145
EDGAR TORRES HERNÁNDEZ Habilidades intrapersonales y su relación con el burnout en docentes de educación básica en León, México	163
AMALIA GUIBERT BEUNZA Y FERNANDO LERA-LÓPEZ Evaluación por competencias. El caso de la “empresa simulada”	181
MÁXIMO ESCOBAR CABELLO, PAUL MEDINA GONZÁLEZ Y RODRIGO MUÑOZ COFRÉ Dinámica del aprendizaje de racionalidades profesionales según el modelo función disfunción del movimiento humano: Un Consenso Docente	195
BRENDA LARA SUBIABRE, VERÓNICA HENRÍQUEZ ALVARADO Y YANETH VILLARROEL OJEDA Voces en la identidad de estudiantes de profesorado	213

SECCIÓN ESTUDIOS Y DEBATES

SOFÍA DRUKER IBÁÑEZ El giro epistemológico: De la diversidad de los otros a la diversidad como condición del encuentro	227
---	-----

SECCIÓN EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

MARISA AYDEÉ LABAYENA Y ROMINA GAUDIN El estudio de casos en la construcción de conocimiento profesional en la formación de profesores de Educación Especial	243
ENRIQUE MATEOS NARANJO, SUSANA REDONDO GÓMEZ, LAURA SERRANO MARTÍN, MIGUEL DELIBES MATEOS Y MARÍA ZUNZUNEGUI GONZÁLEZ Implantación de una metodología docente activa en la asignatura de Redacción y Ejecución de Proyectos del Grado en Biología	259
ROSA MARIA MANZONI, THAÍS CAVALCANTI DOS SANTOS Y KATHIA ALEXANDRA LARA CANIZARES Inovação pedagógica com a Atividade Orientadora de Ensino: uma experiência com a carta argumentativa	275
MARCELO ALEGRE Y CARLOS SILVA Las prácticas de enseñanza en la Educación Superior: Análisis didáctico de las jornadas institucionales en el I.E.S. de Puerto Tirol – Chaco, Argentina	287

PRESENTACIÓN

MONOGRÁFICO LA EDUCACIÓN EMOCIONAL UNA VISIÓN IBEROAMERICANA

Los editores invitados del presente monográfico han tenido el placer de poder conocer de primera mano el grado del estado latente de la educación emocional, un tema incipiente en América Latina. Cabe destacar la propiedad emergente de este tema en el conjunto de países que conforman Iberoamérica. En este sentir, hemos observado que, junto con los apoyos políticos, institucionales, económicos y científicos, se debe potenciar su inclusión en los modelos educativos, para afrontar las verdaderas necesidades de un cambio de paradigma orientado al desarrollo integral de los jóvenes en el conjunto de los países iberoamericanos.

Sin duda, otras necesidades y orientaciones políticas subyugan enfoques educativos comprensivos y procesuales frente a los enfoques centrados en la evaluación por competencias y otros, más duros, centrados en el rendimiento académico puramente basados en los resultados cognitivos.

A la hora de revisar los manuscritos que conforman este monográfico, intuimos que los enfoques educativos comprensivos llegan, de diferentes formas y a todos los niveles educativos, con diseños metodológicos incipientes que nos permiten comprender, y sobre todo valorar positivamente, que cognición y emoción tienen un lugar de encuentro en los sistemas educativos iberoamericanos.

Esperamos sepan comprender los lectores que esta muestra no puede, ni debe, representar el estado actual de la educación emocional en Iberoamérica. La llamada ha sido parcialmente atendida por los diferentes expertos, y no por todos ellos, en los diferentes países con los que tenemos contactos personales y profesionales.

Así, debemos entender que estas son algunas de las experiencias e investigaciones que, acudiendo a la llamada para este monográfico, ha superado las revisiones oportunas.

El orden de presentación de los artículos atiende, fundamentalmente, a dos aspectos: (a) orden creciente de experiencias en los diferentes niveles educativos de menor a mayor, y, (b) las investigaciones en primer lugar, las experiencias educativas en segundo lugar y la evaluación de programas de educación emocional en tercer lugar.

Así, en primer lugar, les presentamos el artículo Indicadores de desarrollo emocional en estudiantes secundarios de la región de Ñuble, Chile. Con un total de 1250 participantes de la etapa secundaria, utilizan dos cuestionarios (PEYDES y DASS21) que perfilan a dichos participantes describiendo una muestra de una región del centro chileno. Destaca los altos puntajes en conciencia emocional y niveles medio altos de ansiedad y estrés. Revelan la necesidad de programas de educación emocional de los estudiantes de secundaria en la región, y, por ende, en el país.

En segundo lugar, les presentamos el artículo Construcción y Estudio psicométrico de un instrumento para evaluar inteligencia emocional en estudiantes chilenos. En esta ocasión, los participantes son 499 ubicados entre finales de la primaria e inicios de la secundaria. Los investigadores perfilan y validan un cuestionario centrado en la dimensión de la inteligencia emocional. A los editores nos da pie a reflexionar que los estudios en inteligencia emocional caracterizan a los sujetos y describe habilidades. Así, promulgamos que estos estudios deben ser base en la que se fundamenten los pilares necesarios para construir programas educativos. A su vez, deben estar centrados en el desarrollo de las habilidades que conforman las necesidades de trabajar por una

educación emocional, y los estudios de los fundamentos pedagógicos sólidos para diseñar dichos programas.

El tercer artículo que conforma este monográfico es el titulado Experiencia de educación emocional: Una oportunidad de resignificar el cuerpo y las emociones en las futuras educadoras de párvulos. Este artículo, con un nivel final de participantes de 20 alumnos, supone un repensar el sentido pedagógico de una visión integral respecto del Plan de estudios de Educación Parvularia centrado en el desarrollo de la educación emocional. Con un enfoque cualitativo, indaga en el “ser profesional docente” con una clara perspectiva de gestión emocional.

Posteriormente, el artículo cuarto titulado Relevancia de las competencias emocionales en el proceso de enseñanza aprendizaje, nos muestra un estudio en enseñanza superior con 9 estudiantes de la carrera de Astrofísica en México. A través de dos cuestionarios creados, *ad hoc*, uno de 15 preguntas para alumnos y otro de 30 preguntas para el docente, se indaga sobre las competencias emocionales puestas en marcha en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta investigación se realiza con un enfoque cualitativo.

El quinto artículo, titulado Evaluación de la formación emocional inicial docente en Chile, es una investigación macro en educación superior de cuatro carreras de Pedagogía en diferentes Universidades, donde se evalúa la dimensión emocional presente en la formación pedagógica de los futuros educadores. En este artículo, se manifiesta una clara necesidad de formación emocional y se evidencia una actual formación carente de ella.

Finalmente, el sexto artículo, que cierra el monográfico, es el titulado Evaluación del impacto de un programa de educación emocional en mujeres mexicanas donde se estudia a 117 mujeres mexicanas tras pasar por un programa de educación emocional cuyas sesiones se enuncian en el documento. Los resultados muestran una disminución significativa de la ansiedad, un aumento en la competencia personal, social y de cohesión familiar, así como las habilidades para el manejo de estrés y la generación de estado de ánimo positivo.

Con seis contribuciones de dos países, hemos observado diferentes formas de enfocar los estudios de la educación emocional. Destacamos que, aproximadamente, el 50% de los estudios se reducen al entorno de aula, donde el 70% están realizadas en educación superior. Los dos estudios con mayor número de participantes utilizan escalas estandarizadas y validadas en sus países. Estas escalas miden aspectos o dimensiones de la inteligencia emocional. Los estudios sobre la educación emocional deben dotar a los pedagogos, maestros y educadores de las bases científicas psicológicas que les permitan diseñar programas de esta temática, puesto que la inteligencia emocional para los educadores no deben ser el fin en sí mismo. Podemos decir, que aproximadamente el 60% de los estudios son de corte cuantitativo, un 20% se centran en indagar o evocar experiencias que se pueden identificar como las dimensiones básicas de la educación emocional y un 20% se dedica a la evaluación de programas de formación.

Queremos alentar a los investigadores a seguir formándose y a recibir asesorías en el diseño de programas de educación emocional en sus respectivas instituciones. De la misma manera, pretendemos fomentar los estudios de evaluación de programas y los estudios macro que permitan perfilar a la población y adaptar los programas a las necesidades detectadas en la misma. De igual forma, los estudios micro, donde podamos obtener efectos positivos de los programas de educación emocional evaluados.

Sin duda, queda un largo camino por recorrer. No obstante, el camino andado transcurre por una senda correcta y segura. Esperamos que, desde estas líneas, los interesados en llevar a cabo la tarea de diseñar programas de educación emocional encuentren, en este monográfico, las primeras ideas y la motivación suficientes como para ponerlas en práctica o para replicar estudios y expe-

riencias. Asimismo, esperamos que se genere una comunidad de trabajo enfocado y orientado al desarrollo y la investigación en educación emocional.

Desde estas líneas, queremos agradecer a todos los autores que han acudido a la llamada de presentación de trabajos cada uno de sus estudios y experiencias educativas presentes en este monográfico. Finalmente, agradecer la labor de los revisores, así como de todo el personal que conforma REXE.

Desde España, los editores invitados
María Inmaculada Pedrera y Francisco Revuelta
Universidad de Extremadura

PRESENTACIÓN NÚMERO REGULAR

Revista REXE, tiene el agrado de presentar su Vol. 19, N° 39, correspondiente al año 2020 desde enero-abril. Esta edición cuenta con once artículos, seis del área de la investigación, uno del área de estudio y debates, y cuatro del área de experiencias pedagógicas. La procedencia y autores de los trabajos que fueron recibidos y aceptados es diversa (España, Argentina, Brasil, México y Chile). Las temáticas abordadas en este número están relacionadas con: prácticas de enseñanza en educación superior; metodologías activas; innovación pedagógica; formación de profesores; juego de rol; comportamientos interpersonales; burnout en docentes; dinámicas de aprendizaje; y voces en la identidad de estudiantes de pedagogía.

La **sección Investigación**, presenta el primer artículo de las españolas Laura Pons García e Isabel Sonsoles de Soto García que tuvo como objetivo diseñar, proponer y evaluar una metodología basada en juego de rol que permitió conjugar el estudio de los contenidos teóricos de la asignatura de Cultura Científica de Bachillerato con información útil sobre las oportunidades de trabajo científico. Las actividades realizadas fueron enfocadas a experimentar en primera persona las principales tareas de un investigador, un revisor de artículos científicos y un miembro de un comité bioético. Los resultados obtenidos mostraron un aumento de la motivación, interés y conocimiento de los alumnos por el mundo científico.

El segundo artículo de los chilenos Jorge Maluenda Albornoz, Gabriela Flores-Oyarzo, Marcela Varas Contreras y Alejandro Díaz Mujica presenta los resultados de un estudio cualitativo con enfoque fenomenológico que tuvo como objetivo conocer la percepción de estudiantes universitarios sobre el comportamiento interpersonal de los docentes desde el Model for Interpersonal Teacher Behavior (MITB). Los resultados evidenciaron que existen conductas vinculadas con comportamientos asociados al “mejor docente”, propios de los polos Dominación-Cooperación según el modelo MITB. Se concluye la existencia de relación entre el comportamiento interpersonal del docente y el compromiso académico del estudiante, con comportamientos específicos que los vinculan.

El tercer artículo del mexicano Edgar Torres Hernández da cuenta de una investigación llevada a cabo con 384 docentes de nivel básico de la ciudad de León, Guanajuato, México. Este estudio analiza la relación entre las habilidades intrapersonales –representadas en consciencia emocional, regulación emocional, optimismo y autonomía emocional, como precursoras de la inteligencia emocional- y el burnout. Se aplicaron el inventario de competencias socioemocionales (ICSE) y la escala de desgaste ocupacional (EDO) para medir dichos atributos. Los resultados revelan niveles altos en optimismo, baja autonomía emocional, alta despersonalización, así como relaciones significativas entre las escalas antes mencionadas; por otra parte, existen diferencias significativas por género, edad, sector y nivel educativo donde se ejerce la docencia.

El cuarto artículo de los españoles Amalia Guibert Beunza y Fernando Lera-López presenta en su estudio una valoración de las competencias profesionales más importantes descritas por la empresa. La información obtenida procedió de 14 empresas que han sido participantes de las prácticas del alumnado del módulo de “Formación en Centros de Trabajo” de un Centro de FP en Navarra. Los resultados dan cuenta que para las empresas las principales competencias profesionales necesarias para la empleabilidad son: la proactividad, la confianza en uno mismo, la flexibilidad, el compromiso y la colaboración con otros junto con la comunicación y la asertividad.

El quinto artículo de los chilenos Máximo Escobar Cabello, Paul Medina González y Rodrigo Muñoz Cofré plantea que el aprendizaje estructurado a través del contexto funcional, es un recurso para la formación de los estudiantes de kinesología que se expresa conceptualmente en una dinámica axial, cuyo epicentro se da con el usuario respecto de la expresión de movimiento

con el sentido que él declare y, se operacionaliza por medio de actuaciones profesionales que están modeladas a la base de su racionalidad por el modelo función disfunción del movimiento humano (MFDMMH). El uso didáctico de un formato basado en las racionalidades cognitivas y procedimentales del MFDMMH, permite establecer una dinámica de los aprendizajes que, originadas en el contexto funcional, estructuran una trama conceptual que enfatiza la autonomía para la enseñanza.

El sexto artículo, de las chilenas Brenda Lara-Subiabre, Verónica Henríquez Alvarado y Yaneth Villaruel Ojeda describen la indagación realizada sobre las “posiciones del yo”. En este estudio se contó con la participación de 10 estudiantes de profesorado que se encontraban en servicio previo. Los resultados dieron cuenta de la predominación de dos “posiciones del yo” el “Yo como docente empático” y el “Yo como docente ético”. Los resultados obtenidos a través de las voces de los participantes estuvieron cargados de un discurso desde lo cotidiano y sustentadas desde la experiencia. Una de las principales conclusiones descritas en este estudio da cuenta que las instituciones formadoras del profesorado deben prestar atención a las identidades docentes de los futuros profesores y enseñar a tomar conciencia de las voces que utilizan en los discursos pedagógicos.

En la **sección de Estudios y Debates** se presenta el artículo de la chilena Sofía Druker Ibáñez donde se aborda de manera reflexiva dos concepciones de diversidad que emergen desde marcos epistemológicos divergentes: el camino explicativo de la objetividad, entendido como aquel que asume la existencia de una realidad externa como parámetro para la experiencia y el conocimiento; y el camino explicativo de la (objetividad) que suspende la posibilidad de considerar la realidad ontológica como parámetro para establecer valor de verdad, y se focaliza en los procesos activos de construcción de realidad del sujeto. A modo de conclusión, se propone que el giro epistemológico implica un tránsito desde una concepción de diversidad que es atribuida a “los diferentes”, a una comprensión de lo diverso que nunca puede ser una descripción del otro, pero es siempre condición del encuentro con otro. Finalmente, se destaca particularmente, la necesidad de aceptar, desde el camino explicativo de la (objetividad), el carácter desconocido de la diversidad como construcción de mundo, y la urgencia de focalizar la atención pedagógica en la generación de espacios interaccionales que propicien los aprendizajes que se declaran como prioritarios.

Finalmente, en la **sección de Experiencias Pedagógicas** se presenta el estudio de las argentinas Marisa Aydeé Labayen y Romina Gaudin, quienes describen una experiencia sobre el estudio de casos como una estrategia de enseñanza que propicia en los estudiantes la reflexión y la construcción de conocimiento profesional. El objetivo fue identificar indicadores de la potencialidad de esta estrategia para la construcción de conocimiento profesional en la formación del Profesor de Educación Especial. Sus principales conclusiones dejan entrever que el estudio de casos resulta una estrategia fértil en la formación de los futuros profesionales, ya que promueve la construcción de dicho conocimiento y puede contribuir a la innovación de las prácticas de formación con intenciones de reflexionar sobre el nuevo perfil de profesional que la Educación Especial demanda hoy.

El segundo artículo de esta sección estuvo a cargo de los españoles Enrique Mateos Naranjo, Susana Redondo Gómez, Laura Serrano Martín, Miguel Delibes Mateos y María Zunzunegui González, quienes muestran una experiencia donde fue analizado el éxito de la metodología ABdP en la asignatura de Redacción y Ejecución de Proyectos en el Grado de Biología. En este estudio se compararon los resultados académicos de alumnos que cursaron la asignatura mediante evaluación continua siguiendo la metodología de ABdP frente los que optaron por una evaluación final consistente en un examen sobre los contenidos teóricos-prácticos. Los resultados revelaron que los estudiantes que cursaron la asignatura mediante ABdP suspendieron menos y obtuvieron una nota media mayor que los que realizaron un examen final. La encuesta puso de manifiesto

la buena valoración del ABdP como herramienta formativa pues la mayoría de los estudiantes mostraron su satisfacción entre el esfuerzo realizado y la nota final obtenida, destacando además la alta valoración sobre el efecto beneficioso del ABdP en la adquisición de competencias tanto específicas de la titulación como generales de carácter instrumental, sistémico y personal.

El tercer artículo es presentado por las brasileñas Rosa Maria Manzoni, Thaís Cavalcanti dos Santos y Kathia Alexandra Lara Canizares, quienes describen la experiencia del desarrollo de una actividad guía de enseñanza (AGE) dirigida a la producción de una carta argumentativa por parte de los estudiantes de secundaria. El proceso se llevó a cabo de manera intencional y planificada, permitiendo claridad tanto en las intervenciones realizadas por el profesor como en los procesos de evaluación del movimiento de transformación del conocimiento empírico en conocimiento de nueva calidad. Dentro de las principales conclusiones, se señala que el maestro tiene una herramienta para guiar su actividad, lo que permite identificar incluso los momentos de éxito o fracaso para llevar a cabo nuevas operaciones y acciones destinadas a lograr el objetivo establecido.

Finalmente, el último artículo de esta sección estuvo a cargo de los argentinos Marcelo Alegre y Carlos Silva quienes presentan una experiencia llevada a cabo en las jornadas institucionales que se enmarcan dentro de la propuesta de capacitación permanente. Para ello, se explicita lo trabajado en cada jornada, y las intencionalidades para poder reconstruir un diagnóstico de las demandas actuales por parte de los docentes con relación a sus prácticas de enseñanza y las características que deben tener para el nivel que se está formando a los estudiantes. El enfoque teórico que adoptamos es la reflexión en la acción, trabajado en las pasantías profesionales en el marco del Programa de posgrado de Política y Administración Educativa de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), desarrolladas durante el año 2018, que permitió plantear tres propuestas didácticas emergentes del colectivo docente: 1) elaboración de estudios de casos matemáticos relacionados a las actividades laborales de los estudiantes; 2) tutorías con formatos distintos a las tradicionales y 3) el modelo de aula invertida.

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

Dra. María Graciela Badilla Quintana

VOL.19
NÚMERO 39
ABRIL 2020

rexe

REVISTA DE ESTUDIOS Y
EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN

DOSSIER
EDUCACIÓN EMOCIONAL



UCSC

Autopercepción de desarrollo emocional de los estudiantes secundarios de la región de Ñuble, Chile

Nelly Lagos San Martín^{*a}, Carlos Ossa Cornejo^b, Maritza Palma Luengo^c y Cristina Arriagada Allaire^d

Universidad del Bío-Bío^{abc}, Facultad de Educación y Humanidades, Chillán. Universidad del Desarrollo, Facultad de Psicología, Concepción^d, Chile.

Recibido: 01 de octubre 2019

Aceptado: 09 de marzo 2020

RESUMEN. Las emociones juegan un papel importante en la promoción de la salud mental, siendo definidas como reacciones o respuestas que manifiestan las personas ante situaciones externas o internas. Motivo por el cual en este trabajo se propone evaluar los niveles de desarrollo emocional y los componentes relacionados con la salud mental en estudiantes de enseñanza media de liceos de la región de Ñuble, Chile. El estudio tiene un enfoque cuantitativo con un diseño transeccional, con el fin de recabar la información en un sólo momento y un alcance descriptivo. Los participantes fueron 1250 estudiantes de educación media de comunas urbanas y rurales de la región de Ñuble, cuyo nivel socioeconómico es medio-bajo. Para medir la conciencia emocional se utilizó el test de Práctica Educativa y Desarrollo Emocional (PEYDE), y la escala de Depresión, ansiedad y estrés (DAAS-21), que evaluó estas variables. Los resultados muestran que la variable conciencia emocional muestra una media muy cerca del promedio aritmético de la escala ($M=16.8$; $DE= 5.1$), lo que puede indicar un desarrollo mediano de esta habilidad; por otra parte, las variables de depresión, ansiedad y estrés, presentan puntajes bajo la media, lo que indicaría un desarrollo positivo de salud mental en esta muestra ya que representaría una percepción de baja aparición en las situaciones cotidianas y escolares. Estos resultados indican que la autopercepción de los estudiantes es moderada, por lo que se cree que podría potenciarse mucho mejor si mediara un proceso educativo formal y sistemático.

PALABRAS CLAVE. Desarrollo emocional; salud mental; educación secundaria.

Self-perception of emotional development of secondary students in the Ñuble region, Chile

ABSTRACT. Emotions play an important role in promoting mental health. They are defined as reactions or responses that people manifest to external or internal situations. For this reason, this study seeks to evaluate the levels of emotional development and the components related to mental health in high school students in the Ñuble region, Chile. The study has a quantitative approach with a transactional design. The purpose of this is to collect information in a single moment and with a descriptive scope. The participants were 1250 high school students from urban and rural communities in the Ñuble region, whose socioeconomic level is medium-low. To measure emotional awareness, the Educational Practice and Emotional Development test (PEYDE) was used,

*Correspondencia: Nelly Lagos San Martín. Dirección: Avenida Brasil 1180, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío-Bío. Correos Electrónicos: nlagos@ubiobio.cl^a, cossa@ubiobio.cl^b, mpalma@ubiobio.cl^c, carriagadaa@udd.cl^d

as well as the Depression, Anxiety and Stress scale (DAAS-21), which evaluated these variables. The results show that the "emotional awareness" variable reveals a mean that is very close to the arithmetic average of the scale ($M=16.8$; $SD= 5.1$). This may indicate a medium development of this skill. On the other hand, the variables of depression, anxiety and stress present scores below the mean, which would indicate a positive development of mental health in this sample since it represents a low perception of appearance in everyday and school situations. These results indicate that students' self-perception is moderate, and it is believed that it could be better enhanced if a formal and systematic educational process were to take place.

KEYWORDS. Emotional development; mental health; secondary education.

1. INTRODUCCIÓN

Una de las grandes preocupaciones del Ministerio de Educación de Chile (Mineduc, 2013) es transitar desde un enfoque tradicional a un paradigma educativo centrado en la actividad del estudiante. En este sentido, en el área de la formación personal y social, las actuales Bases Curriculares establecieron un cambio mayor a partir del desplazamiento de Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) a Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) cuyo fin es el aprendizaje (Mineduc, 2013). Estos objetivos, vienen a complementar la formación de los estudiantes y su carácter de transversal implica que deben ser asumidos por todas las asignaturas del currículum escolar de manera articulada.

Por otra parte se ha realizado un gran esfuerzo por aplicar la transversalidad formativa en distintos sectores del saber de tal manera que se facilite la incorporación del desarrollo emocional y social en el proceso formativo. No obstante, en la práctica, este esfuerzo resulta aún más complejo que la articulación entre asignaturas, pues se cree que en el sistema educativo el desarrollo socio-emocional ha tenido siempre una menor valoración (García, 2012).

Esta desvalorización, implica un sesgo o fragmentación de la formación del ser humano, hecho que obviamente repercute en el aula, ya que aborda solo "un aspecto" del estudiante (el intelectual), dejando de lado otros aspectos (emocional y social) (Arancibia, Herrera y Strasser, 2011). Al respecto, Alarcón (2015) denominó este proceso como educación fragmentada, que dicho de otro modo implica ser incapaz de asumir el estudiante como un ser integral. De esta manera, tanto las experiencias de vida como las emociones entran con el estudiante a la sala de clases, y juegan un rol preponderante en el desempeño académico. Sobre ello, Naranjo (2007) indica que integrar el desarrollo socioemocional es fundamental para el rendimiento académico porque las emociones son las que determinan qué, cuándo, cómo y por qué se aprende, siendo además las que impulsan a la acción.

Las emociones juegan un papel importante en la promoción de la salud humana, siendo definidas como reacciones o respuestas que manifiestan las personas ante situaciones externas o internas (Punset, Bisquerra y Gea, 2018). Desde un punto de vista adaptativo, se puede distinguir al menos dos grupos: las desagradables, caracterizadas por una experiencia afectiva negativa y una alta activación fisiológica, en el que se incluye el miedo, la ansiedad, la ira, la tristeza, la depresión y el asco (Piqueras, Ramos, Martínez y Oblitas, 2008) y las agradables que incluyen emociones como la alegría, la felicidad y el amor (Punset et al., 2018).

En relación con lo anterior, las emociones se vinculan con cuadros positivos y negativos de salud física y mental; respecto de los cuales se ha encontrado que niveles altos de regulación emocional están relacionados significativamente con una buena salud mental, mientras que niveles bajos

serrelacionan con ciertos trastornos psicológicos (Bisquerra, 2003; Bisquerra y Pérez, 2007; Martínez, Piqueras y Ramos, 2010). Razón por la cual se estima que deben ser abordadas en el sistema educativo.

1.1 Emociones y desarrollo emocional

Se debe reconocer que el estudio de las emociones ha logrado repuntar en los últimos años, pues la psicología volvió a enfocarse en la importancia de éstas en el logro del desarrollo integral de las personas (Bisquerra 2003; Bisquerra y Pérez, 2007). Debido a lo anterior, la educación emocional se plantea como una solución a problemas personales y sociales que se viven hoy en día, entre los cuales se pueden mencionar la comprensión y regulación de los sentimientos propios y ajenos, la resolución de conflictos internos y externos, el autocontrol del comportamiento, el afrontamiento del estrés, la automotivación, los cuales siempre han sido esenciales para la convivencia en sociedad (Marina, 2005), pero es hoy cuando se les reconoce este valor.

Morin (1999, citado en Vásquez, 2007), plantea que la escisión entre la emoción y la razón es ficticia, siendo imposible su separación debido a que el desarrollo de la inteligencia va enlazada con la afectividad, más aún su división genera graves consecuencias. Por esta razón, es importante destacar la responsabilidad que tienen las instituciones educativas en la formación y desarrollo no solo de competencias del conocer y del hacer, sino que también del ser. Esto porque son la base para las habilidades de autorreflexión y autorregulación emocional; habilidades, como se ha señalado, básicas para la salud mental y la convivencia pacífica en sociedad (Vásquez, 2007).

Este cambio en la perspectiva de la formación, se hace necesario debido a que anteriormente se creía que el cociente intelectual predecía el desempeño laboral de una persona; sin embargo, actualmente se sostiene que éste solo predice un 10% (Goleman citado en Vásquez, 2007). Sumado a esto, Ortiz (2006, citado en Vásquez, 2007) señala que las competencias emocionales tienen más peso en el plano laboral debido a que influyen en una mejora cuantitativa de los resultados, porque manejar las emociones es básico para mantener una interacción adecuada y para persistir en la tarea.

Al respecto, Salovey y Mayer (1997, citado en Cabello, Ruiz y Fernández, 2010), plantean un modelo teórico donde definen la inteligencia emocional como la capacidad para utilizar las emociones de forma adaptativa y así solucionar problemas cotidianos de manera eficaz. Este es un modelo jerárquico que implica el desarrollo de 4 habilidades fundamentales:

- Percepción, evaluación y expresión de las emociones, entendidas como capacidades para identificar aspectos fisiológicos y cognitivos en uno mismo y en los demás.
- Procesamiento de la información emocional, donde la emoción se entiende como facilitadora del pensamiento, determinando la forma de procesar la información, debido a que la atención es dirigida hacia la información importante.
- Comprensión emocional, es decir la capacidad para comprender qué emoción se está sintiendo.
- Regulación de las emociones o capacidad para manejar adecuadamente las emociones propias y las de los demás.

De este concepto de inteligencia emocional, destaca la importancia que tiene la educación emocional, cuyo objetivo corresponde al desarrollo de la capacidad para autorregular la conducta. La educación emocional, de acuerdo al modelo propuesto por Bisquerra, plantea un desarrollo en cinco competencias o bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida y bienestar (Bisquerra, 2005; Puerta, 2012).

En forma específica, la conciencia emocional, es planteada como la capacidad para comprender las propias emociones y las de los demás, incluyendo la habilidad para captar y conocer el clima emocional de un contexto determinado. Es una de las características básicas para el desarrollo adecuado de las demás competencias emocionales; pues, gracias a ésta, las personas son capaces de poner atención a sus emociones, percibiéndolas e identificándolas con exactitud con los nombres adecuados con que se conocen en la propia cultura, permitiendo posteriormente, comprender las emociones que sienten las demás personas, y así adecuar las respuestas de manera más empática (Bisquerra y Pérez, 2007).

Según algunos estudios (Bisquerra, 2005; Marchant, Milicic y Álamos, 2013), el desarrollo de competencias emocionales de forma intencional y sistemática está, en general, bastante ausente en los programas de formación de maestros, lo que no permitiría desarrollar un buen proceso de comprensión y adquisición de competencias emocionales. Por su parte, Arriagada (2018), señala en un estudio piloto con docentes y asistentes de la educación de un establecimiento educativo chileno, que se reporta un nivel de metaconocimiento emocional medianamente alto en la muestra estudiada, lo cual genera un contraste con estudios en muestra de habla hispana.

Por otra parte, el desarrollo de propuestas que integren a docentes y a estudiantes parece ser un camino adecuado para lograr fortalecer la educación emocional en los establecimientos educacionales; así lo revela el estudio del impacto de un programa de desarrollo socioemocional en dos establecimientos chilenos con características de vulnerabilidad (Marchant et al., 2013). Estas autoras aplicaron un programa en docentes y directivos, midiendo su transferencia en estudiantes de primaria; en los resultados se destaca la evaluación favorable de los participantes al desarrollo de competencias socioemocionales, y una relación positiva con la autoestima y el rendimiento escolar. En este sentido, cabe mencionar que en Chile estos estudios no son muy frecuentes y que estas autoras han sido quienes más productividad presentan en este ámbito.

1.2 Educación emocional en el sistema educativo chileno

Como se ha señalado, es reconocida la importancia de la educación emocional, tanto a nivel internacional como nacional. Si bien es un proceso que se ha planteado ya desde inicios del año 2000 como la preocupación por desarrollar el fortalecimiento de las emociones a través de una labor formativa en los estudiantes (Bisquerra, 2003), no se ha logrado instalar como un ámbito curricular en el sistema educativo iberoamericano.

Lo anterior a pesar de reconocerse su importancia y validez como propuesta de desarrollo personal de estudiantes y docentes, para enfrentar situaciones de malestar personal, violencia o simplemente para lograr un desarrollo pleno del ser humano desde las primeras experiencias educativas (Bisquerra, 2003; López, 2005; Pérez-González y Pena-Garrido, 2011).

Concretamente en Chile, existe una asignatura denominada Orientación, la que, de acuerdo a las bases curriculares, está presente desde 1° año básico hasta 4° año medio. Su propósito es contribuir al proceso de formación integral de los estudiantes, promoviendo el desarrollo personal, afectivo, social y escolar, por lo que los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) se corresponden de manera más vertical con los Objetivos de Aprendizaje (OA) de la asignatura por lo que la articulación curricular debiera serle más natural.

Se ha planteado que el proceso educativo tiene como misión fundamental esta dimensión formativa de habilidades humanas, y no solamente la entrega de conocimientos científicos y técnicos; educar al estudiante en sus talentos, su creatividad, empatía, valores, compromiso social, etc. De

esa manera, la asignatura de orientación debería potenciar la dimensión afectiva de los agentes de la Comunidad Escolar (Olivera, 2004).

El desarrollo del trabajo pedagógico en la orientación escolar, debiera, entre otras situaciones, ofrecer oportunidades para que los estudiantes logren adquirir conductas que expresen los principios que la sociedad del siglo XXI requiere (Bisquerra y Pérez, 2007; Vidal y Araña, 2014).

Dicha asignatura se encuentra organizada en cinco ejes temáticos: 1) Crecimiento personal, 2) Bienestar y autocuidado, 3) Relaciones interpersonales, 4) Pertenencia y participación democrática y 5) Gestión y proyección del aprendizaje. Es decir, una asignatura que abarca la formación personal y social de los estudiantes. Por lo que se cree que, en ella, sobre todo en su primer eje debiera incorporarse el aprendizaje de las emociones y por su intermedio generar también mejores resultados académicos (Angarita y Cabrera, 2000; Ibáñez, 1996; Villarroel, 2005). Esto porque, dada la inherente capacidad de sentir del ser humano y el establecimiento de recursos afectivos, reflejo propio de las emociones, es que éstas influyen directa o indirectamente en el proceso de formación.

Es por todo ello que el objetivo del presente estudio es evaluar los niveles de desarrollo emocional en estudiantes de enseñanza media de liceos de la región de Ñuble, Chile, con el fin establecer diagnósticos contextualizados que permitan aplicar programas de desarrollo socioemocional pertinentes y situados, en la asignatura de orientación como objeto de desarrollo, así como también en otras asignaturas del currículum en las que se puede abordar de manera transversal.

2. MÉTODO

2.1 Diseño metodológico

El presente estudio tiene como enfoque el paradigma positivista, de metodología cuantitativa con un diseño transeccional, con el fin de recabar la información en un sólo momento, y un alcance descriptivo.

2.2 Participantes

Los participantes de este trabajo fueron 1250 estudiantes de educación media de comunas urbanas y rurales de la región de Ñuble, en Chile. Todos ellos pertenecientes a 50 cursos de 10 liceos públicos. Dicha muestra se generó por disponibilidad y permitió contar con grupos intactos (cursos de 1° a 4° año medio de dichos centros educativos).

2.3 Instrumentos

Los instrumentos utilizados fueron la escala conciencia emocional del test práctica educativa y desarrollo emocional (PEYDE), para medir conciencia emocional, y la escala de Depresión, ansiedad y estrés (DASS-21), que evaluó ansiedad, depresión y estrés. El PEYDE (Gallego Gil y Gallego Alarcón, 2004), es un instrumento de autoaprendizaje que sirve para reflexionar sobre la conciencia del uso de la Inteligencia Emocional que se hace en el aula. La escala tiene las siguientes dimensiones: Conciencia emocional, Control emocional, Empatía, Capacidad de relación, y Capacidad de resolución de problemas. De este solo se tomó la escala de Conciencia emocional que presenta 10 ítems que se registran en una escala tipo Likert, las cuales van desde 0 (Nada de Acuerdo) hasta 3 (Completamente de acuerdo). Cabe mencionar que aun cuando se

ha aplicado la escala en algunas muestras de estudiantes chilenos (Quijada, 2017) no se reportan aun indicadores de confiabilidad en esta población.

El DASS-21, Versión chilena abreviada, es un instrumento traducido y adaptado en Chile por Vinet, Rehbein, Román y Saiz (2008) y modificada por Román (2010), siendo esta última versión la utilizada. El DASS – 21 cuenta con 21 ítems, con cuatro alternativas de respuesta en formato Likert, las cuales van desde 0 (“No describe nada de lo que me pasó o sentí en la semana”) hasta 3 (“Sí, esto me pasó mucho, o casi siempre”). Es una escala de auto reporte, breve, fácil de administrar y responder, siendo su interpretación sencilla. Presenta tres dimensiones (Ansiedad, Depresión, estrés) con 7 ítems cada una. Este instrumento ha presentado adecuadas propiedades psicométricas en muestra de estudiantes chilenos, (Antúnez y Vinet, 2012; Román, Vinet y Alarcón, 2014) tanto para la escala global como para sus dimensiones.

2.4 Procedimientos

En primero lugar se realizó una reunión con los directivos de los liceos para explicar el estudio, involucrar la participación y acordar los horarios de aplicación de los instrumentos de evaluación que responderían los estudiantes.

Como resguardo ético se utilizó la gestión de permisos para la aplicación con las autoridades educacionales comunales y de los establecimientos, consentimiento informado para padres/madres y asentimiento para participación de los estudiantes.

2.5 Análisis de datos

Los datos fueron analizados cuantitativamente mediante análisis estadístico, utilizando en específico análisis descriptivos (frecuencia y dispersión), así como de diferencias de media (*t* de Student y ANOVA de una vía).

3. RESULTADOS

Respecto de las características de confiabilidad de los instrumentos puede señalarse que ambos instrumentos presentan para esta muestra valores de confiabilidad general adecuados. La escala de conciencia emocional presenta un alfa de Cronbach de .774, manteniendo sus diez ítems, mientras que el DASS 21, presenta un alfa de .915. Es decir, ambos instrumentos son confiables.

Por otra parte, respecto de los datos descriptivos, los resultados globales muestran en la tabla 1, que la variable conciencia emocional muestra una media muy cerca del promedio aritmético de la escala ($M=16.79$; $DE= 5.13$), lo que puede indicar un desarrollo mediano de esta habilidad; por otra parte, las variables de depresión, ansiedad y estrés, presentan puntajes bajo la media aritmética ($M_{\text{estrés}} = 7.15$, $DE=4.91$; $M_{\text{depresión}} = 6.05$, $DE=4.74$; $M_{\text{ansiedad}} = 7.83$, $DE=5.83$), lo que indicaría un desarrollo positivo de salud mental en esta muestra ya que representaría una percepción de baja aparición en las situaciones cotidianas y escolares. Se puede apreciar por otra parte, que los indicadores de asimetría y curtosis dan cuenta de valores adecuados, que van entre 1 y -1, lo que denotaría una distribución homogénea y con rasgos de normalidad estadística en la muestra.

Tabla 1. Descriptivos generales

	N	Media	Desv. Est.	Asimetría	Curtosis
C. Emocional	1250	16.79	5.13	.002	-.31
Estrés	1250	7.15	4.91	.65	.02
Depresión	1250	6.05	4.74	.84	.17
Ansiedad	1250	7.83	5.83	.94	.58

Fuente: elaboración propia

En otra línea, caracterizando en forma más específica más este desarrollo de factores de desarrollo emocional, podemos señalar que, a nivel de sexo, los hombres presentan menor conciencia emocional que las mujeres ($M_{hombre}=16.28, DE=5.1; M_{mujer}=17.51, DE=5.35$), menor estrés ($M_{hombre}=6.9, DE=4.77, M_{mujer}=7.46, DE=5.1$) menores indicadores de depresión ($M_{hombre}=5.86, DE=4.7, M_{mujer}=6.27, DE=4.8$) y menor ansiedad ($M_{hombre}=7.62, DE=5.7, M_{mujer}=8.1, DE=5.9$). Se logra observar asimismo que estas diferencias son estadísticamente significativas solo respecto a la conciencia emocional ($t=4.14, p=.000$) y al estrés ($t=1.99, p=.047$) en donde este último factor podría ser solo una diferencia tendencial.

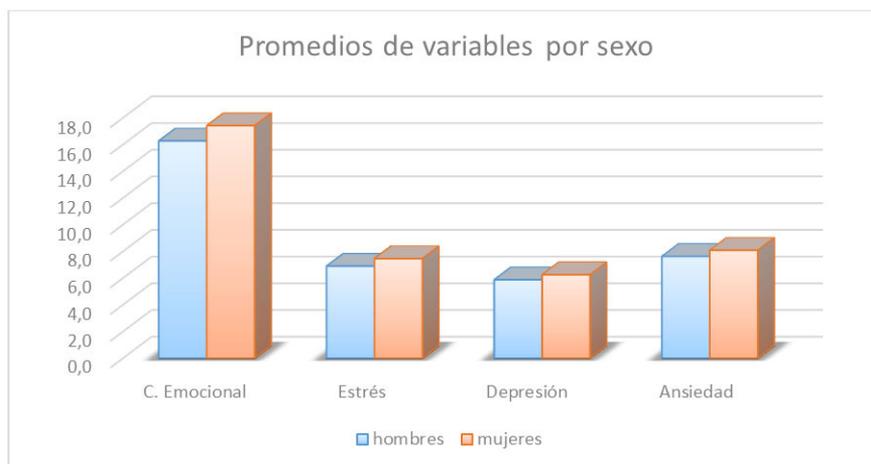


Figura 1. Gráfico de comparación de variables entre Hombres y Mujeres

Además se observa respecto al nivel educativo que en primer año los puntajes de las variables se encuentran medianamente homogéneas ($M_{primero}=16.17, DE=4.9; M_{segundo}=15.96, DE=5.2; M_{tercero}=17.43, DE=5.2; M_{cuarto}=17.4, DE=4.9$), en estrés hay homogeneidad en puntajes ($M_{primero}=7.41, DE=4.9; M_{segundo}=7.07, DE=4.4; M_{tercero}=7.01, DE=5.1; M_{cuarto}=7.17, DE=5.1$), en depresión los puntajes son medianamente homogéneos ($M_{primero}=6.27, DE=4.9; M_{segundo}=5.98, DE=4.3; M_{tercero}=5.81, DE=4.5; M_{cuarto}=6.18, DE=5.1$); finalmente se observa que en ansiedad los puntajes son medianamente homogéneos ($M_{primero}=8.45, DE=6.2; M_{segundo}=7.49, DE=5.1; M_{tercero}=7.60, DE=5.8; M_{cuarto}=7.9, DE=6.1$). En esta faceta solo se encontraron diferencias significativas en conciencia emocional ($F=7.41, p<.05$), con diferencias en los niveles de primero y segundo medio, respecto de los de tercero y cuarto medio, teniendo estos últimos un mayor desarrollo de la conciencia emocional.

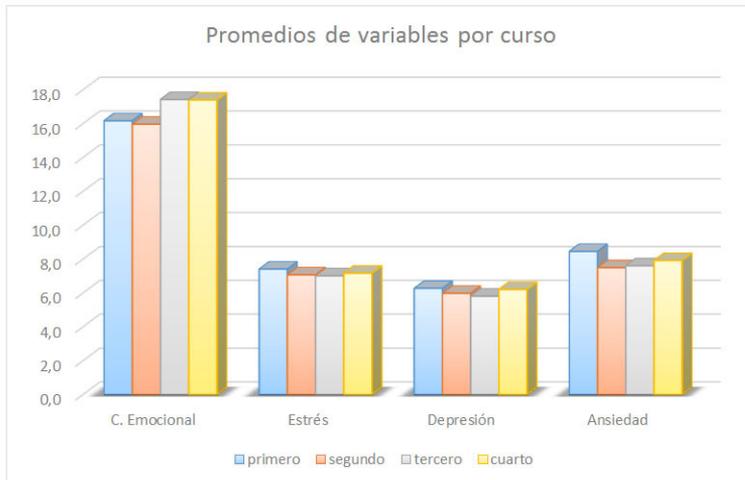


Figura 2. Gráfico de comparación de variables por curso

4. DISCUSIÓN

Existe escasa literatura relacionada con el bienestar socioemocional de los estudiantes, en Chile (Berger et al., 2009) y ésta, se circunscribe más bien a la sintomatología ansiosa y depresiva (Cova, Melipillán, Valdivia, Bravo y Valenzuela, 2007). Sin embargo, algunos de estos estudios han intentado considerar la presencia de ansiedad, depresión y estrés en su conjunto para lo cual ha sido necesaria la validación de un instrumento que permita la evaluación de estas variables en muestras Universitarias (Antunez y Vinet, 2012; Daza, Novy, Stanley y Averill, 2002; Roman, 2010), dado que últimamente, aumenta la presencia de algún trastorno psicológico, presentando altas tasas de prevalencia de problemas de salud mental en la población general chilena (Araya, Lewis, Rojas y Mann, 2003, Rossi et al., 2019).

Afortunadamente, los resultados de ansiedad, depresión y estrés pueden ser comparables con otros trabajos, ya que existen estudios con muestra chilena, cuya población es similar en edad y medida con el mismo instrumento, pudiendo señalarse al respecto que los estudiantes de este estudio presentan medias ligeramente superiores a una muestra general de estudiantes señalado en el estudio de Román, Santibáñez y Vinet (2016) aunque inferiores a una muestra definida por estos autores como consultantes sintomáticos.

Finalmente, destacamos que, si bien los resultados del presente estudio de investigación señalan un desarrollo mediano de la variable conciencia emocional, es necesario recordar que el instrumento registra la percepción de sí mismos de los sujetos, no lo que efectivamente ocurre a nivel emocional. Adicionalmente, ambos tipos de mediciones podrían resultar contradictorios, debido a la influencia de la deseabilidad social (Arriagada, 2018) característica de un modelo de sociedad neoliberal.

En nuestra opinión, estos estudios deberían complementarse por estudios más amplios y que permitan profundizar en los niveles de desarrollo emocional, tratando de obtener la información necesaria que nos permita alcanzar el objetivo final de este esfuerzo: abordar pertinentemente el desarrollo de la emocionalidad en el sistema educativo chileno.

5. CONCLUSIONES

El desarrollo emocional en la muestra de participantes se presenta en un punto medio de la escala adecuada en su generalidad, si bien el elemento Conciencia Emocional solo se muestra muy someramente sobre el promedio de la escala, sin embargo no es algo negativo puesto que se debe considerar la edad de los participantes, y ello da cuenta de que es una faceta que se puede fortalecer en educación media, por lo que se debiera incorporar de manera más activa en el proceso formativo escolar.

Por otra parte, el hecho de que en los cursos de tercero y cuarto año medio se presente un pequeño incremento en esta variable de conciencia emocional, podría apoyar justamente la importancia de que en los programas de orientación se intencione más el trabajo debido al natural avance que muestran los estudiantes en este estudio, ofreciendo de este modo una potenciación del aprendizaje de las habilidades emocionales de las personas en la etapa juvenil.

Coincidente con lo planteado por Marchant et al. (2013) se cree que el desarrollo de propuestas de educación emocional, intencional y sistemática que involucre a docentes y estudiantes parece ser la iniciativa más adecuada para fortalecer la educación emocional en los establecimientos educacionales.

Las limitaciones del estudio tienen relación con el diseño del estudio, ya que solo se pretendía evaluar el estado de los componentes relacionados con el reporte de la emocionalidad de los estudiantes de establecimientos educativos urbanos de la región de Ñuble dispuestos en el momento de la aplicación del estudio, por lo que no se consideraron aspectos que permitieran controlar mayormente la homogeneidad de los participantes, ni su representación sociodemográfica. Este estudio podría complementarse con otros que permitan generar perfiles más representativos, tanto a nivel de sexo, nivel socioeconómico, territorialidad, etnia, etc. Además, podrían desarrollarse programas que permitan fortalecer el nivel de conciencia emocional en primero y segundo medio, donde hay menor desarrollo, o también, fortalecer estrategias para enfrentar los niveles de ansiedad y estrés.

REFERENCIAS

- Alarcón, P. (2015). *Coexistencia y educación: Aproximación a una proejimología para la felicidad y la salud*. Santiago: Editorial cuarto propio.
- Angarita, C., y Cabrera, K. (2000). El corazón del rendimiento académico. *Psicología desde el Caribe*, 5, 1-29.
- Antúnez, Z., y Vinet, E. (2012). Escalas de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21): Validación de la versión abreviada de estudiantes universitarios chilenos. *Terapia Psicológica*, 30(3), 49-55.
- Arancibia, V., Herrera, P., y Strasser, K. (2011). *Manual de Psicología Educacional*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Araya, R., Lewis, G., Rojas, G., y Mann, A. (2003). Patient knows best – detection of common mental disorders in Santiago, Chile: Cross sectional study. *British Medical Journal*, 322, 79 – 81.
- Arriagada, C. (2018). Relación entre habilidad de metaconocimiento emocional, valoración ante la vida y nivel de ansiedad de funcionarios de un colegio de la ciudad de Concepción. *Revista Reflexión e Investigación Educacional*, 1(2), 35-55.

- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Arab, M.P., y Justiniano, B. (2009). Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Estudios sobre Educación*, 7, 21-43.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*(10), 61-82.
- Cabello, R., Ruiz, D., y Fernández, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49.
- Cova, F., Melipillán, R., Valdivia, M., Bravo, E., y Valenzuela, B. (2007). Sintomatología depresiva y ansiosa en estudiantes de enseñanza media. *Revista Chilena de Pediatría*, 78, 151-159.
- Daza, P., Novy, D., Stanley, M., y Averill, P. (2002). The depression anxiety stress scale – 21: Spanish translation and validation with a hispanic sample. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 24, 195-205.
- Gallego Gil, D., y Gallego Alarcón, M.J. (2004). *Educación la inteligencia emocional en el aula*. Madrid: Editorial PPC.
- García, L. (2012). *Sociedad del conocimiento y educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ibáñez, N. (1996). La emoción: punto de partida para el cambio en la cultura escolar. *AULA*, XXI(3), 61-78.
- López, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 153-167.
- Marina, J. (2005). Precisiones sobre la Educación Emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 27-43.
- Martínez, A., Piqueras, J., y Ramos, V. (2010). Inteligencia Emocional en la Salud Física y Mental. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 861-890.
- Marchant, T., Milicic, N., y Álamos, P. (2013). Impacto en los niños de un programa de desarrollo socio-emocional en dos colegios vulnerables en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 167-186.
- Mineduc. (2013). *Bases Curriculares 7° básico a 2°*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación. Recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf.
- Naranjo, C. (2007). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Santiago: Editorial Cuarto Propio.
- Olivera Rivera, E. (2004). Una mirada crítica de la Orientación Educativa. Reflexiones desde un interés praxeológico y emancipador del conocimiento. *Diálogos Educativos*, 7, 1-10.
- Pérez-González, J.C., y Pena- Garrido, M. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Inteligencia emocional*, 342, 32-35.
- Piqueras, J., Ramos, V., Martínez, A., y Oblitas, L. (2008). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica* 16(2), 85-112.

- Puerta, M. (2012). Psicopedagogía de las emociones. *Revista de la asociación de inspectores de educación de España*, 1(16).
- Punset, E., Bisquerra, R., y Gea, P. (2018). *Universo de emociones*. Madrid: PalauGea Comunicación S. L.
- Quijada, S. (2017). *Estrategias de Aprendizaje e Inteligencia Emocional como predictores del Éxito Académico de los estudiantes de Pregrado de la Universidad del Bío-Bío*. (Tesis inédita) Universidad de Concepción, Chile.
- Román, F. (2010). *Validación de la versión abreviada de las escalas de depresión, ansiedad y estrés (DASS-21) en adolescentes estudiantes de enseñanza media de la comuna de Temuco*. (Tesis de Magíster no publicada). Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.
- Roman, F., Vinet, E., y Muñoz, A.M.A. (2014). Escalas de depresión, ansiedad y estrés (DASS-21): Adaptación y propiedades psicométricas en estudiantes secundarios de Temuco. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 23(2), 179-190.
- Román, F., Santibañez, P., y Vásquez, J. (2007). Inteligencia emocional en las organizaciones educativas. *Psicogente*, 10(17), 42-59.
- Román, F., Santibañez, P., y Vinet, E. (2016). Uso de las Escalas de Depresión Ansiedad Estrés (DASS-21) como Instrumento de Tamizaje en Jóvenes con Problemas Clínicos. *Acta de Investigación Psicológica*, 6(1), 2325-2336.
- Rossi, J.L. Jiménez, J.P., Barros, P., Assar, R., Jaramillo, K. Herrera, L., y Martínez, F. (2019). Sintomatología depresiva y bienestar psicológico en estudiantes universitarios chilenos. *Revista Médica de Chile*, 147, 579-588.
- Vásquez, J. (2007). Inteligencia emocional en las organizaciones educativas. *Psicogente*, 10(17), 42-59.
- Vidal, M., y Araña, A. B. (2014). Formación en valores. *Educación Médica Superior*, 28(1), 175-186.
- Villarroel, R. G. (2005). Emoción y aprendizaje: un estudio en estudiantes de Educación Básica Rural. *Revista Digital y Rural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 2(4). Recuperado de <http://educación.upa.cl/revistaerural/erural.htm>.
- Vinet, E., Rehbein, L., Román F., y Saiz, J. (2008). *Escalas abreviadas de depresión, ansiedad y estrés (DASS-21). Versión chilena traducida y adaptada*. Documento no publicado, Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.

Construcción y Estudio psicométrico de un instrumento para evaluar inteligencia emocional en estudiantes chilenos¹

Gracia Navarro Saldaña^{*a}, Gabriela Flores-Oyarzo^b y María Gracia González Navarro^c

Universidad de Concepción, Departamento de Psicología^a, Programa Talentos UdeC^{bc}, Concepción, Chile.

Recibido: 03 de septiembre 2019

Aceptado: 15 de octubre 2019

RESUMEN. Desarrollar la Inteligencia Emocional en las personas, es fundamental para el logro de la realización y felicidad personal; si se concibe que en la educación el foco debe estar en la formación integral de los estudiantes, es necesario entender que para lograrlo se requiere partir de sus características personales, a fin de dotarles de recursos, experiencias y oportunidades de aprendizaje que favorezcan la adquisición transversal de competencias para la vida y el bienestar. Considerando la relevancia de contar con instrumentos válidos y confiables para medir la Inteligencia Emocional y a partir de los resultados aportar a mejorar la calidad de la educación chilena, esta investigación tiene por objetivo analizar las características psicométricas de la versión piloto del Cuestionario de Inteligencia Emocional y hacer los ajustes que corresponda para disponer de un instrumento de medición que permita identificar el nivel de desarrollo de habilidades propias de la Inteligencia Emocional en población escolar. Participaron 499 estudiantes desde quinto básico (10 años) a cuarto año de enseñanza media (17 años) de la Provincia de Concepción; los datos fueron analizados con el programa estadístico SPSS versión 22, los ítems fueron sometidos a análisis factorial, análisis de confiabilidad usando alfa de Cronbach y juicio de expertos. A la luz de los resultados, se concluye que, si bien el instrumento piloto cuenta con medidas que lo hacen confiable, requiere ajustes para que su estructura sea coherente con el marco conceptual de la variable que se pretende medir, lo cual fue logrado con la elaboración de la versión definitiva del instrumento.

PALABRAS CLAVE. Inteligencia emocional; cuestionario; propiedades psicométricas; confiabilidad; validez.

Construction and Psychometric Study of an instrument to evaluate emotional intelligence in Chilean students

ABSTRACT. Developing Emotional Intelligence in people is fundamental to achieving personal fulfillment and happiness. If it is believed that the focus of education should be centered on the holistic formation of students it is important to start from their personal characteristics in order to provide them with resources, experiences and learning opportunities that favor the transversal acquisition of competencies for both life and well-being. Considering the relevance of having

1. En este estudio se utiliza los artículos “el” y “los” para hacer referencia tanto a hombres como a mujeres ya sea en singular o plural, según corresponda.

*Correspondencia: Gracia Navarro Saldaña. Dirección: Av. Esteban Iturra s/n al lado Casino Los Patos. Correos Electrónicos: gnavarro@udec.cl^a, gabflores@udec.cl^b, mgonzalez@udec.cl^c

valid and reliable instruments to measure Emotional Intelligence, and based on the results being able to contribute to the improvement of the quality of Chilean education, this research aims to analyze the psychometric characteristics of the pilot version of the Emotional Intelligence Questionnaire and to make the corresponding adjustments in order to have a measurement instrument that allows the identification of the level of development of skills related to Emotional Intelligence in the school population. The study involved 499 students from the fifth grade (10 years old) to the fourth year of secondary education (17 years old) in the Province of Concepción; the data were analyzed using the SPSS (version 22) statistical programmed. The items were subjected to factor analysis, reliability analysis using Cronbach's alpha and expert judgment. Based on the results, it was concluded that, although the pilot instrument has reliable measures, it requires adjustments so that its structure is consistent with the conceptual framework of the variable to be measured, which was achieved with the development of the final version of the instrument.

KEYWORDS. Emotional intelligence; questionnaire; psychometric properties; reliability; validity.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Inteligencia Emocional, conceptualización e importancia en educación

La Inteligencia Emocional, puede entenderse como un conjunto de habilidades que permiten reconocer, sentir, entender y modificar las propias emociones (Mayorquin, Robles y Jiménez, 2015) e identificar y comprender las de los demás, discriminando entre ellas y usar dicha información para orientar el propio pensamiento y comportamiento, regular las emociones propias y las de los demás, y resolver dificultades haciendo uso de las habilidades intrapersonales e interpersonales (Céspedes, 2008; Goleman 1995 citado en Extremera y Fernández, 2015; López y Roger, 2012; Mayer y Salovey 1997 citado en Extremera y Fernández, 2015).

Desarrollar la Inteligencia Emocional en las personas, es fundamental para el logro de la realización y la felicidad personal. Adquirir habilidades propias de la inteligencia emocional permite una mejor adaptación al mundo social, tener una comunicación más eficaz, desarrollar la motivación personal para el logro de objetivos, habilidades para la resolución de conflictos interpersonales y empatía (Fernández-Martínez y Montero-García, 2016) y, prevenir problemáticas como la violencia juvenil, bajo rendimiento escolar, acoso escolar y embarazo precoz (Segura, Cacheiro y Domínguez, 2018).

Si se concibe que el foco de la educación debe estar en la formación integral de los y las estudiantes, es necesario tener en consideración que para lograrlo se requiere partir de las características personales de cada estudiante, con el fin de dotarles de recursos, experiencias y oportunidades de aprendizaje que favorezcan la adquisición transversal de competencias para la vida y el bienestar. Entre estas características, se hace necesario focalizar la atención en los factores protectores y facilitadores, dentro de los cuales se encuentra la Inteligencia Emocional, de manera que, el ayudar al alumnado a desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes para comprender, expresar y regular apropiadamente los fenómenos emocionales, resulta fundamental en el actual sistema educativo, el cual se enmarca en los planteamientos de la Ley General de Educación chilena y se orienta por los lineamientos propuestos en la Agenda 2030 para el logro de la Educación de Calidad para el Desarrollo Sostenible (Antonio-Agirre, Esnaola y Rodríguez-Fernández, 2017; Ley N°20.370, 2009; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015).

Modelos teóricos de la Inteligencia Emocional

La Inteligencia Emocional ha sido definida en términos conceptuales y, además, se han construido diversos modelos para describir sus componentes y habilidades (Tabla 1).

Tabla 1. Modelos que describen componentes, dimensiones o habilidades de la Inteligencia Emocional (IE).

Modelo	Componentes, dimensiones o habilidades de la IE
Salovey (1990 citado en Arón y Milicic, 1999)	La IE contempla 5 habilidades: <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las propias emociones • Manejo de las emociones • Conocimiento de la propia motivación • Reconocimiento de emociones en los demás • Manejo de las relaciones
Mayer y Salovey (1997 citados en Extremera y Fernández-Berrocal, 2013)	La IE considera 4 dimensiones: <ul style="list-style-type: none"> • Percepción emocional • Facilitación emocional • Comprensión emocional • Regulación emocional
Sainz, Bermejo, Ferrándiz, Prieto y Ruiz (2015)	La IE implica el desarrollo de 5 habilidades: <ul style="list-style-type: none"> • Manejo del estrés • Adaptabilidad • Estado de ánimo • Inteligencia Interpersonal • Inteligencia Intrapersonal
Goleman (1995 citado en Mayorquin, Robles y Jiménez, 2015)	La IE está compuesta por 5 habilidades: <ul style="list-style-type: none"> • Autoconsciencia • Motivación • Autorregulación • Empatía • Habilidades Sociales
Bar-On (1997 citado en Extremera y Fernández, 2015)	La IE está compuesta por 5 habilidades, compuestas a su vez por factores: <ul style="list-style-type: none"> • Inteligencia intrapersonal <ul style="list-style-type: none"> - Autoconsciencia emocional - Autoestima - Asertividad - Auto-actualización - Independencia • Inteligencia interpersonal <ul style="list-style-type: none"> - Empatía - Relaciones interpersonales - Responsabilidad social • Adaptación <ul style="list-style-type: none"> - Solución de problemas - Comprobación de la realidad - Flexibilidad • Gestión del estrés <ul style="list-style-type: none"> - Tolerancia al estrés - Gestión de impulso • Humor general <ul style="list-style-type: none"> - Felicidad - Optimismo

Fuente: Elaboración propia

Al comparar los modelos, es posible identificar que algunos de ellos consideran habilidades en común, como es el autoconocimiento o autoconsciencia emocional, regulación o manejo de emociones, establecimiento de relaciones interpersonales, inteligencia inter e intrapersonal, empatía y habilidades para la resolución de problemas.

A partir de lo indicado anteriormente y tras integrar los diversos modelos, se definen cinco Habilidades de la Inteligencia Emocional, las cuales son conceptualizadas de la siguiente manera para fines de este estudio:

- Inteligencia Intrapersonal: Capacidad que tienen las personas de formarse un modelo ajustado y verídico de sí mismas y desenvolverse en la vida de forma eficaz en función de dicho modelo, discriminar entre sus diferentes sentimientos y darles un nombre, comprenderse a sí mismas, las causas de sus acciones, deseos y comportamientos, teniendo consciencia de sus estados anímicos y capacidad de auto aceptación.
- Inteligencia Interpersonal: Habilidad para generar relaciones interpersonales a través del ejercicio de la empatía, la comunicación asertiva, escucha activa y conciliación en la satisfacción de necesidades propias y de los demás, siendo capaz de expresar pensamientos y opiniones de forma adecuada al contexto.
- Adaptabilidad: Capacidad para gestionar exitosamente el cambio, ser flexible ante situaciones nuevas, crear soluciones y resolver problemas de forma efectiva.
- Estado de ánimo: Estado psicológico de cada persona, que es transitorio y de variada duración e intensidad.
- Habilidades Sociales: Conductas mediante las cuales se expresan sentimientos, deseos y opiniones de manera ajustada al contexto, siendo capaz de hacer valer los propios derechos y respetar los derechos de los demás.

Fortalecimiento de la Inteligencia Emocional

La Inteligencia Emocional es una habilidad que de ser fortalecida puede generar impactos positivos no sólo a nivel de clima escolar, sino también en términos de aprendizaje y mejora del bienestar personal de los estudiantes (Ruvalcaba-Romero, Gallegos-Guajardo y Fuerte, 2017). Al estudiar la variable en contexto escolar, algunas investigaciones proponen que bajos niveles de Inteligencia Emocional pueden promover la existencia de problemas en dicho contexto, entre los cuales se encuentra el déficit en el nivel de bienestar y disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales. De manera que, la promoción de la Inteligencia Emocional y factores como la competencia social y el dominio moral de los estudiantes, son elementos clave no sólo para la convivencia y el clima escolar, sino que además impactan positivamente en el aprendizaje y bienestar individual. En términos de clima escolar, investigaciones expuestas en Ruvalcaba-Romero et al. (2017) dan cuenta de que cuando la inteligencia emocional es más alta en los estudiantes, éstos se muestran más satisfechos en sus relaciones interpersonales, poseen mayor apoyo parental, tienen menos conflictos que los estudiantes que puntúa más bajo, son vistos por sus compañeros como personas que ayudan a otras y es menos frecuente que sean identificados como estudiantes con conductas asociadas al acoso escolar. En este mismo sentido, López-Aymes, Vásquez, Navarro y Acuña (2015), plantean que niños y jóvenes con dificultades en la interacción con sus pares presentan mayor probabilidad de ser privados de desarrollar competencias y habilidades socio-afectivas, por tanto, la intervención en esta área se transforma en un punto clave para los sectores educativos.

SELCHILE es una organización chilena que desarrolla programas de aprendizaje social y emocional para establecimientos educacionales del país, se basa en el marco teórico formulado por la fundación estadounidense Casel, la cual es un referente mundial en educación socio emocional. Adaptado al contexto chileno, busca aportar a la calidad educativa de las escuelas en el entendido de que el desarrollo socioemocional del estudiantado se relaciona con su capacidad de aprendizaje en contextos académicos. Desde este modelo se han definido cinco competencias clave de aprendizaje socioemocional (SELCHILE, s/fa; SELCHILE s/fb).

Autoconsciencia: Implica la capacidad de nombrar las propias emociones, reconocimientos de las propias fortalezas y desafíos, ser eficiente, optimista y considera la coherencia entre lo que se siente, piensa y hace.

Autogestión: Implica la regulación de las propias emociones, el autocontrol, manejo del estrés, fijarse y cumplir metas y la capacidad de automotivación.

Conciencia del otro: Considera la capacidad de mirar en perspectiva, ser empático, comprender las normas éticas y sociales del comportamiento, respetar la diversidad y reconocer apoyo en la familia, escuela y comunidad.

Habilidades Sociales: Guarda relación con la construcción de relaciones con personas y grupos diversos, considera la comunicación clara, el trabajo colaborativo, la resolución de conflictos y la capacidad de buscar ayuda.

Toma de Decisiones Responsable: Implica la habilidad de considerar el bienestar propio y de los demás, el reconocimiento de la obligación de comportarse de forma ética, el basar las decisiones en consideraciones éticas, sociales y de seguridad, evaluar las consecuencias realistas de una acción y la toma de decisiones constructivas y seguras respecto de uno mismo, las relaciones interpersonales y el entorno.

Arón y Milicic (1999), mencionan 9 habilidades sociales básicas necesarias de fortalecer para el ajuste social: Pensamiento alternativo, Pensamiento consecuencial, Habilidad para tomar la perspectiva de otro, Habilidad para adecuarse a normas sociales; Habilidades conductuales, Capacidad de autopercepción, Capacidad de autocontrol, Capacidad de auto exposición y Habilidad para comprender la causalidad emocional. Mientras que, Marchant, Milicic y Álamos (2013), mencionan cinco competencias básicas o habilidades a desarrollar en los programas de aprendizaje socioemocional: Consciencia de sí mismo, Consciencia social, Toma responsable de decisiones, Autorregulación y Manejo de relaciones.

Instrumentos de evaluación de la Inteligencia Emocional: importancia de la validez y confiabilidad

Para que un programa de apoyo, fortalecimiento o estimulación sea efectivo, se requiere contar con un diagnóstico que dé cuenta de qué es lo que se requiere estimular y para ello es necesario contar con instrumentos de medición o evaluación apropiados (Hernández, Tomás, Ferreres y Lloret, 2015; Peña 2013 citado en Barraza, 2015). El diagnóstico educacional permite visualizar tanto las problemáticas que actúan como barrera para el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes, como las potencialidades que permitirán llevar a cabo los cambios necesarios (Guzmán, 2015; Peña, 2013).

En el proceso de medición, las propiedades psicométricas principales son la confiabilidad y la validez. La confiabilidad apunta a que la aplicación repetida del instrumento en el mismo sujeto u objeto de estudio, produce los mismos resultados (Hernández, Fernández y Baptista, 2014; Soriano, 2014); cuando se trata de confiabilidad de un instrumento se estima la confiabilidad por consistencia interna que implica que todos los ítems están altamente correlacionados y miden el mismo constructo y para ello se utiliza el alfa de Cronbach (Welch y Comer, 1988). Sin embargo, ésta no garantiza ni es sinónimo de exactitud, pues si bien un instrumento puede ser confiable, puede no ser válido para una población en particular. En cuanto a la validez, su definición tradicional refiere a que el instrumento mide efectivamente lo que dice medir (Aravena et al., 2015; Hernández et al., 2014). Sin embargo, Messick (1989 y 1996 citado en Soriano, 2014), argumenta que dicha definición es incompleta, aportando que un instrumento será válido en la medida en que las inferencias e interpretaciones que surgen a raíz de los resultados de un instrumento, incluyen consecuencias sociales y éticas. De manera que el cómo y para qué los resultados de dicha medición serán utilizados y las consecuencias de ésta, adquieren un gran valor (Sánchez-Mendiola, 2016; Soriano, 2014). En esa misma línea, se debe de tener en consideración, que la validez de un instrumento dependerá de los sujetos de estudio, la población y contexto de aplicación, de manera que, puede ser válido para un grupo en particular pero no para otros (Soriano, 2014), por lo que es necesario realizar estudios que validen la pertinencia de los instrumentos al ser aplicados en una población específica, a fin de aportar a mediciones pertinentes, contextualizadas y atingentes, que impacten positivamente y aporten al mejoramiento o desarrollo.

Según Mejía (2012) los instrumentos utilizados para evaluar la inteligencia emocional se presentan en tres modalidades principalmente, como test de competencia, como cuestionario de auto descripción y como método de informadores. Los primeros (test de competencia) consisten en que la persona debe desempeñar diversas tareas que presuponen la existencia de una respuesta correcta y por tanto revelarían una Inteligencia Emocional elevada, el mayor problema de este tipo de instrumentos es la selección de tareas pertinentes y la determinación de la respuesta correcta o más ajustada al concepto de inteligencia emocional. En cuanto a los segundos (cuestionarios auto descriptivos), las personas son instadas a auto describirse mediante las respuestas a diversas informaciones, de manera que presupone que las personas son capaces de autoanalizarse y auto conocerse, el principal problema con estos instrumentos es que las personas son enfrentadas a preguntas potencialmente inductoras de respuesta que están influidas por la deseabilidad social, de manera que en lugar de representar una descripción real de la persona, reflejan la percepción de deseabilidad de la persona en cuanto a la dimensión Inteligencia Emocional. Por último, el método de informadores consiste en el reporte de una persona externa pero cercana a quien es sujeto de análisis, respecto de las respuestas emocionales de ella ante ciertas situaciones, la principal problemática de este tipo de modalidad es que es valorada como medida complementaria, pero no como determinante a la hora de estudiar o medir el nivel de Inteligencia Emocional.

Uno de los instrumentos más ampliamente usado en la investigación psicoeducativa es el de Mayer, Salovey y Caruso (2007) "*Emotional Intelligence Test*" instrumento diseñado expresamente para evaluar las cuatro ramas del modelo propuesto por los autores. Respecto a la validación española del instrumento, a pesar de tratarse de una medida de la Inteligencia Emocional para adultos, la investigación pone de manifiesto la pertinencia de su uso en muestras de adolescentes mayores de 14 años. Por otra parte, entre las diversas adaptaciones disponibles de este instrumento se encuentra el "*MSCEIT: Youth Version*" en una versión reducida de 101 ítems de la variante para adultos adaptada para jóvenes mayores de 10 años, aunque en otros trabajos se ha empleado en niños y niñas mayores de 8 años. Del mismo modo, resulta necesario señalar la construcción reciente de dos medidas de la Inteligencia Emocional en castellano como resultado de la colaboración entre la Fundación Botín y el Laboratorio de Emociones de la Universidad de Málaga. Es-

tos son el Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para Adolescentes, que evidencia una estructura factorial consistente con el modelo de Mayer y Salovey y una consistencia interna semejante a la del MSCEIT, y el Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para la Infancia que mide la percepción, comprensión y regulación emocional en niños y niñas de entre 30 meses y 11 años pero que aún no está disponible (Antonio-Agirre et al., 2017; Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Salguero, Palomera y Extremera, 2018).

A partir de la revisión de investigaciones relacionadas con la evaluación de la inteligencia emocional se puede sostener que no existe acuerdo respecto de la conceptualización de la Inteligencia Emocional ni consenso entre los investigadores respecto a qué instrumento de medición es el mejor dentro de la variabilidad de los ya existentes. Por lo tanto, se vuelve interesante generar un instrumento que tome como constructo teórico la revisión bibliográfica antes mencionada, para que se adecúe al contexto en el cual este instrumento será utilizado.

El equipo de investigación ha visualizado dos problemas fundamentales en los instrumentos previamente mencionados. El primero, es que no han sido validados en población latinoamericana ni chilena, de manera que se desconoce si brindarán información confiable y fidedigna respecto del desarrollo de la Inteligencia Emocional en dicha población. El segundo, es que se basan en uno de todos los modelos teóricos explicativos de la Inteligencia Emocional, de manera que brindarían información sólo respecto de algunas dimensiones de la variable.

Considerando la relevancia de contar con instrumentos válidos y confiables para medir la Inteligencia Emocional y aportar a mejorar la calidad de la educación chilena desde la incorporación de elementos socioemocionales como factores fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el equipo de investigación integró diversos modelos y descripciones conceptuales de la Inteligencia Emocional de manera de crear categorías y factores asociados a cada una de ellas que den cuenta del desarrollo de la Inteligencia Emocional en sus diversas aristas para construir un nuevo instrumento para evaluar la inteligencia emocional en población escolar chilena. Este instrumento consiste en un cuestionario construido por 119 ítems de escala tipo Likert, distribuidos de modo tal que responden a 5 habilidades o dimensiones de la Inteligencia Emocional: Inteligencia Intrapersonal, Inteligencia Interpersonal, Adaptabilidad, Estado de ánimo y Habilidades sociales.

Surge entonces la siguiente pregunta que se busca responder con esta investigación: ¿Cuenta la versión piloto del Cuestionario de Inteligencia Emocional, con las características psicométricas adecuadas como instrumento de evaluación en una muestra de población escolar chilena?

2. MÉTODO

2.1 Objetivo General

Analizar las características psicométricas de la versión piloto del cuestionario de inteligencia emocional y hacer los ajustes que corresponda para disponer de un instrumento de medición que permita identificar el nivel de desarrollo de habilidades propias de la Inteligencia Emocional en población escolar.

2.2 Diseño Metodológico

Análisis de propiedades psicométricas de la versión piloto del Cuestionario de Inteligencia Emocional, para ello se realiza tres pasos:

- 1) Análisis Factorial y cálculo de Alfa de Cronbach.
- 2) A la luz de los resultados obtenidos del análisis factorial se somete al instrumento piloto a modificación.
- 3) Posterior a la modificación del instrumento piloto se realiza análisis de consistencia interna con evaluación de jueces expertos y cálculo de alfa de Cronbach, para llegar a la versión definitiva del instrumento.

2.3 Muestra

La muestra está constituida por 499 estudiantes desde quinto año básico (10 años de edad) hasta cuarto año de enseñanza meda (17 años de edad) de la Provincia de Concepción, específicamente de las comunas de Concepción, Talcahuano y Chiguayante.

En la siguiente tabla se describe la distribución de la muestra.

Tabla 2. Distribución de la muestra según sexo, nivel educativo y tipo de establecimiento (N=499).

	Sexo		Nivel Educativo			Tipo de establecimiento		
	N	%		N	%		N	%
Mujer	249	48,89%	Básica	196	39,27%	Municipal	95	19,03%
Hombre	237	47,49%	Media	303	60,72%	Particular Subvencionado	201	40,28%
No reporta	13	2,60%				Particular Pagado	203	40,68%

La muestra fue seleccionada de forma intencionada e incorporó los 3 tipos de establecimiento educacional que funcionan en el país.

2.4 Variable de estudio

Inteligencia Emocional: Para fines de este estudio y considerando las conceptualizaciones expuestas previamente, se entenderá la inteligencia emocional como; conjunto de habilidades que permiten identificar, sentir, entender y modificar las propias emociones e identificar y comprender las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para orientar el propio pensamiento y comportamiento, regular las emociones propias y las de los demás, y resolver dificultades haciendo uso de las habilidades intrapersonales e interpersonales.

2.5 Instrumento

“Versión Piloto de Cuestionario de Inteligencia Emocional”

La versión piloto del Cuestionario de Inteligencia Emocional, estuvo constituido por 119 ítems distribuidos de modo tal que responden a 5 habilidades o dimensiones de la Inteligencia Emocional:

- Dimensión 1: Inteligencia Intrapersonal, compuesta por 54 ítems distribuidos en 6 factores que componen la dimensión, los cuales son Consciencia Emocional, Regulación Emocional, Autoestima, Conocimiento de las propias motivaciones, Asertividad e Independencia.

- Dimensión 2: Inteligencia Interpersonal, compuesta por 22 ítems distribuidos en 3 factores que componen la dimensión, los cuales son Empatía, Inicio y mantención de relaciones interpersonales, y Responsabilidad Social.
- Dimensión 3: Adaptabilidad, compuesta por 12 ítems distribuidos en 2 factores que componen la dimensión, los cuales son Habilidad para solucionar problemas y flexibilidad.
- Dimensión 4: Estado de ánimo, compuesta por 7 ítems, distribuidos en 2 factores que componen la dimensión, los cuales son Felicidad y Optimismo.
- Dimensión 5: Habilidades sociales, compuesta por 24 ítems distribuidos en cuatro factores que componen la dimensión, los cuales son Pensamiento consecuencial, Habilidades conductuales para ajustarse socialmente, Comprensión de causalidad emocional y Toma responsable de decisiones.

En la tabla N° 3 se encuentran algunos ítems correspondientes a cada dimensión:

Tabla 3. Ítems referenciales por dimensión.

Dimensión 1 Inteligencia Intrapersonal	42. Cuando tengo sentimientos desagradables me cuesta controlarlos. 56. Me doy cuenta de que me pasa algo, y reconozco fácilmente de que sentimiento se trata.
Dimensión 2 Inteligencia Interpersonal	2. Logro ponerme en el lugar de otros/as. 118. Creo que todos aportamos distintos puntos de vista en una discusión.
Dimensión 3 Adaptabilidad	24. Cuando hago planes y no funcionan como yo espero, logro acomodarme a la situación y continúo con mi trabajo. 76. Cuando busco soluciones a un problema, pienso en las consecuencias positivas y negativas que éstas podrían traer.
Dimensión 4 Estado de ánimo	9. Soy una persona optimista. 20. Estoy satisfecho/a con mi vida hasta el momento.
Dimensión 5 Habilidades Sociales	10. Cuando entro a un lugar, saludo a quienes se encuentran ahí. 59. Solicito ayuda cuando la requiero.

Este instrumento fue aplicado a 499 estudiantes, quienes, al enfrentarse al instrumento, debían responder a cada ítem tipo Likert marcando con una X la opción que mejor le representa, marcando 1 para Nunca, 2 para Casi Nunca, 3 para Algunas veces, 4 para Casi Siempre y 5 para Siempre. Al realizar los análisis se invirtieron las respuestas dadas por los estudiantes en la dimensión-Regulación Emocional, pues los ítems correspondientes a dicha dimensión estaban planteados en negativo.

Una vez el instrumento piloto fue sometido a análisis, se realizaron ajustes en su composición, quedando constituido con un total de 34 ítems, los cuales responden al concepto de Inteligencia emocional y las habilidades que implica a partir de lo expuesto previamente desde los modelos teóricos. Este instrumento modificado fue sometido a análisis de confiabilidad calculando alfa de Cronbach y análisis de consistencia interna.

2.6 Procedimiento

Para acceder a la muestra, se ha contactado a directores y jefes técnicos de los establecimientos educacionales para coordinar la autorización y aplicación de instrumentos.

Una vez obtenida la autorización y coordinación para la aplicación, más el asentimiento de los estudiantes, se procedió a aplicar el instrumento propio del estudio. Como custodia de los datos queda la investigadora principal. Se resguardaron los aspectos éticos atendiendo a la normativa vigente.

Una vez aplicado el instrumento, se procedió a la digitación y análisis de resultados a través del programa estadístico SPSS. Una vez obtenida la información, se procedió a hacer una devolución a los establecimientos educacionales a través de un seminario y de la entrega de un boletín informativo.

2.7 Análisis de datos

Los datos fueron analizados usando el programa estadístico SPSS en su versión 22, se realizaron dos etapas de análisis.

En la primera se analizó la estructura factorial y confiabilidad del instrumento piloto de 119 ítems. Para el análisis factorial se realizó la prueba de normalidad Kolmogorov-smirnov, la cual evidenció que la muestra no se distribuye de forma normal. Al realizar la prueba de medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin, que resultó ser igual a .898 y la prueba de esfericidad de Barlett, que resultó estadísticamente significativa $X^2(5816) = 561; p < .001$, se apoya la pertinencia de realizar un análisis factorial, el cual se realizó a través del método de Factorización de ejes principales.

En la segunda etapa, el instrumento piloto fue sometido a modificaciones tras el primer análisis y se procedió a una segunda etapa de análisis, donde se calculó alfa de Cronbach para confiabilidad y se analizó consistencia interna a través del juicio de expertos.

3. RESULTADOS

El instrumento piloto inicial, constituido por 119 ítems estaba fundamentado en la integración teórica de diversos modelos teóricos y conductuales en torno a la variable Inteligencia Emocional. De dicha integración surgieron 5 dimensiones asociadas a la inteligencia emocional, cada una de ellas compuesta por diversos factores. Se realiza un primer análisis, donde los valores de la medida de adecuación muestral Kaiser-Mayer-Olkin (.902) y de la prueba de esfericidad de Bartlett con un valor p de .000 sugieren que realizar un Análisis Factorial es apropiado. En este primer análisis, se identificó una estructura inicial de 5 factores.

Se analiza la estructura inicial y se descartan los ítems con cargas menores a .30 puntos, lo cual da paso a la realización de un segundo análisis factorial, cuyos valores de la medida de adecuación muestral Kaiser-Mayer-Olkin (.898) y de la prueba de esfericidad de Bartlett, resultaron estadísticamente significativa ($p < .001$), sugiriendo pertinencia en la realización de un Análisis Factorial. Se han eliminado los ítems que en la estructura inicial no estaban en ningún factor y los que no cumplen con el criterio $>.03$, empleándose el método de extracción de Componentes Principales. Este análisis, dio cuenta de una agrupación distinta de los ítems y propone una categorización estructuralmente diferente a la propuesta originalmente. De ahí, surge la versión piloto final compuesta por 34 ítems y con 5 dimensiones disímiles de la primera versión del instrumento, quedando su estructura factorial de la siguiente manera:

Tabla 4. Estructura Factorial del Cuestionario de Inteligencia Emocional.

Ítems	Dimensiones				
	Toma Responsable de Decisiones	Autoestima	Conciencia Emocional	Inteligencia Interpersonal	Habilidades sociales
117	.435				
12	.428				
28	.374				
105	.485				
106	.373				
76	.698				
53	.687				
109	.505				
114	.736				
4		.802			
11		.580			
71		.801			
20		.720			
25		.507			
40		.455			
111		.417			
1			.526		
56			.635		
78			.437		
14			.529		
16			.392		
13			.720		
30			.512		
2				.383	
7				.414	
23				.408	
47				.574	
52				.657	
48				.621	
79					-.468
115					.453
68					.545
8					.375
94					.470

Las dimensiones propuestas en la primera versión del instrumento y sus respectivos factores, fueron descartados; para ello se consideró los resultados del análisis factorial y las conceptualizaciones propuestas en los modelos teóricos previamente expuestos. De esta manera, se llegó a una versión piloto final, la cual no se compone de factores, sino que mide la variable Inteligencia Emocional como un componente total, que considera las habilidades y competencias descritas por los constructos y modelos teóricos previamente expuestos.

Al analizar la confiabilidad del instrumento piloto en su versión final, se obtuvo un Alfa de Cronbach de .871, lo cual da cuenta de adecuadas propiedades psicométricas como instrumento de medición.

Tabla 5. Alfa de Cronbach Escala Total.

Escala Total	Estadístico de fiabilidad
	.871

Al analizar la consistencia interna, se somete al instrumento al juicio de un grupo de expertos, donde se confirma que los ítems propuestos para el cuestionario son pertinentes y responden a la conceptualización de Inteligencia Emocional.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La versión piloto del Cuestionario de Inteligencia Emocional, cuenta con estándares de confiabilidad que lo califican como un instrumento de medición confiable, sin embargo, su estructura factorial dio cuenta de inconsistencias en relación a las categorías teóricas propuestas por el equipo investigador al momento de construir la versión piloto del cuestionario. Por lo tanto, se pudo concluir que requería de ajustes para que su estructura fuese coherente con el marco conceptual que la variable que se pretende medir.

Los ajustes realizados a la versión piloto del instrumento, posibilitaron llegar a la versión final del Cuestionario de Inteligencia Emocional, el cual cuenta con características psicométricas que hacen de éste un instrumento de medición confiable para ser aplicado en estudiantes chilenos(as) desde quinto año de enseñanza básica a cuarto año de enseñanza media, de la Provincia de Concepción.

Es importante considerar que, para la formación integral de personas, es necesario atender a sus características personales a fin de dotarles de recursos, experiencias y oportunidades de aprendizaje que favorezcan la adquisición transversal de competencias para su bienestar y para la vida (Antonio-Agirre et al., 2017). Desarrollar la Inteligencia Emocional en las personas, es fundamental para el logro de la realización y la felicidad personal, permite una mejor adaptación al mundo social, desarrollar habilidades para la resolución de conflictos interpersonales (Fernández-Martínez y Montero-García, 2016), prevenir problemáticas como la violencia juvenil, bajo rendimiento escolar y acoso escolar (Segura et al., 2018) y mejora procesos de aprendizaje (Rualcaba-Romero et al., 2017).

Este estudio, espera aportar a la recolección de información objetiva y confiable en torno a la Inteligencia Emocional en tanto variable influyente en contextos educativos. Información que aporte a la construcción de estrategias para apoyar o fortalecer el desarrollo de este tipo de inteligencia, al ser una herramienta que dará cuenta de las habilidades con las que cuentan los estu-

diantes y aquellas que se requiere estimular. Como consecuencia de lo anterior, podría contribuir a orientar la toma de decisiones hacia una formación de personas que impacte positivamente en el desarrollo humano sostenible.

Finalmente, y atendiendo a lo planteado por Soriano (2014) en cuanto a que la validez de este instrumento está sujeta a las características de las personas que participaron del estudio, su población y contexto de aplicación, se espera confirmar sus propiedades psicométricas con otros grupos de estudiantes en investigaciones futuras.

REFERENCIAS

- Antonio-Agirre, I., Esnaola, I., y Rodríguez-Fernández, A. (2017). La medida de la inteligencia emocional en el ámbito psicoeducativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 53-64. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27450136009>.
- Aravena, D., Araya, V., Castro, E., Fritzsche, G., Henny, E., y Castro, C. (2015). Situación en países iberoamericanos en relación a la creación, desarrollo y validación de instrumentos de evaluación. *Revista de Estudiantes de Terapia Ocupacional*, 2(2), 56-80. Recuperado de <http://www.reto.ubo.cl/index.php/reto/article/view/21/20>.
- Arón, A.M., y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Barraza, R. (2015). Perspectivas acerca del rol del psicólogo educacional: propuesta orientadora de su actuación en el ámbito escolar. *Actualidades investigativas en Educación*, 15(3), 1-21. Recuperado de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v15n3/1409-4703-aie-15-03-00590.pdf>.
- Céspedes, A. (2008). *Educación de las emociones: educar para la vida*. Santiago de Chile: Vergara.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia Emocional en adolescentes. *Revista Padres y Maestros*, 352, 34-39. Recuperado de <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1170/993>.
- Extremera, N., y Fernández, P. (2015). *Inteligencia Emocional y Educación*. España: Editorial Grupo 5.
- Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J., Palomera, R., & Extremera, N. (2018). The relationship of Botín Foundation's Emotional Intelligence Test (TIEFBA) with Personal and Scholar Adjustment of Spanish. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 1-8.
- Fernández-Martínez, A., y Montero-García, I. (2016). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 53-66. Doi: 10.11600/1692715x.1412120415.
- Guzmán, E. (2015). Cultura escolar: reflexiones sobre su intervención desde una mirada sociocultural de la psicología educacional. *SUMMA PSICOLÓGICA UST*, 12(2), 7-17. Doi: 10.18774/summa-vol12.num2-264.
- Hernández, A., Tomás, I., Ferreres, A., y Lloret, S. (2015). Tercera Evaluación de Tests Editados en España. *Papeles del Psicólogo*, 36(1), 1-8. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2484.pdf>.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª edición). México: McGrawHill.

- Ley N° 20.370. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Santiago, Chile, 12 de septiembre 2009.
- López, G., y Roger, S. (2012). Desarrollo emocional de niños con altas capacidades a través de un taller de expresión corporal. *Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia*, 2(2), 47-54. Recuperado de <http://www.ridpsiclo.ull.es/index.php/ridpsiclo/article/view/33/24>.
- López-Aymes, G., Vásquez, N., Navarro, M., y Acuña, S. (2015). Características socioafectivas de niños con altas capacidades participantes en un programa extraescolar. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (11), 1-6. Doi: 10.17979/reipe.2015.0.11.519.
- Marchant, T., Milicic, N., y Álamos, P. (2013). Impacto en los niños de un programa de desarrollo socioemocional en dos colegios vulnerables en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 167-186. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4698774>.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2007). *Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test*. Toronto: Multi-Health Systems Incorporated.
- Mayorquin, A., Robles, A., y Jiménez, A. (2015). Estudio sobre la inteligencia emocional de los estudiantes de bachillerato. *Educateconciencia*, 7(8), 17-24. Recuperado de <http://tecnocientifica.com.mx/educateconciencia/index.php/revistaeducate/article/view/40/35>.
- Mejía, J. (2012). Reseña teórica de la inteligencia emocional: modelos e instrumentos de medición. *Revista científica*, (17), 10-32. Recuperado de <https://editorial.udistrital.edu.co/contenido/c-770.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Replantear la Educación ¿Hacia un bien común mundial?*. Francia: UNESCO.
- Peña, M. (2013). Análisis crítico de discurso del Decreto 170 de Subvención Diferenciada para Necesidades Educativas Especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, 12(2), 93-103. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v12n2/art10.pdf>.
- Ruvalcaba-Romero, N., Gallegos-Guajardo, J., y Fuerte, J. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 77-90. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5980962.pdf>.
- Sainz, M., Bermejo, R., Ferrándiz, C., Prieto, M., y Ruiz, M. (2015). Cómo funcionan las competencias socioemocionales en los estudiantes de alta habilidad. *Aula*, 21, 33-47. Doi: <http://dx.doi.org/10.14201/aula2015213347>.
- Sánchez-Mendiola, M. (2016). Mi instrumento es más válido que el tuyo: ¿Por qué seguimos usando ideas obsoletas? *Investigación en Educación Médica*, 5(19), 133-135. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.riem.2016.05.007>.
- Segura, J., Cacheiro, M., y Domínguez, M. (2018). Estilos de Aprendizaje e Inteligencia Emocional de estudiantes venezolanos en educación media general y tecnológica. Areté. *Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 4(8), 37,60. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6833703.pdf>.
- SELCHILE. (s/fa). *¿Cuáles son las competencias socioemocionales básicas de un ciudadano competente?* CMR. Recuperado de <https://selchile.com/competencias-socioemocionales-basicas-una-persona/>.

SELCHILE. (s/fb). *Programa SEL para estudiantes*. CMR. Recuperado de: <https://sel-chile.cl/programas-para-estudiantes/>.

Soriano, A. (2014). Diseño y validación de instrumentos de medición. *Diálogos*, 14, 19-40. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/47265078.pdf>.

Welch, S., y Comer, J. (1988). *Quantitative methods for public administration. Techniques and Applications (second edition)*. USA: Te Dorsey Press.

Experiencia de educación emocional en la formación de las educadoras de párvulos

Graciela Muñoz Zamora*

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Departamento de Educación Parvularia, Santiago, Chile.

Recibido: 03 de octubre 2019

Aceptado: 16 de marzo 2020

RESUMEN. El artículo presenta la sistematización de la asignatura de educación emocional, como parte del rediseño curricular de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación que busca responder a una necesidad formativa detectada por los docentes y estudiantes de la carrera. Esta actividad curricular se desarrolló con estudiantes del primer semestre de la carrera y pretende potenciar las capacidades emocionales, de autoestima y de comunicación para posibilitar una relación positiva con los niños y niñas y los actores educativos, propiciando el desarrollo de una identidad personal y profesional. La experiencia se desarrolla desde la vivencia a través de metodologías que favorezcan la expresión de las estudiantes y la construcción de confianza. En los resultados se evidencian las creencias respecto a los cuerpos, emociones y relaciones interpersonales y su vinculación con el ser docente. Lo significativo de la experiencia es relevar la importancia de la educación emocional en la formación de las futuras y futuros educadoras y educadores de párvulos.

PALABRAS CLAVE. Identidad; afectividad; cuerpo; emociones.

An experience of emotional education in the formation of early childhood educators

ABSTRACT. A systematization of the Emotional Education Course, as a part of curriculum re-designing of the Early Childhood Education Program at Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, to respond to a formation need detected by faculty and students in the area, is described. This curricular activity was carried out with first-semester students and its objective is enhancing self-esteem, emotional, and communication capacities to foster positive professional and personal identity. The activity is developed using life experiences and a methodology that encourages student expression and confidence building. The results show the beliefs concerning bodies, emotions, and interpersonal relationships, and their link with the educator's role. The experience highlights meaningfully the value of emotional education in the formation of future first-infancy educators.

KEYWORDS. Identity; affectivity; body; emotions.

*Correspondencia: Graciela Muñoz Zamora. Dirección: José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa, Santiago, Chile. Correo Electrónico: graciela.munoz@umce.cl

1. INTRODUCCIÓN

La experiencia presentada es la sistematización del primer año de la implementación de la asignatura de la Educación Emocional en la carrera de Educación Parvularia de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, en el marco del rediseño curricular, que se comenzó a implementar en el año 2018.

Esta actividad curricular surge desde un diagnóstico realizado en el año 2017, en que los docentes consensuaron algunas dificultades observadas en las estudiantes como: la falta de tolerancia a la frustración, problemas de comunicación y en algunos casos, se observaba una conducta distanciada con los niños y niñas. Este diagnóstico se complementó con la realización de un focus group con estudiantes del VII semestre, en que manifestaron como necesidad importante poder contar con una formación en el ámbito afectivo y emocional. Otro antecedente considerado fueron los resultados de la investigación *imaginarios de la infancia*, en que se observa una distancia en la relación pedagógica con los niños y niñas, lo que evidenciaba la necesidad de generar estrategias de acercamiento y de confianza en la formación de las futuras profesionales (Martínez y Muñoz, 2015).

Por las razones antes mencionadas se incorpora en el primer semestre la asignatura “Desarrollo emocional del educador y Educadora de párvulos” que pertenece al área de Liderazgo e identidad docente. Entre sus objetivos se plantea favorecer la autoestima a través del reconocimiento de sus capacidades y habilidades, emociones y juicios en la comunicación consigo misma/o y con los demás, propiciando relaciones positivas con los niños y niñas, familias y equipos de trabajo.

Actualmente, existe consenso que la educación emocional se debe incorporar al aula y especialmente en la formación de los profesores (Bisquerra, 2005; Palomero, 2009). Se entiende que la educación emocional debe ser un proceso continuo y permanente en el desarrollo integral de la persona, ya que a través del conocimiento de las emociones se puede enfrentar los desafíos en el plano personal y profesional, por lo que estar presentes en un proceso formativo (Bisquerra, 2001; Casassus, 2007). Sin embargo, uno de los problemas que enfrenta el desarrollo de la educación emocional es que es excesivamente teórica, poco vivencial y práctica (Cabello, Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, 2010; Fernández, Palomero y Teruel, 2009; Palomero, 2009).

La metodología que propone la asignatura tiene un carácter vivencial que permita a las estudiantes reflexionar y generar un proceso de autoaprendizaje y de aprendizaje con los otros. Esta asignatura también pretende fortalecer el desarrollo de su identidad profesional, principalmente, pensando en las y los estudiantes de primer semestre¹, pues en el segundo deben realizar su primera práctica en el aula, por tanto, requieren cuestionar creencias y dificultades en la expresión de emociones, además de las que se producen en las relaciones interpersonales para potenciar su autoestima, aspectos claves que les va a permitir continuar con su trayectoria formativa.

Estos resultados corresponden a una primera etapa del proceso de sistematización de la experiencia vivenciada por las estudiantes. Una segunda etapa contempla ver su actuación en la práctica profesional, siendo parte del proyecto FGI 1618, “*Los imaginarios acerca de la subjetividad, la creatividad y la afectividad en la experiencia pedagógica de los estudiantes de Educación Parvularia y Educación Básica*”².

1. La Carrera de Educación Parvularia es semestral.

2. Proyecto Financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

1.1 Antecedentes teóricos

En Chile, la formación docente ha sido una preocupación de la política educativa para mejorar los aprendizajes en el aula, por lo que aspectos como la identidad profesional, la práctica pedagógica y el saber pedagógico son dimensiones relevantes que orientan los procesos formativos desde lo que deben saber y hacer los docentes y que se materializan en los Estándares de la Formación Docente, el Marco de la Buena Enseñanza, entre otros. Estos instrumentos no necesariamente dan cuenta de la subjetividad presente en la formación docente, ya que en un contexto de una política de eficiencia y de rendición de cuentas que se ha instalado en el contexto neoliberal de la educación chilena (Etcheberrigaray et al., 2017), no se considera el papel que juega en la formación ni en la práctica pedagógica.

La subjetividad es definida como un conjunto de instancias y procesos de producción de sentido, a través de los cuales los individuos y los colectivos sociales construyen y actúan sobre la realidad, a la vez que son constituidos como tales. En esta producción de sentido se encuentran normas, valores, creencias, lenguajes y formas de aprender el mundo, conscientes e inconscientes, cognitivas y emocionales, volitivas y eróticas, desde los cuales los sujetos elaboran su experiencia existencial y sus sentidos de vida. (Torres, 2000, p. 8). Sin duda esto tiene un peso significativo en la formación de la identidad docente.

El trabajar desde la subjetividad implica reconocer que el aspecto emocional es un componente importante en la construcción de la identidad profesional docente (Day, 2011; García, 2012). Esto conlleva reconocer que el aprendizaje ocurre a través de tres procesos simultáneos: la predisposición del individuo, el carácter emocional del sujeto con que este asume dicho proceso de aprendizaje, integrando experiencias que son interpretadas y comprendidas, además de lo que la persona es y siente (Bisquerra, 2005; García 2012).

La identidad profesional no es sólo un proceso que se desarrolla en la formación docente, sino que se vincula al desarrollo de un proyecto de vida y a un proceso reflexivo vital, en que las futuras y futuros profesionales de la educación puedan ir construyendo el significado respecto a su proyecto de vida profesional a través de una construcción de sentido que le permita desarrollarse como especialista de la educación (Tejeda y Canto, 2014). Lo anterior constituye un desafío para las instituciones formadoras.

La propia historia personal, el proyecto de vida y las relaciones con los otros van conformando la identidad profesional porque tienen un peso significativo en la construcción de la identidad, incluso más que los aspectos técnicos o formativos (Day y Gu, 2012; Hargreaves, 1999; Venegas, 2001). Esto ha propiciado el desarrollo de trabajo de narrativas autobiográficas en la formación docente, como una forma de rescatar aquellos aspectos de la subjetividad que han sido relevantes, para la elección de la profesión y en el ejercicio profesional.

Por otra parte, Zabalza y Zabalza (2012) plantean que la autoestima y la autoimagen son claves en la construcción de la identidad docente y reafirma su importancia para la interacción con los niños y las niñas: *“Lo que somos como persona y la forma en que vivimos como tales es un factor de fondo importante para el desempeño del papel de educador/a de niños pequeños”* (p. 6). Desde esta perspectiva es importante que, en los procesos formativos de las/os educadoras/es de párvulos, se promueva la propia valorización, el estado de ánimo, el conocimiento de las capacidades personales, el juicio respecto a sí mismo y la percepción que se tiene sobre el propio trabajo, que le permita orientar su acción hacia determinados fines y objetivos, lo que permitiría una

incidencia positiva o negativa sobre la motivación de ejecución de las tareas y en las relaciones en el aula. (Hargreaves, 2000; Shapiro, 2010; Zembylas, 2003). Esta disposición afectiva, incide en la disposición para mejorar la práctica pedagógica y favorece el compromiso de la profesión (Gómez-Torres, 2015; Lasky, 2005).

El estudiante en formación, desde las primeras prácticas profesionales, se debe relacionar con los distintos sujetos de la comunidad. Desde este primer momento se enfrenta a un escenario complejo y cambiante, ya que en el trabajo en el aula con la primera infancia es altamente demandante, necesario y fundamental, resguardar el bienestar y velar por las necesidades de los niños y niñas pequeños y el trabajo con las familias (Ortiz, Castelvi y Espinoza, 2010). Por este motivo, el profesional debe tener conciencia de sus propias emociones, capacidad de empatía y regulación emocional, ya que en la medida que pueda adquirir estas capacidades podrán prever el desgaste emocional que se ha manifestado en los docentes noveles (Viloria y Paredes, 2002). A esto se le agregan problemáticas propias del nivel como la desvalorización del rol profesional, bajos sueldos y condiciones laborales como largas jornadas de trabajos (Tokman, 2010). Por otra parte, son pocos los jardines infantiles que tienen espacios de autocuidado para los equipos educativos.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA Y SUS RESULTADOS

Esta sistematización se centró en la asignatura de Educación Emocional del rediseño curricular de la carrera de Educación Parvularia, año 2018. Este primer año cursaron la asignatura 63 estudiantes de primer año de la carrera y la actividad se focalizó en 20 estudiantes elegidas al azar.

La edad promedio del grupo de estudiantes es entre 18 y 19 años. Un 85% proviene de la enseñanza media humanista; un 10%, de colegios técnicos profesionales y el 5% restante provienen de otras carreras que no cumplían con sus expectativas. Además, un 95% estaba segura de que su primera opción era estudiar la carrera. Otro dato relevante es que el 21, 7% se encuentra en tratamiento por trastornos de la ansiedad, crisis de pánico o depresión, producto de situaciones de *bullying* o algún tipo de maltrato en la familia o en la escuela.

El diseño metodológico de las clases recoge los aportes de la educación biocéntrica, principalmente lo referido al valor de la vivencia, entendida como *“una experiencia que abarca la existencia completa, posee efectos profundos y duraderos donde participa el organismo como totalidad, está centrada en el aquí y ahora”* (Toro y Toro, 2019, p. 55). Perlo (2019) menciona que la *“vivencia es la expresión de la emoción, sin interpretación (reflexión) de quién la vive”* (p. 82). Esto lleva a la persona a darse cuenta, conocerse y a desarrollar sus potenciales.

Las temáticas se abordaron a través de distintas metodologías que favorecieran la expresión progresiva de las estudiantes, en este sentido se trabajó con biodanza que es un sistema que favorece la reeducación afectiva (Toro, 2005). Para esto, se desarrollaron ejercicios de integración motora, que favorece una integración del movimiento-cuerpo; ejercicios afectivo-motor, actividades que permiten un acercamiento progresivo a la afectividad y finalmente, ejercicios de comunicación afectiva y comunión que favorecen la comunicación de propios sentimientos y emociones en el grupo. Esto favoreció el desarrollo del movimiento, la expresión de las emociones, el desarrollo de la afectividad y el potencial de la expresividad propia, buscando una sensación de bienestar general (Toro, 2005), integrando movimiento- música y vivencia. Por otra parte, y entendiendo que la palabra y la narración de hechos permite la concienciación de las experiencias personales y grupales, se complementó con técnicas expresivas libres como Mandalas, juegos, simulación de situaciones comunicativas que permitieran desarrollar una reflexión propia desde la expresión de sus emociones, sentimientos y opiniones. Con esto se buscaba promover un ambiente enriquecido que permitiera la expresión de las estudiantes.

El diseño del curso se estructuró desde los siguientes ejes: identidad personal; relaciones interpersonales y proyecto de vida, desde el análisis de su autobiografía y sus proyecciones. Ver figura 1.

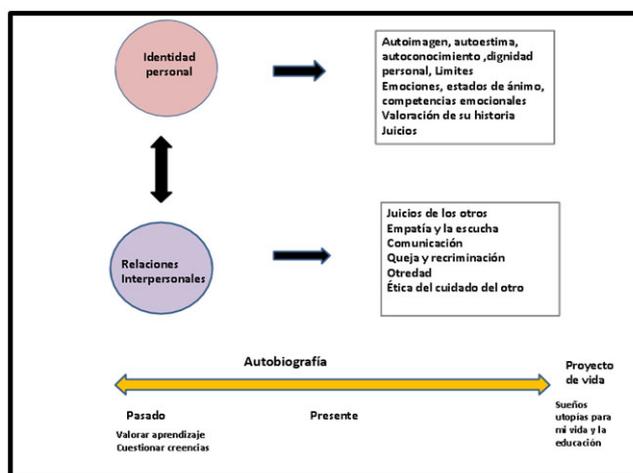


Figura 1. Esquema de contenidos de la asignatura

Fuente: Elaboración propia

Los resultados dan cuenta del proceso vivenciado por las estudiantes en la asignatura a través de sus percepciones y sensaciones, dando cuenta de tres momentos: inicio de la asignatura, desarrollo y sus reflexiones al final del proceso.

Inicio de la asignatura

Respecto de las expectativas de la asignatura, las estudiantes responden distintas respuestas, desde “controlar las emociones” a “mejorar la expresión emocional”. En general, existe un desconocimiento de la temática y manifiestan mucha incertidumbre por la asignatura. También manifiestan que la asignatura de Educación Emocional “me va a ayudar más adelante a ser como más sociable y a poder compartir más mis experiencias” (Sujeto 7). Esto manifiesta el desconocimiento de esta propuesta desde la experiencia escolar.

En las primeras sesiones se observa una tendencia de las estudiantes a sentir vergüenza y sentirse “observadas” por sus compañeras, principalmente en las actividades corporales en que se observa disociación de movimiento. Uno de los aspectos que aparece como un mecanismo de resistencia es la risa nerviosa, que incluso ellas mismas no logran comprender. Existe una tendencia a hablar, a no escucharse y poca capacidad de tener un espacio de intimidad para ellas mismas. También se manifiesta la falta de autonomía para tomar decisiones y manifestar una expresividad propia en las primeras actividades. Señalan que no están acostumbradas a este tipo de metodología. Esto da cuenta de los años escolarización y el disciplinamiento que ha organizado el tiempo y el espacio con el objetivo de construir socialmente cuerpos normalizados (Foucault, 2008).

Respecto de las emociones, se reconocen una serie de creencias que provienen de su historia de vida, como “guardar las emociones”, “que no me vean mal” (Sujeto 8). Algunas se remiten a sus aprendizajes en el núcleo familiar. Durante las primeras clases, esto se manifiesta en timidez para expresarse y compartir experiencias con el resto de las compañeras; de allí la importancia de ir creando un ambiente de confianza progresiva. También aparece la creencia de que las emociones

son “buenas y “malas”, entre las últimas, se encuentra la tristeza, el miedo y la rabia, ya que son las emociones menos aceptadas socialmente (Casassus, 2007).

Se aprecia que las experiencias previas productos de su historia escolar instauran creencias en las estudiantes respecto del quehacer docente y las emociones. Una de estas se verbaliza como el control de las emociones suponen que los educadores deben controlarlas para no desbordarse: “Lo que más trato es de controlar, que va a haber esa gotita que rebalsa el vaso y... y va a hacer que yo esté mal, entonces yo creo que igual sería tratar de controlar mis emociones” (Sujeto 3). Conciben el papel docente como una interpretación de un “personaje”, ya que la persona que entra el aula, debe ser “otra”, ya que sus problemas y emociones deben quedar fuera, como afirma la estudiante: “Yo creo que mi meta ahora es poder dividir eso, poder lograr como el nirvana (...) no sé cómo decirlo, tener un papel, como actuar, de la puerta del aula soy una persona y fuera de ella me pueden preocupar mis problemas” (Sujeto 2). Además, mencionan que la educadora debe mantenerse “neutra”, como si las emociones no pasarán por su vida laboral.

Otra tendencia que se observa es la inseguridad personal frente a determinadas situaciones y a la dificultad de relacionarse con otros/as, como: “Me cuesta crear lazos, no creo lazos afectivos... me cuesta mucho” (Sujeto 15). Algunas manifiestan una incapacidad para relacionarse con sus compañeras, como se expresa en las primeras sesiones: “A veces así me siento mal y necesito como apoyo, pero yo, al ser antisocial, no hablo con nadie de mi sección; yo no hablo, hablo con tres o cuatro personas y somos treinta y tantas, [...] no poder expresarme con las demás personas que están más cerca de mí” (Sujeto 4).

El espacio de vivencia

En las clases se incorporó el principio de la progresividad para facilitar la expresión y la generación de confianza entre las estudiantes. Al respecto manifiestan: dejar la vergüenza”, “Sentí libertad, por primera vez en la clase puedo despojarme de mi vergüenza y mostrarme como soy”, “en estos momentos siento una confianza infinita”. Por otra parte, algunas mencionan que van dejando la timidez: “Al principio estaba tímida y tiesa como de costumbre; luego me fui relajando y liberando de todo eso, me emocioné, conocí cualidades de mí a partir de otras y finalmente solo me dediqué a disfrutar, cantar, reír y bailar” (Sujeto 10).

En forma progresiva van adquiriendo confianza en sí mismas y esto se reafirma al sentir confianza, cariño y la reafirmación que entregan las compañeras, como menciona una de ellas: “Siento que, a pesar de ser muy callada, mis compañeras me quieren y aprecian mucho más de lo que me imaginaba” (Sujeto 3); “Aprendo a expresarme de la mejor manera posible, sin temor al qué dirán o a sus risas” “Me siento querida y con menos miedos. Confío en mí y en lo que puedo hacer”. En este sentido, el grupo va posibilitando, a través de la reafirmación, una mayor conciencia de sus capacidades y va mejorando su autoestima.

Frente a la incomodidad que les puede provocar algunos ejercicios, valoran el relacionarse con el conjunto de compañeras: “Me hacen sentir un poco incómoda este tipo de actividades. Sin embargo, también me hacen sentir mucho cariño por mis compañeras, ya que se forma un ambiente muy acogedor” (Sujeto 12). La confianza que se genera va permitiendo desarrollar vínculos y va favoreciendo un espacio para expresarse en forma autónoma.



Figura 2. Creaciones de las estudiantes. Símbolo que representa su vida.

En este sentido, la vivencia es un espacio que va posibilitando progresivamente el acercarse a un reconocimiento de sí mismas en relación con los/as demás. Transitando desde una cultura individualista a una más comunitaria, lo que les permite autoconocerse, construir confianza y facilitar la participación: “Siento que logramos formar un círculo de confianza donde puedo actuar sin preocupaciones, puedo ser yo sin vergüenza. Es una sensación muy buena nos mantiene felices y dispuestas a participar” (Sujeto 7).

Aprendizajes al final de la asignatura

Al final del curso se van consolidando aprendizajes. Las estudiantes valoran el autoconocimiento a partir de sus propias experiencias y de su relato autobiográfico: “El último trabajo que hicimos fue de historia de vida y me costó demasiado hacerlo; me di cuenta de que no sabía quién era y fui buscando, averiguando más de mí, quién soy yo y bueno, conocerme a mí” (Sujeto 9). Reconocen que van perdiendo la timidez, salen del espacio de confort, lo que les permite reconocer aspectos que deben mejorar de sí mismas.

En este espacio de conocimiento y reafirmación de las capacidades, el grupo juega un papel muy importante a través del respeto, la empatía y la valoración positiva: “Aprendo que debo dejar de ser tan tímida y callada, ya que mis compañeras son muy respetuosas y no me juzgan, lo comprenden” (Sujeto 7). Los ejercicios de biodanza van favoreciendo la conexión con el otro: “Aprendí que no es necesario conocer a una persona para percibirla”, “También aprendí a destacar las cualidades de las otras personas sin sentir vergüenza”. “Aprendí a percibir al otro, a sentir como se siente el otro”. También destacan la importancia de la aceptación de la diversidad.

Se incorpora una mayor conciencia del cuerpo y el desarrollo de su expresividad: “Aprendí a no tener miedo a expresar lo que siento con mi cuerpo a dejarme fluir más”. Aquí uno de los aspectos más valorados fue el trabajo con los límites personales como un componente importante del autoconocimiento y del autocuidado, mencionando: “La importancia del autoconocimiento, de la autoestima, de la dignidad personal, de los límites que hay que establecer” (Sujeto 13); “uno puede establecer límites a otras personas, de no dejar pasarse a llevar por nadie” (Sujeto 5). Esto fue especialmente relevante para una carrera en su mayoría de mujeres y en un contexto de movilizaciones feministas.

Manifiestan como aprendizaje la ampliación de su repertorio emocional, la expresión y la regulación de sus emociones: “Muchas veces me he visto envuelta en una emoción, a veces sin poder controlarlo y para eso debo seguir pasos, como tomar conciencia de lo que gatilló esa emoción, ya que al estar consciente del sentimiento es más fácil calmar el estado de ánimo” (Sujeto 5). También logran vincular su aprendizaje con el futuro ejercicio profesional: “Yo diría es como lo más importante en un aula, porque si los niños se sienten en confianza, van a confiar en ti, te van a contar cosas” (Sujeto 10). Además, consideran que en la medida que el educador pueda expresar sus emociones, va a posibilitar un aprendizaje para los niños y niñas.

Por último, reconocen que las clases les proporcionaban un bienestar emocional y corporal. En primer lugar, ellas expresaban que venían con “ganas a la clase” y que se generaba una sensación de calidez en el curso. Esto se sintetiza en la siguiente opinión de la estudiante: “Me siento querida e integrada en mi curso; en este momento me siento llena de amor y ternura y valoraré y guardaré esta experiencia en mi corazón, estoy muy feliz y llenita de cariño” (Sujeto 3).

La importancia de los aprendizajes de la asignatura de educación emocional la vinculan con su ejercicio profesional, ya que mencionan que en el trabajo con los niños y niñas es clave la confianza, la conexión con el otro, la afectividad y la regulación de las emociones, como lo menciona una de ellas: “En el momento de estar con los niños, o sea, si un niño esta, no se llorando así, o sea, saber cómo acercarse (...) no ser fría no ser una barrera, entonces como que la parte emocional va a ayudar en que haya una conexión entre la persona mayor y el niño, que se sienta protegido” (Sujeto 5).

3. DISCUSIÓN

Los resultados pretendieron mostrar el proceso vivenciado por las estudiantes, evidenciando sus aprendizajes durante el semestre. Uno de los aspectos que genera sentido en la construcción de su identidad profesional es la vinculación de la educación emocional a sus propios relatos y experiencias autobiográficos para ir generando un mayor conocimiento de sí misma, cuestionar creencias sobre el cuerpo, las emociones y las formas de relacionarnos con los otros. Estas creencias están influenciadas por la historia familiar y escolar, en que principalmente la escuela nos impone una forma de ser y sentir (Foucault, 2008). En esta perspectiva, en el cuerpo y en las emociones están inscritas las experiencias y creencias que el sistema ha impuesto como una forma de disciplinar al sujeto.

Las voces de las estudiantes dan cuenta que el desarrollo emocional y afectivos se encuentran atravesadas por las relaciones de poder, ya que “vivimos en un mundo en el que algunas personas tienen significativamente más limitaciones (u oportunidades) emocionales que otras” (Abramowski, 2012, p. 3). En este sentido, pasa por cuestionar el sistema educativo y el paradigma dominante en que el exitismo y el individualismo han predominado en el sistema educativo chileno y que no ha posibilitado un desarrollo emocional y afectivo en las personas (Naranjo, 2014; Toro, 2005).

Las estudiantes se van a relacionar desde sus primeras prácticas pedagógicas con los niños y niñas en edad de 3 meses a 6 años; esto implica que deben tener conciencia de su cuerpo y deben generar vínculos afectivos, ya que juegan un papel fundamental en el desarrollo de sus vidas las capacidades emocionales y afectivas de los niños y niñas. La asignatura pretendió ser una oportunidad para que las estudiantes lograran tener un aprendizaje para la vida y para su desarrollo profesional, pero también para que incorporaran como profesionales de la educación la ética del cuidado en las relaciones con los otros (Cullen, 2014; Ojalvo, 2016). Cullen (2014) menciona “la formación es capacidad de dar respuesta a la interpelación ética del otro en cuanto otro, es decir,

comienza siempre por ser hospitalidad, acogida del rostro del otro” (p. 593). Este aspecto es relevante desde un quehacer profesional, en que en el centro se encuentra el acoger a otro distinto como son los niños y niñas y la responsabilidad de promover y cuidar su desarrollo y aprendizaje.

Vivas (2003) menciona que propiciar el desarrollo emocional debe ser responsabilidad de las instituciones formadoras de docentes: se debe relevar la triada emoción-cuerpo-afectividad y esta debe ser incorporada transversalmente al currículo de los especialistas en educación. También en este tipo de aprendizajes se requieren metodologías que permitan trabajar con la subjetividad, como la biodanza, los juegos y las técnicas que movilicen el cuerpo y las emociones, para así favorecer la expresión y la autorreflexión. Esto significa salirse de una educación tradicional y académica para desarrollar la educación emocional donde el/la docente debe facilitar una experiencia vital en el aprendizaje de los futuros educadores y educadoras.

La primera implementación de esta actividad curricular permitió diseñar una fundamentación de la asignatura, la que debe nutrirse desde la teoría de la sociología de las emociones y el cuerpo. Por lo tanto, es una asignatura que requiere desarrollar un trabajo interdisciplinario y formar a los docentes formadores para que este componente de la identidad pueda estar presente en la formación de las/os educadoras/es de Párvulos.

REFERENCIAS

- Abramowski, A. (2012). *Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas: tensiones entre querer y enseñar*. Argentina: FLACSO.
- Bisquerra, R. (2001). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3). Recuperado de redalyc.uaemex.mx/pdf/274/27411927006.pdf.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., y Fernandez-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado. REIFOP*, 13 (1), 1-9.
- Casassus, J. (2007). *La Educación del Ser Emocional* (2da. ed.). Santiago: Editorial Cuarto Propio.
- Cullen, C. (2014). El conocimiento “forma” cuando se sabe “deformado” por el suelo que habitamos. *Valiação, Campinas; Sorocaba*, 19 (3), 585-602.
- Day, C. (2011). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid, España: Narcea.
- Day, C., y Gu, Q. (2012). La persona del profesional: Aprendizaje, identidad y bienestar emocional. En: *Profesores: Vidas Nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos* (pp. 41-53). Madrid, España: Editorial Narcea.
- Etcheberrigaray Torres, G., Lagos Almuna, J., Cornejo Chávez, R., Albornoz Muñoz, N., y Fernández Ugalde, R. (2017). Concepciones sobre docencia en el nuevo marco regulatorio del sistema escolar chileno. *Revista de Psicología*, 26(1) 1-13.
- Fernández, M., Palomero, J., y Teruel, M. (2009). *El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros*. *Revista electrónica interuniversitaria del profesorado*. Recuperado de: http://w.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240872524.pdf.
- Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar*. Argentina: Siglo veintiuno.

- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista educación* 36 (1), 1-24. Recuperado en <http://www.redalyc.org/articuloBasic.oe?id=44023984007>.
- Gómez-Torres, F. (2015). Los sentimientos y las Emociones en la identidad profesional del profesor. *Praxis Pedagógica*, (16), 41-49.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed Emotions: Teachers' Perceptions of Their Interactions with Students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency, and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916.
- Martínez-Núñez, M. D., y Muñoz-Zamora, G. (2015). Construcción de imaginarios de la infancia y formación de educadoras de párvulos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), 343-355.
- Ortiz, M., Castelvi, M., y Espinoza, L. (2010). *Tipos de personalidad y síndrome de burnout en educadoras de párvulos en Chile*. Universidad Católica de Temuco. Recuperado de: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/viewFile/657/1532>.
- Ojalvo, V. (2016). *Por qué educación socio-afectiva en la universidad cubana*. Ponencia, XIII Coloquio de Experiencias Educativas en el contexto universitario, Asociación de Pedagogos de Cuba en la Universidad de La Habana, La Habana.
- Palomero Fernández, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *REIFOP*, 12 (2), 145-153.
- Perlo, C. (2019). La pedagogía biocéntrica: del currículum disciplinario-normativo al reencantamiento de la educación. *Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A.*, 4(12) 68-88.
- Naranjo, C. (2014). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Santiago: La Llave.
- Tejeda, M., y Canto, J. (2014). La cuestión de la identidad profesional: horizontes teóricos. *Educación y Ciencia, Cuarta Época*, 3 (7), 57-69.
- Tokman, A. (2010). *Radiografía de la Educación parvularia: Desafíos y propuestas*. Santiago de Chile: Expansiva.
- Toro, R. (2005). *Biodanza*. Chile: Ed. Cuarto Propio.
- Toro, R., y Toro, C. (2019). *Neurobiología y Biodanza*. Santiago: Cuarto Propio.
- Shapiro, S. (2010). Revisiting the teachers' lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 616-621.
- Torres, A. (2000). Sujetos y subjetividad en la educación Popular. *Pedagogía y Saberes*, 15, 5-14.
- Venegas, P. (2001). *Identidad profesional, discurso y proceso de formación.*, Chile: Ed. PIIE.
- Viloria, H., y Paredes, M. (2002). Estudio del síndrome de Burnout o desgaste profesional en los profesores de la Universidad de Los Andes. *Educere*, (17), 29-36.
- Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 4(2),1-21.

Zabalza, M., y Zabalza, M. (2012). *Los Profesores y Profesoras como profesionales. Profesores y profesión docente. Entre el “ser” y el “estar”* (pp. 109-113) Madrid: Narcea.

Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: a poststructural perspective. *Teachers and teaching: Theory and Practice*, 9 (3), 213-238.

Relevancia de las competencias emocionales en el proceso de enseñanza aprendizaje a nivel de posgrado

Mercedes Bulás Montoro^a, Ana Lorena Ramírez Camacho^b y Manuel Gerardo Corona Galindo^{*c}

Dirección de Ciencias de la Salud, Universidad Iberoamericana^a. Instituto Nacional de Astrofísica Óptica y Electrónica, Tonantzintla^{bc}, Puebla, México.

Recibido: 30 de septiembre 2019

Aceptado: 11 de marzo 2020

RESUMEN. A fin de establecer su correspondencia con el proceso de enseñanza aprendizaje, el objetivo de este estudio es comunicar la presencia de las competencias emocionales, lejanas y cercanas al bienestar, en los aspirantes a la maestría en Astrofísica del Instituto Nacional de Astrofísica Óptica y Electrónica (INAOE), más uno de los docentes adscritos al grupo. Primeramente, se diseñó un estudio exploratorio sobre competencias emocionales para los nueve estudiantes. Por separado, pero con dos preguntas de intersección complementaria, se realizaron las del docente. Los resultados arrojan 297 competencias emocionales en los estudiantes. Si bien, de ellas, 28% son lejanas al bienestar, el 72% son cercanas. En el docente se hallaron 39 competencias emocionales. En este caso, el 74% se encuentran cercanas al bienestar; mientras que 26% son lejanas. Además, se encontró que el 100% de estudiantes sintió el acompañamiento emocional del docente. Adicionalmente, el 89% manifestaron que las competencias emocionales de ellos, así como las del docente, sí impactaron en su proceso de enseñanza aprendizaje.

PALABRAS CLAVE. Educación emocional; competencias emocionales; aprendizaje; bienestar.

The importance of emotional competencies in teaching learning process at the graduate level

ABSTRACT. The aim of this study is to communicate the existence of emotional competencies, both distant and close to well-being, in the aspirants to the Master's degree in Astrophysics at the National Institute of Optical and Electronic Astrophysics (INAOE), plus one of the teachers assigned to the group. First, an exploratory study on emotional competencies was designed for the nine students. Separately, but with two complementary intersection questions, the teacher's questions were asked. The results show 297 emotional competencies in the students. While 28% of them are far from well-being and 72% are close to it. Regarding the teacher, there were 39 emotional competences reported. In this case, 74% of the competencies are close to well-being, while 26% are far from it. In addition, it was found that 100% of students felt the emotional support of the teacher. Additionally, 89% stated that their emotional competencies, as well as those of the teacher, did impact their teaching and learning process.

KEYWORDS. Emotional education; emotional competences; learning; well being.

*Correspondencia: Manuel Gerardo Corona Galindo. Dirección: Santa María Tonantzintla, San Andrés Cholula, Puebla, México. Correos Electrónicos: mariadelasmercedes.bulas.montoro@iberopuebla.mx^a, analo_ramirez@hotmail.com^b, mcorona@inaoep.mx^c.

1. INTRODUCCIÓN

Un indicador de progreso y eje de medición de desarrollo de los países del orbe es el estatus de su educación; ya que al primero que impacta es, precisamente, al individuo, enseguida a su familia, posteriormente a su comunidad y finalmente a la nación. En un estudio realizado en el año 2010, por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), se pone de manifiesto que quienes terminan la educación media superior tienen un ingreso mayor en un 30% que aquellos que no la estudiaron; en consecuencia, en términos generales y en este contexto, cualquier apuesta a la educación estará siempre en la ruta correcta del desarrollo. Desde una perspectiva más amplia sobre la educación, conviene considerarla de manera integral, tomando en cuenta todo lo que aporte y sume para lograr en los estudiantes un aprendizaje significativo (Cruz y Corona, 2020). Por añadidura, se ha diversificado el análisis de nuevos modelos y acercamientos pedagógicos que impacten en el aprendizaje del estudiante, así como en los modelos de enseñanza. En especial, sobre la representación de todo lo que puede influir en dicho proceso, tal como la educación emocional.

La educación emocional nos dice Bisquerra (2009) es una aportación psicopedagógica que no sólo es innovadora, sino que contribuye de una forma determinante y complementaria al proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes. Busca, además, dar respuesta a los actores del aula en aspectos personales y sociales que no quedan suficientemente atendidas en el área académica. Según Bisquerra (2005), la educación emocional es un “proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales que acerquen al bienestar como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (p. 96). De modo que, una competencia emocional es “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra y Pérez, 2007), en tanto que, para los autores del presente trabajo, un estado emocional es la vivencia espontánea, duradera o corta, de una emoción, dependiendo del agente que la cause y de la conexión del sujeto con ese agente.

Autores como Ausubel, Novak y Hanesian (2019), señalan que las percepciones juegan un papel muy importante en el aprendizaje. Asimismo, Díaz y Hernández (2002) citan que el estudiante estructura el conocimiento de acuerdo a sus características personales. En este punto, los autores sostienen que, tanto en las percepciones como en las características personales, encajan las emociones y deben jugar un papel de gran relevancia en el proceso cognitivo; de modo que la educación emocional debe surgir en cada individuo, como una respuesta interior, acompañada de una reflexión, a fin de incluir a las emociones en acompañantes de su bienestar o que lo acerquen a él, primeramente, en lo cotidiano y una vez aprendido el procedimiento, a lo largo de la vida.

Basándose en García (2012), aquí se propone que las emociones, como respuestas fisiológicas, no pueden ser consideradas como positivas o negativas. De modo que, para esta investigación, se ha retomado el criterio teórico presentado por Bisquerra (2016a), en donde el autor arguye que todas las emociones son buenas y no pueden ser consideradas como positivas o negativas por su valor asociado con lo bueno y con lo malo. El problema de las valencias asociadas a las emociones radica en lo que se hace con ellas; es decir, la manera en cómo se gestionan, determina los efectos que se van a tener sobre el bienestar y el de los demás, siendo buenas todas las emociones, aunque algunas hagan sentirse bien y otras hagan sentirse mal. En este marco, y para evitar la confusión común entre positivo (bueno) y negativo (malo), además de dejar de lado un juicio de valor subjetivo, se ha consignado a las competencias emocionales como cercanas al bienestar: cuando vayan arropadas con sentimientos placenteros como la felicidad y el amor; o alejadas de este:

siempre y cuando las acompañen sentimientos desagradables como el miedo, la ira y la tristeza (Bisquerra, 2016a), esto es, las competencias emocionales se alejan del eje de bienestar cuando se vuelven situaciones emocionales no controladas y/o generan conductas de riesgo o desequilibrio psicológico; aunque, cuando la patología es de índole más profunda, que no es el caso pasajero que estamos considerando, se puede presentar un daño psicológico.

En particular, Jadue (2002) lleva a cabo un acercamiento general a las emociones y afirma que estas y el afecto tienen una correlación importante con el aprendizaje: todo estudiante posee características cognitivas-afectivas, que varían de persona a persona, que son expresadas a través de conductas frente a determinados sucesos que no siguen el mismo patrón y, en consecuencia, no están en sintonía. Esto conlleva a afirmar que existen siempre estudiantes “en riesgo” que no necesariamente poseen un retraso cognitivo o alguna discapacidad; sino que, debido a factores internos y externos --como alcoholismo, drogadicción, trastornos emocionales y conductuales--, pueden presentar bajo rendimiento, e inclusive orillarlos a desertar.

Por supuesto que una etapa clave del proceso formativo, se presenta durante la educación a todos los niveles, en virtud de que en ese momento y en esos espacios se da una interacción permanente del estudiante con el docente y con sus compañeros; pero, sobre todo, porque en la escuela, además de transmitir conocimientos, se contribuye al desarrollo emocional de los estudiantes gracias a que se crean vínculos de los estudiantes con sus compañeros y los docentes, jugando estos últimos a menudo un papel definitivo en la adquisición, tanto de conocimientos como del bienestar emocional, ambos recursos sinérgicos para la vida (Segal, 1997). Esta situación de interconexiones ha inducido a estudiar la importancia de la relación entre docentes y estudiantes en todos los niveles educativos y el impacto que dicha relación tiene en el aprendizaje.

1.2 Antecedentes teóricos de la dimensión emocional del docente, su relación con el estudiante dentro del proceso enseñanza aprendizaje

Delors (1996) señala cuatro pilares de la educación: conocer, saber hacer, convivir y ser. Por lo menos, a través de los dos últimos se contribuye mayormente a darle fundamento a la educación emocional a la que también debe considerarse como un elemento que responde a las necesidades sociales. Aún más, el modelo de educación emocional de Bisquerra (2008) se basa en aportaciones y fundamentos teóricos, como los movimientos de renovación pedagógica en donde se plantea una educación para la vida e incluye la afectividad. Según Bisquerra (1998, 2000), entre los representantes de esta transformación se encuentran Pestalozzi, Froebel, Tolstoi, Montessori y Roger, entre otros. Por añadidura, Lazarus (1991) y Bisquerra (1998), citando los trabajos de James y Lange (1884-1887) abonan en las teorías acerca de las emociones, principalmente, en lo que concierne al concepto de emoción como respuesta psicofisiológica y de los fenómenos afectivos. En este contexto, adquirió auge el constructo inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997) con las aportaciones de Goleman (1995), como referente de la educación emocional. A pesar de que las competencias emocionales han sido menos estudiadas que las competencias académicas, es importante dilucidar si su desarrollo a cualquier edad tiene un impacto considerable en el proceso de enseñanza aprendizaje; o bien, si es posible establecer una relación efectiva entre el logro de las aspiraciones estudiantiles y las emociones positivas (Roso, Pades y García, 2016; Valiente, Swanson y Eisenberg, 2011). Así pues, a fin de formar estudiantes que se conviertan paulatinamente en mejores ciudadanos, Hymel y Ford (2014) plantean que el desarrollo de las competencias emocionales se debe propiciar desde edades tempranas, aunque éstas también pueden ser desarrolladas en la formación universitaria a nivel de licenciatura y posgrado; propuesta con la que coinciden los autores y en la cual sustentan el objeto del presente estudio.

En este mismo orden de ideas, en un estudio de la esfera emocional en docentes y estudiantes, Jadue (2002) arguye que los procesos emocionales están profundamente involucrados en la dirección de los procesos cognitivos; a saber, en la atención, en todos los actos perceptivos, en el aprendizaje y en la memoria. Asimismo, se apunta que, a todas las edades, el desarrollo emocional es funcionalmente inseparable de los patrones de experiencias psicosociales como la personalidad y la identidad personal. Aún más, con el fin de mejorar aspectos en el aprendizaje del estudiante, existen investigaciones en la dirección de encontrar instrumentos que coadyuven a fomentar alguna parte emocional del docente; son relevantes, sobre todo, aquellas que se centran en el análisis de la Inteligencia Emocional (IE) del docente y la eficacia escolar (Rahayu, Ulfatin, Wiyono, Imron y Wajdi, 2018).

Para el docente, debe apuntarse todavía que, además de poseer los conocimientos de la materia a impartir, debe ser capaz, tanto de transmitir valores a sus alumnos, como de trabajar sobre los procesos que faciliten la toma de decisiones con responsabilidad y ser una figura mediadora entre los conocimientos que imparte y los que asimilan sus estudiantes. En suma, debe ser un ejemplo a seguir; ya que los alumnos pasan en las aulas gran parte de su infancia y adolescencia, periodos en los que se lleva a cabo principalmente, su desarrollo emocional (Márquez y Gaeta, 2017).

2. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 Contexto socioacadémico y planteamiento del problema

En el marco de lo expuesto y haciendo hincapié en lo argüido por Jadue (2002) y Rahayu et al. (2018), se analizó el impacto de las competencias emocionales, describiendo los estados emocionales, en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes del curso propedéutico de métodos matemáticos del posgrado de astrofísica en el Instituto Nacional de Astrofísica, Óptica y Electrónica (INAOE), situado en Tonantzintla, Puebla, México. Esta institución, tiene registrados los posgrados de Astrofísica, Óptica, Electrónica y Ciencias Computacionales en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), auspiciado por el Gobierno Federal a través del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). El beneficio del registro es que todos los estudiantes, independientemente de su nacionalidad, tienen una beca para dedicarse de tiempo completo a sus estudios durante los dos años que dura la maestría y los cuatro del doctorado.

En el INAOE, cuando llegan los estudiantes con la intención de ingresar a alguno de los posgrados ya mencionados, deben asistir a cursos propedéuticos y aprobarlos con una calificación superior al ocho, en una escala de uno a diez. Los cursos, a la vez que remediales, sirven de examen de selección. Debe agregarse que el sistema de selección, que no se basa solamente en las calificaciones obtenidas en los cursos propedéuticos --aunque el peso específico es alto--, también se fundamenta en una entrevista en donde se escudriña si el estudiante cuenta con conocimientos académicos sobre física, matemáticas y astronomía; pero, además, debe argumentar sobre sus intereses para estudiar astronomía en el posgrado del INAOE y mostrar arrojo para buscar información por sí mismo, discerniendo sobre su utilidad en sus estudios (Cruz y Corona, 2020).

Se ha esgrimido, líneas arriba, que el papel que juegan las emociones en el aprendizaje es permanente y no es privativo de los primeros niveles de estudio; luego entonces, partiendo de la experiencia acumulada por el docente, en años impartiendo el curso de métodos matemáticos, en los que a pesar del esfuerzo de los estudiantes no permanecen en el posgrado, se justifica investigar la relación entre las competencias emocionales y su impacto en el proceso de enseñanza aprendizaje a nivel de posgrado. En primera instancia, se asumió como hipótesis de trabajo la existencia de una relación entre ambas variables de trabajo; sin embargo, hacía falta pensar y trabajar profundamente para encontrar la relación. Obviamente, debido a que el problema tratado es complejo, los resultados aquí mostrados son un atisbo a la solución.

La investigación arroja la presencia de términos como Inteligencia Emocional (IE), competencia socioemocional, educación emocional y competencia emocional, tanto en los alumnos como en el docente. A fin de poder ser utilizados para examinar las competencias emocionales evaluadas a partir de cada una de sus dimensiones y sus Micro competencias, en la Tabla 1 se pone de manifiesto una revisión somera de dichos términos, mostrando un recorrido cronológico de los mismos. En primer lugar, se encuentra la definición de Inteligencia Emocional (IE), emanada de los estudios de Mayer y Salovey (1997), siendo la IE precisamente la capacidad donde se encuentran inmersas las habilidades descritas en la definición (Fragoso, 2015). El término competencia socioemocional se enfoca en relacionar la dimensión emocional del sujeto con su medio social e indica la manera de retroalimentarse mutuamente (Rendón, 2015). Debe anotarse que se consideró a las competencias emocionales como la mejor forma de abordar, tanto las competencias emocionales del docente, como la de los estudiantes, debido a que estudios previos sobre el tema abordan el interés por una educación que capacite académica y emocionalmente para la vida y el bienestar personal (Bisquerra, 2016b).

Tabla 1. Términos utilizados para estudiar la dimensión emocional de los sujetos.

Término	Autor(es) y año	Definición
Inteligencia Emocional (IE)	Mayer y Salovey (1997)	La inteligencia emocional implica la capacidad de percibir, evaluar y expresar con precisión la emoción; la capacidad de acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; de comprender la emoción y el conocimiento emocional; para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual.
Competencia socioemocional	Rendón (2015)	Las actuaciones sociales y emocionales de los sujetos de forma ética en diferentes contextos y situaciones problemáticas. La competencia socioemocional incluye la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas socioemocionales, integrando valores, conocimientos y habilidades sociales y emocionales que se movilizan en la actuación en la realidad.
Educación emocional	Bisquerra (2016b)	“Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social”.

El modelo de Bisquerra y Pérez (2007) sobre las competencias emociones, incluye las cinco dimensiones que se muestran en la Figura 1, a saber, Conciencia emocional, Regulación emocional, Autonomía emocional, Competencia social y Competencias para la vida y el bienestar, siendo su definición la que a continuación se describe (p. 70).

1. Conciencia emocional es la capacidad para tener conocimiento de las propias emociones y de las de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.
2. Regulación emocional es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; así como tener buenas estrategias de afrontamiento, esto es, capacidad para autogenerarse emociones positivas.

3. Autonomía emocional que consiste en un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal como la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.

4. Competencia social es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.

5. Competencias para la vida y bienestar que engloban las capacidades para adoptar comportamientos apropiados y responsables en vías de afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales que permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada.

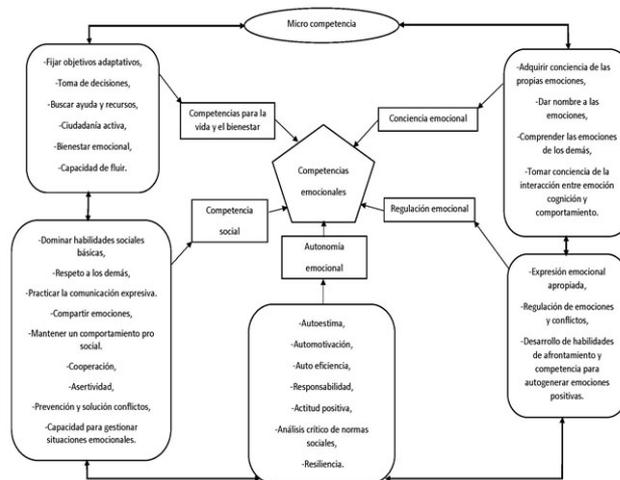


Figura 1. Representación gráfica de las cinco dimensiones de las competencias emocionales de acuerdo a la teoría de Bisquerra y Pérez (2007).

Como se muestra también en la misma Figura 1, dentro de estas competencias, circundan las Micro competencias que nos ayudarán a identificar, a través de las palabras y frases clave, escritas por los participantes en el cuestionario, la competencia impelida. Se encontró que algunos de estos elementos podían servir para evaluar más de una competencia; sin embargo, para fines de esta investigación se da razón solamente de una Micro competencia o una competencia por palabra o frase, según aquella sobre la que se consignara más impacto.

3. MÉTODO

3.1 Participantes

Se trabajó con una muestra no probabilística y por conveniencia de nueve estudiantes que aspiraban al posgrado de astrofísica en el INAOE con un rango de edad entre 22 y 32 años, comprendiendo una media $\bar{\mu}=25.67$ años y desviación estándar de $\sigma = 2.83$ años. De ellos, siete son de origen mexicano y dos de origen extranjero; seis son hombres y tres mujeres. Respecto a su escolaridad, todos cuentan con licenciatura o su equivalente. En tanto, el maestro, varón, cuenta con 67 años, es mexicano y su grado máximo de estudios es doctorado.

3.2 Instrumento

Se elaboró un cuestionario *ad hoc*, con preguntas abiertas, destinado a detectar, de manera indirecta, en los estudiantes la presencia de cada una de las dimensiones de competencias emocionales descritas en la Figura 1. Dicho cuestionario constaba de 15 preguntas, de las cuales 13 estaban enfocadas a detectar la presencia de competencias emocionales en ellos mismos; *grosso modo* se formularon así: 1) ¿Cuál es la emoción o emociones con las que más te identificas o te defines mejor? 2) ¿Cómo vives esa o esas emociones? 3) ¿Qué te dices a ti mismo para tener un estado emocional equilibrado? 4) ¿Cómo imaginas que tus amigos, docentes y familia te perciben emocionalmente? 5) ¿Cómo son tus relaciones con las personas? explica brevemente, 6) ¿Para ti qué es bienestar? 7) ¿Qué haces para ser feliz? 8) ¿Qué emoción sentías cuando iniciaste esta materia? 9) ¿Ha cambiado la emoción que sentías ahora que estás por terminar el curso? ¿Cuál es ahora? 10) ¿Qué emoción o emociones sientes ante el hecho de ser evaluado? 12) ¿Crees que tu estado emocional influye en tu aprendizaje? explica brevemente, 14) ¿Hubo algún acontecimiento a lo largo del curso de esta materia que influyera en tu aprendizaje? explica brevemente, 15) ¿Te gustaría comentar algo más respecto a tus emociones?

Las otras dos preguntas se diseñaron con el objeto de que los alumnos detectaran la presencia o ausencia de competencias emocionales en el profesor y si estas influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje: 11) ¿Te sentiste acompañado emocionalmente por el docente durante el curso de esta materia? ¿Por qué? explica brevemente, 13) ¿Crees que el estado emocional del docente influye en tu aprendizaje? explica brevemente. Finalmente, la pregunta 12 se formuló con el objetivo de averiguar si su estado emocional influye en su aprendizaje.

El cuestionario con 30 preguntas abiertas, diseñado específicamente para el maestro, es diferente al que se delineó para los estudiantes. De estas preguntas, se analizaron las que se enfocaban a detectar de manera indirecta la presencia de competencias emocionales en el maestro y fueron las siguientes: 1) ¿Cuál es la emoción o emociones con la que más se identifica o se define mejor? 2) ¿Cómo vive esa o esas emociones? 3) ¿Cómo considera su salud psicoemocional? explique brevemente, 4) ¿Qué se dice a sí mismo para tener un estado emocional equilibrado? 5) ¿Cómo imagina que sus amigos, familia y compañeros de trabajo lo perciben emocionalmente? 6) ¿Cómo son sus relaciones con las personas más cercanas? explique brevemente, 7) ¿Para usted qué es el bienestar? 8) ¿Qué hace para ser feliz? 9) ¿Qué emoción o emociones sentía cuando inició esta materia? 10) ¿Ha cambiado la emoción o emociones que sentía ahora que está terminando el curso propedéutico, si la respuesta es sí, ¿cuál es o cuáles son ahora? 11) ¿Qué emoción o emociones siente al evaluar a sus estudiantes? y se remató con la pregunta 30) ¿Le gustaría comentar algo más respecto a sus emociones? La pregunta 12 y las comprendidas entre la 14 y la 29, versan sobre la experiencia docente del maestro; la elección de su profesión y vocación. Desde luego, buen material para análisis colaterales, aunque no para el del presente trabajo; por esa razón se soslayaron.

La pregunta 13 en ambos cuestionarios fue elaborada con la intención de conocer si los alumnos y el maestro concuerdan en que las competencias emocionales del maestro influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje. Para los alumnos la pregunta se formuló de la siguiente manera: 13) ¿Crees que el estado emocional del docente influye en tu aprendizaje? explica brevemente; mientras que para el docente la enunciación fue 13) ¿Cree que sus emociones influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje? explique brevemente.

Debe hacerse notar que el conocimiento de las competencias emocionales ha sido indirecto; pues se logró, basándose en un análisis minucioso de las microcompetencias en cada una de las dimensiones emocionales ya expuestas.

3.3 Procedimiento

Primeramente, se preguntó al grupo de estudiantes del curso propedéutico de la materia de métodos matemáticos y a su profesor si querían participar en una investigación descriptiva sobre competencias emocionales. Después de su asentimiento, se les entregó a los alumnos el cuestionario junto con un formato de consentimiento informado, ambos respondidos y devueltos, en ese mismo momento; naturalmente, después de haberlos contestado. Posteriormente, se le entregó al maestro el cuestionario y él lo devolvió respondido dos días después. Hecho lo anterior, se procedió a la captura de las respuestas enfocando la atención en aquellas palabras o frases que pudieran asociarse a la presencia de competencias emocionales. Después, se realizaron tablas y gráficas donde se vaciaron los totales obtenidos sobre la presencia de competencias emocionales, tanto para el grupo como para cada participante más el maestro. Utilizando el criterio mencionado en la introducción, estos datos, a su vez, se categorizaron en aquellas competencias emocionales que se acercan al bienestar y aquellas que se alejan de él. De igual manera, se reportaron los totales de las competencias emocionales del grupo y del maestro para cada dimensión de las competencias emocionales utilizando las dos categorías antes mencionadas.

Por último, se realizaron las gráficas en las que se reportan los resultados a las preguntas 11 y 12 del cuestionario de los alumnos y una última gráfica comparativa de la respuesta a la pregunta 13 de ambos cuestionarios; esto es, la correspondiente a los alumnos y al docente.

Es importante señalar que, cuando se utilizó en los cuestionarios, la expresión “estado emocional o emociones”, se hizo bajo la premisa de que los participantes, debido a su formación académica en ciencias exactas, desconocían el concepto de “competencia emocional” y, por ende, sería un concepto difícil de comprender para ellos; empero, al momento de evaluar las respuestas, se consideraron en el marco de las definiciones de competencias emocionales, citadas en la Figura 1. Debe reiterarse nuevamente que, para los fines del presente estudio, se contabilizaron las competencias solamente, por su cercanía y lejanía del bienestar. Así, por ejemplo, se puede ver en la Tabla 2 que la competencia emocional de conciencia emocional está presente en el maestro y para él es una competencia que lo aleja del bienestar.

Las competencias que están en blanco en la Tabla 2, esto es, sin ejemplificar, se reportan de ese modo por dos motivos: En primer lugar, porque algunas competencias llegan a presentar uno o más puntos de intersección y se han considerado bajo el rubro que más impacto tenga la expresión de acuerdo a la pregunta que se realizó. En segundo término, porque en todas las respuestas de los participantes no se encontraron ejemplos que fueran lo suficientemente contundentes como para englobarlos en ese rubro. Debe acotarse que la primera columna, de izquierda a derecha, de la Tabla 2, contiene la competencia emocional, escrita con mayúscula, y, después de los dos puntos, y escritas en letras minúsculas en una columna, las microcompetencias que se pueden identificar según el texto escrito por estudiante. En la columna central se señalan las Micro competencias cercanas al bienestar. Finalmente, la columna de la derecha contiene las expresiones de las micro competencias lejanas al bienestar.

Tabla 2. Categorización de las competencias, escritas con mayúscula, con las respectivas micro competencias que comprende, más un extracto de los textos escritos por los participantes.

Conciencia Emocional	Cercanas al bienestar	Lejanas al bienestar
Adquirir conciencia de las propias emociones		Maestro: "Soy terco"
Dar nombre a las propias emociones		P1 (27, M) "Soy introvertido" P2 (25, M) "Siento miedo" P3 (24, F) "Estoy preocupada" P7 (22, F) "Tímida y reservada" P9 (32, M) "Siento frustración cuando no entiendo o cuando no sé alguna respuesta"
Comprender las emociones de los demás		Maestro: "Si lastimo me perturba"
Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento	Maestro: "Claro que sí influye, si yo llego molesto la clase sale mal, si llego contento la clase sale estupenda"	Maestro: "Soy agresivo de palabra"
Regulación Emocional		
Expresión emocional apropiada	Maestro: "Presto ayuda"	
Regulación de emociones y conflicto		P1 (27, F) "Mi estado emocional si influye, cuando uno no se encuentra estable es fácil distraerse"
Desarrollo de habilidades de afrontamiento	P6 (25, M) "Nada de lo que digan puede afectar mi autoestima"	
Competencia para autogenerar emociones positivas	P2 (25, M) "Tranquilo tú puedes"	
Autonomía Emocional		
Autoestima		P5 (28, M) "Me pregunto si debería estar aquí porque a veces no entiendo los temas"
Automotivación	P9 (32, M) "Siempre se aprende algo nuevo" P7 (22, F) "Resaltar mis cualidades: capaz, tenaz, inteligente"	
Autoeficiencia		
Responsabilidad	P6 (25, M) "Tengo que hacer mis trabajos a pesar de lo que suceda"	
Actitud positiva	P1 (27, M) "Las cosas van bien"	
Análisis crítico de normas sociales		Maestro: "Me molestan las injusticias de los colegas jóvenes "
Resiliencia	P7 (22, F) "Lo sigo intentando hasta que pueda hacerlo"	
Competencia Social		
Dominar habilidades sociales básicas		P1 (27, M) "Me cuesta trabajo relacionarme con personas nuevas"

Respeto a los demás	Maestro: “Mi relación con los estudiantes es muy buena, de mutuo respeto y colaboración de mi parte para orientarlos”	
Practicar la comunicación receptiva	P3 (24, F) “Da consejos de vida y te alienta”	
Practicar la comunicación expresiva	Maestro: “Me encanta compartir lo que tengo”	
Compartir emociones		P1 (27, M) “No son demasiado intimas, no me gusta expresar lo que siento, distante ”
Mantener un comportamiento prosocial		
Cooperación	P5 (28, M) “Se toma el tiempo para explicar, es amable”	
Asertividad		
Prevención y solución de conflictos		Maestro: “Estoy abierto al diálogo”
Capacidad para gestionar situaciones emocionales		
Competencias para la vida y el bienestar		
Fijar objetivos adaptativos	P4 (23, M) “Me propuse realizar la maestría porque quiero ser investigador”	
Toma de decisiones	P8 (25, F) “Me costó trabajo dejar a mi familia, pero lo hice para perseguir mis metas”	
Buscar ayuda y recursos		P9 (32, M) “No me gusta pedirle ayuda a nadie”
Ciudadanía activa		
Bienestar emocional	P3 (24, F) “Me siento satisfecha”	
Capacidad de fluir	Maestro: “En mi experiencia, cuando se da una buena relación personal con el alumno mejoran su actitud hacia la materia, mejora su rendimiento en el aprendizaje y mejora su crecimiento personal”	

4. RESULTADOS

No ha de soslayarse, el establecimiento de algunos acuerdos sobre el significado de términos que se usan en esta sección. De manera indistinta, esto es, como sinónimos se utilizan las palabras docentes, maestro y profesor. En cuanto a los estudiantes ocurre lo mismo con las palabras participante, estudiante y alumno, sin distinción de género. Se hace uso de la notación PI (K, J) para señalar el número I del participante, que tiene K años y es del género J; así, por ejemplo, P1 (27, M) se debe entender como el participante uno de género masculino con 27 años de edad.

Para los estudiantes, se analizaron, primeramente, 13 de las 15 preguntas del cuestionario; ya que en esas trece estaban implicados solamente ellos. Una vez hecho el análisis, se obtuvieron las dos categorías que se muestran en la Figura 2, donde se describe en cantidades absolutas la ocupación de cada categoría para el grupo en su totalidad. En tanto, que el análisis de cada sujeto bajo las mismas categorías se indica en los porcentajes mostrados en la Figura 3.

Respetando los textos, tal como fueron escritos por los estudiantes, la mayoría de ellos manifiesta la presencia de competencias emocionales bajo la categoría de cercanas al bienestar, por encima de aquellas competencias emocionales que se alejan de él, indicando con frecuencia en los reactivos frases alentadoras como las que a continuación se citan. P1 (27, M): “Las cosas van bien”; P2 (25, M): “Tranquilo tú puedes”; P6 (25, M): “Nada de lo que digan puede afectar mi autoestima”; P7 (22, F): “Resaltar mis cualidades: capaz, tenaz, inteligente”; P9 (32, M): “Siempre se aprende algo nuevo”. En menor proporción se encontraron competencias emocionales bajo la categoría de aquellas que se alejan del bienestar en afirmaciones como P1 (27, M): “Soy introvertido”; P2 (25, M): “Siento miedo”; P3 (24, F): “Estoy preocupada”; P7 (22, F): “Tímida y reservada”; P9 (32, M): “Siento frustración cuando no entiendo o cuando no sé alguna respuesta”.

Por su parte, el maestro manifestó la presencia de 39 competencias emocionales de las cuales 74% son cercanas al bienestar y 26% lejanas al mismo. Esto indica que el maestro, al igual que el grupo, cuenta con competencias emocionales mayormente cercanas al bienestar, inferido esto de los reactivos con expresiones como: “soy cariñoso”, “presto ayuda”, “respeto”, “satisfacción”, “libre” “me gusta sentir intensamente”. Respecto a las competencias lejanas al bienestar, el maestro las expresa como: “soy agresivo de palabra”, “reservado”, “terco”, “si lastimo, me perturba”, “preocupación”, “frustración”.

Sobre la pregunta 11 hecha a los alumnos, el total del grupo respondió afirmativamente que se sintieron acompañados emocionalmente por el maestro, dejándolo ver en afirmaciones como: P1 (27, M): “Comprendía mi situación, me motivaba”; P2 (25, M): “Sentí su interés por el bienestar de los alumnos”; P3 (24, F) “Da consejos de vida y te alienta”; P4 (23, M):

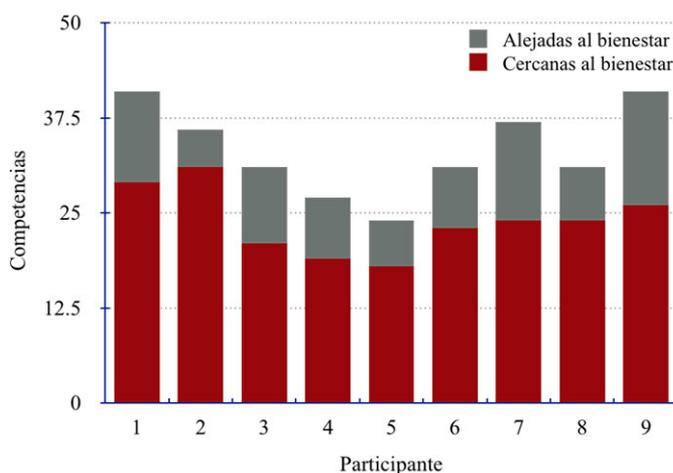


Figura 2. Competencias en función del participante

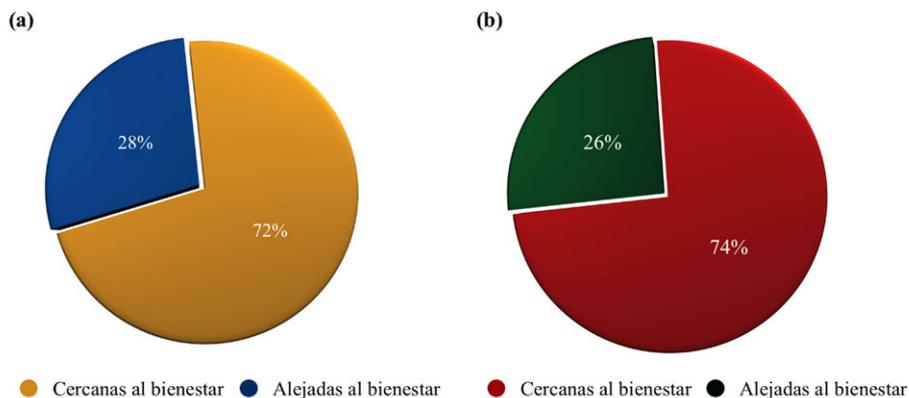


Figura 3. Competencias totales de (a) los participantes y (b) del docente

“Preguntaba si habíamos dormido bien o si habíamos desayunado”, “se preocupa”; P5 (28, M): “Se toma el tiempo para explicar, es amable”; P6 (25, M): “Inspiraba al enseñar”; P7 (22, F): “Preguntaba cómo nos sentíamos, nos daba consejos para la vida”; P8 (25, F): “Fue accesible, trabajaba en nuestras debilidades”; P9 (32, M): “Se preocupaba por el conocimiento que queríamos, preguntaba si habíamos entendido bien”.

En relación directa, se denota en las respuestas del maestro una constante manifestación por buscar el bienestar de sus alumnos, reportando aquí las frases más ilustrativas que lo demuestran: “me encanta compartir lo que tengo”, “que los alumnos comprendan lo que expongo”, “que los alumnos sean ellos mismos”, “los oriento a buscar información”, “mi relación con los estudiantes es muy buena, de mutuo respeto y colaboración de mi parte para orientarlos”, “estoy abierto al diálogo”, “en mi experiencia, cuando se da una buena relación personal con el alumno mejoran su actitud hacia la materia, mejora su rendimiento en el aprendizaje y mejora su crecimiento personal”.

La pregunta 12, incluida para los alumnos, tuvo dos objetivos: el primero ya se ha reportado en la manifestación de competencias emocionales del grupo y por cada participante; el segundo objetivo fue conocer si los estudiantes creen que su estado emocional está relacionado con su aprendizaje. Los resultados arrojan que el 88% de los alumnos creen que su estado emocional sí influye en su aprendizaje, haciéndolo manifiesto en afirmaciones como P1 (27, M): “Mi estado emocional sí influye, cuando uno no se encuentra estable es fácil distraerse”; P2 (25, M): “Indiscutiblemente, nadie aprende en momentos difíciles”; P3 (24, F): “Definitivamente sí influye, de eso depende concentrarte o distraerte”; P4 (23, M): “Si estás bien estudias más, si estás alegre eso se refleja en cómo aprendes”; P5 (28, M): “Cuando estás motivado adquieres el conocimiento de manera más natural”; P6 (25, M): “Mi rendimiento es afectado por mis emociones”; P7 (22, F): “Sí afecta la concentración y la retención de la información”; P8 (25, F): “Ayuda a captar mejor si estoy emocionalmente bien”. Sólo el 11% de los alumnos cree que su estado emocional no influye en su aprendizaje manifestándolo en frases como: P 9 (32, M): “No, de hecho, desahogo más alguna tristeza puesto que me concentro demasiado estudiando y olvido lo demás”.

La pregunta 13, que en ambos cuestionarios tuvo por objetivo encontrar la relación directa entre las competencias emocionales del maestro y su influencia en el proceso de enseñanza aprendizaje del alumno, arroja que el 89% de los alumnos creen que el estado emocional del maestro sí influye en su aprendizaje manifestándolo en afirmaciones como P1 (27, M): “Los sentimientos del docente se transmiten”; P2 (25, M): “Sí influyen los aprendizajes y anécdotas del maestro”; P4 (23, M): “Cuando el profesor está de buen humor transmite mejor lo que quiere enseñar”; P5 (28, M): “Cuando el estado emocional del docente no es óptimo uno se ofusca de preguntar”; P6 (25, M): “El estado emocional del maestro influye en la forma de enseñar”; P7 (22, F): “El estado emocional del maestro se refleja en la forma de dirigirse a los alumnos y en cómo hace llegar la información”; P8 (25, F): “Claro, logra transmitir de forma más amena el conocimiento”; P9 (32, M): “Si lo que enseña le apasiona tratará de que el alumno sienta esa misma emoción”. El 11% piensa que no influye el estado emocional del maestro en el proceso de enseñanza aprendizaje manifestándolo así: P3 (24, F): “Cuando el docente es muy profesional separa su parte emocional de la profesional y su estado emocional no influye”.

En tanto, el maestro a esta misma pregunta responde que se encuentra ciento por ciento convencido de que su estado emocional sí influye en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos dicho así: “Claro que sí influye, si yo llego molesto, la clase sale mal; en cambio, si llego contento la clase sale estupenda”.

En la Tabla 2, se muestra un extracto de la manera en que se categorizaron las respuestas, debiendo aclarar que, por razones de espacio, se enlistan algunos elementos de análisis, soslayando el resto; empero, con el análisis de todas las palabras y frases se obtuvieron los resultados que se reportan en la subsecuente sección. Para el análisis de datos cualitativos, como los descritos, existen programas de cómputo como *Atlas.ti* y *Nud*Ist*. Dichos programas son muy útiles cuando la muestra de datos es muy grande; pero para nuestro caso, con cerca de 150 datos solamente, se prefirió hacer el análisis paso a paso para poder discriminar, con conocimiento de causa, las que a juicio de los autores no eran de utilidad.

5. DISCUSIÓN

A partir del objetivo de este trabajo, que fue reportar la presencia de competencias emocionales lejanas o cercanas al bienestar de los aspirantes a la Maestría en Astrofísica del Instituto Nacional de Astrofísica Óptica y Electrónica, y uno de sus maestros; así como su relación en el proceso enseñanza aprendizaje, los resultados fueron los siguientes: las competencias emocionales del maestro sí influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes; ya que las respuestas de ambas partes están en consonancia con la teoría presentada por Jaude (2002) en la que presenta a las emociones y el afecto en una correlación importante con el aprendizaje, sin importar el nivel de estudios al que se esté abordando; pues las emociones están presentes en todo proceso de enseñanza aprendizaje, facilitando el desarrollo humano y aumentando así el bienestar personal y social (Bisquerra, 2016b).

Sobre el desarrollo de competencias emocionales del docente, Rahayu et al. (2018) arguyen que estas promueven la mejora de aspectos en el aprendizaje del estudiante y, de acuerdo a nuestros resultados, concluimos que un maestro con un mayor número de competencias emocionales cercanas al bienestar coadyuva a formar un vínculo alumno-maestro apto para el aprendizaje y a establecer un compromiso permanente con el mejoramiento del desempeño académico de los estudiantes.

Por su parte, los estudiantes manifestaron que sus propias competencias emocionales influyen en el proceso de aprendizaje, al verse reflejados en sus procesos cognitivos como la atención, la percepción y la memoria, tal como lo aduce Jadue (2002). En sus respuestas reflejan que, cuando sus competencias emocionales se encuentran cercanas al bienestar; es decir, permeadas de sentimientos placenteros, es posible para ellos lograr un mejor desempeño académico; tal como lo indican Díaz y Hernández (2002), al citar que el estudiante estructura el conocimiento de acuerdo a sus características personales. Debe considerarse, además, que los alumnos piensan que las competencias emocionales que los alejan del bienestar por los sentimientos desagradables que provocan, causan en ellos dificultades para delimitar su influencia en la esfera del aprendizaje y, por consiguiente, les impiden un desempeño adecuado en el ámbito académico.

En la pregunta 12 del cuestionario para alumnos, se ha considerado la respuesta del participante P9 (32, M): “No, de hecho, desahogo más alguna tristeza puesto que me concentro demasiado estudiando y olvido lo demás” como una negación del hecho de que su estado emocional influye en su aprendizaje debido a que pretende dar a entender que su aprendizaje no está influenciado por su estado emocional, presumiendo que en los momentos de menor bienestar puede concentrarse lo suficiente para olvidar lo demás que pudiera distraerle.

Considerando la cantidad y cualidad de competencias emocionales encontradas en todos los participantes, incluyendo al maestro, podemos concluir que, todos se encuentran en un rango similar dentro de la presencia de competencias emocionales; y no se encuentra un número significativamente mayor o menor de aquellas competencias que se acercan o se alejan del bienestar. Lo anterior es importante considerarlo, cuando al momento de evaluar la manifestación de competencias emocionales en futuras investigaciones se detecte el caso de algún participante que presente un incremento o decremento significativo sobre los referentes ya presentados.

A pesar de no haber sido un objetivo de este estudio, resalta el hecho de la relación de competencias sociales de los estudiantes. Se encuentra que, dentro de la dimensión social, los estudiantes presentan un mayor número de competencias sociales cercanas al bienestar; sin embargo, y como posible objeto de futuras investigaciones, se señala que en la pregunta específica que busca conocer cómo son sus relaciones con las personas (pregunta 5), 7 de los 9 participantes reportan dificultades para establecer relaciones cercanas y para iniciar relaciones con personas desconocidas manifestándolo en afirmaciones como: P1 (27, M): “No son demasiado íntimas, no me gusta expresar lo que siento, distante”; P3 (24, F): “Me cuesta trabajo relacionarme por mi carácter”; P4 (23, M): “A veces son indiferentes”; P5 (28, M): “Es con pocas personas que llego a tener una relación estrecha”; P6 (25, M): “En el inicio tiendo a ser reservado”; P7 (22, F): “Suelo ser muy tímida y reservada” “Me es difícil conocer otras personas”; P9 (32, M): “En un principio cuando no los conozco no hablo”.

De aquí inferimos que, para ciertas personas, las competencias sociales son realmente necesarias para encontrarse cercanos al bienestar, mientras que para otras sucede lo contrario; esto es, el aislamiento o distancia social son situaciones que los acercan al bienestar emocional. En esta dirección, abonan autores como Bisquerra (2016b) cuando comenta que la educación emocional pretende aumentar el bienestar personal y social; incluso, Delors (1996) sostiene que uno de los pilares de la educación es la convivencia.

Para el docente, como reflexión adicional --sustentada por la propuesta de Márquez y Gaeta (2017), debe agregarse que, en su dimensión emocional, debe ser considerado como un ejemplo para sus estudiantes; no solamente porque posee los conocimientos en la materia que imparte, sino que, además, debe ser capaz de transmitir valores a sus alumnos, trabajar sobre los procesos

que faciliten una toma de decisiones con responsabilidad-- debe ser, también, una figura mediadora entre los conocimientos que imparte y los que asimilan sus estudiantes y, en especial, procurar para sí mismo, la adquisición y fortalecimiento de sus propias competencias emocionales; pues, con ellas, se relacionará con los alumnos y los ayudará a aprender a desarrollar en sí mismos competencias emocionales, no solamente para su uso dentro del aula, sino en todos los ámbitos de la vida a fin de aumentar su bienestar personal y social (Bisquerra, 2016b).

6. CONCLUSIONES

En el presente trabajo, cuyo objetivo era encontrar la posible relación entre las competencias emocionales del docente y sus estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, durante la impartición del curso de métodos matemáticos en el INAOE, se ha confirmado que, en efecto, las competencias emocionales del docente influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto a los estudiantes, se concluye también que sus competencias emocionales sí influyen en su aprendizaje: cuando sus competencias emocionales están más cercanas al bienestar, tienen mejor disposición para aprender. Asimismo, se encontró que los estudiantes en este curso reportan dificultades para relacionarse con facilidad y de manera cercana con personas nuevas en su ámbito cotidiano.

Adicionalmente, se considera como una aportación importante en este trabajo, rubricar a la dimensión emocional del maestro como un posible agente de cambio en las competencias emocionales de sus alumnos para acercarlos al bienestar, a fin de promover un impacto generalizado en la sociedad.

AGRADECIMIENTOS

Extendemos nuestro más sincero agradecimiento a todos los estudiantes, sin distinción, que participaron en el curso propedéutico de Métodos Matemáticos 2019 del área de Astrofísica del Instituto Nacional de Astrofísica, Óptica y Electrónica (INAOE). Así como a la Dra. Nora Hemi Campos Rivera, por lo concerniente a la concreción del método y la elaboración del instrumento. Por sus atinados comentarios para mejorar el presente documento, sean estas líneas protesta de nuestra gratitud y reconocimiento a la Dra. Yessenia Jauregui-Sánchez; gracias por estar allí. También, a José Luis Carmona Durán por su asistencia en los avatares informáticos. Finalmente, agradecemos los atinados comentarios de los árbitros anónimos que revisaron el trabajo; pues, sirvieron para enriquecerlo.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. P., Novak, J. D., y Hanesian, H. (2019). *Psicología Educativa un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Bisquerra, R. (1998). *Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 95-114. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>.

- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf>.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2016a). Universo de emociones: la elaboración de un material didáctico. *Inteligencia Emocional y Bienestar II Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones. Asociación Aragonesa de Psicopedagogía*, 20-31. Recuperado de http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/UNIVERSO-DE-EMOCIONES-R_BISQUERRA-1.pdf.
- Bisquerra, R. (2016b). *Educación emocional*. Documento inédito elaborado para las I Jornadas del Máster en Resolución de Conflictos en el Aula. Recuperado de <https://online.ucv.es/resolucion/files/Bisquerra-R.-2016.-Educaci%C3%B3n-emocional.pdf>.
- CEPAL (2010). *Transferencias públicas en etapas tempranas del ciclo vital: un desafío para el combate intertemporal a la desigualdad*. En Panorama Social de América Latina 2010. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/1236-panorama-social-america-latina-2010>.
- Cruz, F., y Corona M. G. (2020). Juguete didáctico conducente a desarrollar el pensamiento algebraico en educación preescolar. *Revista El Cálculo y su Enseñanza Enseñanza de las Ciencias y la Matemática* (En prensa).
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (Compendio). 1-47. UNESCO. Paris. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa.
- Díaz, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Fragoso, L. R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6 (16), 10-125. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007287215000074>.
- García, J. A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Educación*, 36 (1), 1-24. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Nueva York: Bantam Books.
- Hymel, S., y Ford, L. (2014). School Completion and Academic Success: The Impact of Early Social-Emotional Competence. *School success*, 17-22. Recuperado de <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/dossiers-complets/en/school-success.pdf>.
- Jadue, G. (2002). Factores Psicológicos que Predisponen al Bajo Rendimiento, Al fracaso y a la Deserción Escolar. *Estudios Pedagógicos*, 28, 193-204. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173513847012.pdf>.
- Lazarus, R. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46 (8), 819-834. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/1991-32296-001>.
- Márquez, M. C., y Gaeta, M. L. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), 221-235. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217050478015.pdf>.

- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? Emotional Development and Emotional Intelligence, Educational implications*, 3-34. Basic Books. New York Recuperado de http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2014/02/pub219_Mayer_Salovey_1997.pdf.
- Rahayu, S., Ulfatin, N., Wiyono, B. B., Imron, A., y Wajdi, M. B. N. (2018). The Professional Competency Teachers Mediate the Influence of Teacher Innovation and Emotional Intelligence on School Security. *Journal of Social Studies Education Research*, 9 (2), 210-227. Recuperado de <https://www.jsser.org/index.php/jsser/article/view/266/259>.
- Rendón, U. M. A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia*, 11 (2), 237-256. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v11n2/v11n2a09.pdf>.
- Roso, B. F., Pades, J. A., y García, E. (2016). Emotional variables, dropout and academic performance in Spanish nursing students. *Nurse Education Today*, 37, 53-58. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0260691715004852?via%3Dihub>.
- Segal, J. (1997). *Su Inteligencia Emocional, Aprenda a Incrementarla y a Usarla*. Barcelona: Grijalbo.
- Valiente, C., Swanson, J., y Eisenberg, N. (2011). Linking Student's Emotions and Academic Achievement: When and Why Emotions Matter. *Child Dev Perspect.*, 6 (2) 129-135. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3482624/>.

Evaluación de la Formación Emocional Inicial Docente en Chile

Rodolfo Bächler Silva^{*a}, Sandra Meza Fernández^b, Laura Mendoza^c y Octavio Gabriel Poblete Christie^d

Universidad Mayor, Escuela de Psicología, Chile^a. Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades^b, Santiago. Ilustre Municipalidad de Pudahuel, Programa en Comunidad Cuidamos a Nuestros Niños, Niñas y Jóvenes^c. Universidad de Playa Ancha, Facultad de Educación, San Felipe^d, Chile.

Recibido: 26 de septiembre 2019

Aceptado: 26 de febrero 2020

RESUMEN. Entre los aspectos más relevantes relacionados con el mejoramiento de la formación inicial docente se encuentra la dimensión emocional de la enseñanza y el aprendizaje. Mediante el presente trabajo, se evaluaron las características de la formación emocional inicial docente en una muestra de cuatro carreras de educación básica de universidades pertenecientes al Consejo de Universidades Estatales de Chile. Se consideraron los siguientes niveles de evaluación: "Nivel Central" correspondiente a las percepciones de los estudiantes sobre la formación recibida; "Nivel Intermedio", compuesto por las percepciones implícitas de los formadores de docentes acerca del rol de las emociones en los procesos educativos; "Nivel Externo", correspondiente al análisis de los principales documentos de las carreras. El proceso de evaluación contempló una serie de dimensiones y criterios de análisis predefinidos en base a estudios previos relacionados con el tema. Se identificaron los siguientes perfiles, ordenados desde el más simple al más complejo según el modo de consideración de las emociones durante la formación: "La ausencia de un enfoque de formación emocional inicial docente"; "Las emociones como contexto de los procesos de enseñanza y aprendizaje" y "Las emociones como centro de la Formación Emocional Inicial Docente". Se describen las características específicas de cada perfil y se concluye destacando, en general, la pertinencia de los niveles de análisis y dimensiones considerados en la evaluación, pero planteando además, algunas recomendaciones para su mejoramiento a través de estudios futuros.

PALABRAS CLAVES. Formación Inicial Docente; emociones; enseñanza; aprendizaje.

Evaluation of the emotional initial teacher training in Chile

ABSTRACT. The emotional dimension of teaching and learning is one of the most relevant aspects of improving initial teacher training. This study assessed the characteristics of emotional education in the initial teacher training in a sample of four basic education courses in universities that belong to the Council of State Universities of Chile. The following levels of assessment were considered: "Central level", corresponding to student perceptions of the training received; "Intermediate level", based on the implicit conceptions of teacher trainers regarding the role of emotions in educational processes; "External level", corresponding to the analysis of the main documents of the degree courses. The evaluation process considered a series of predefined dimensions and criteria of analysis based on previous studies related to the subject. The following

*Correspondencia: Rodolfo Bächler Silva. Dirección: Avenida Apoquindo 6949, Las Condes, Santiago de Chile, Chile. Correos Electrónicos: rodolfo.bachler@umayor.cl^a, smeza@uchile.cl^b, lauramendezad@gmail.com^c, octavio.poblete@upla.cl^d

profiles were identified, organized from the simplest to the most complex according to the way in which emotions are considered during training: "The absence of an initial teacher emotional training approach"; "Emotions as a context of the teaching and learning processes" and "Emotions as a center of Initial Teacher Emotional Training. The specific characteristics of each profile are described in the study. As a general conclusion, the study emphasizes the relevance of the levels of analysis and dimensions considered in the evaluation, but also makes some recommendations for improvement through future studies.

KEYWORDS. Teacher Initial Training; emotions; teaching; learning.

1. INTRODUCCIÓN

El fortalecimiento de la formación inicial docente (en adelante FID) constituye un tema prioritario para mejorar la calidad del sistema educacional en Chile. Como demuestran Barber y Mourshed (2007), la diferencia entre un buen y un mal profesor tiene consecuencias significativas en términos de los logros de aprendizaje que alcanzarán sus estudiantes (ver también Harris y Sass, 2011). Esta es la razón por la cual, durante los últimos años viene implementándose en nuestro país una serie de políticas que modifican la formación inicial docente (Ávalos, 2016). No obstante, ninguna de las iniciativas hasta ahora desarrolladas se encuentra directamente enfocada a tratar el componente emocional de la FID. La anterior es una situación que resulta sorprendente, si se considera el extenso caudal de estudios que durante los últimos años ha puesto de relieve el rol de los afectos sobre la interacción humana en general (Poblete y Bächler, 2016), y sobre las prácticas docentes en particular (Atkinson y Claxton, 2002; Chang, 2009; Fried, Mansfield y Dobozy, 2015; Pekrun, 2005; Sutton y Wheatley, 2003). Se trata de conocimientos que relevan la urgente necesidad de incorporar las emociones en la formación inicial de profesores y profesoras (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008). Sin embargo, analizada desde otro punto de vista, la carencia que existe en nuestro país respecto de la formación emocional inicial docente, esta no parece finalmente tan inesperada, ya que, al parecer, en el mundo existe una escasa formación en emociones para los estudiantes de pedagogía (Bueno, Teruel y Valero, 2005). Lo anterior no contradice el hecho de que, por cierto, cualquier proceso de formación incluye siempre una dimensión emocional implícita (Beard, Clegg, y Smith, 2007; Cotterall, 2013; López-Goñi y Goñi-Zabala, 2012), dado el carácter humano de dicho proceso. Por esta razón, que en un programa de formación inicial docente no se encuentre abordada explícitamente la dimensión emocional, aquello significa que tal programa no promueva implícitamente alguna perspectiva sobre este tema, aún cuando esta sea la negación del valor de las emociones sobre los procesos educativos. Este hecho implica que, si lo que se busca es evaluar las características que presenta la formación emocional inicial docente (en adelante FEID), sería un error considerar únicamente programas que cuenten con acciones destinadas explícitamente a tales fines.

¿Cuál es la situación de la FEID que reciben los estudiantes de pedagogía en Chile?

Por el momento no puede darse una respuesta concluyente a la interrogante anterior puesto que, a excepción de estudios específicos, acotados al examen de las emociones que se producen en el aula universitaria (Delgado, Geisse y Barrientos, 2003; Ibáñez, 2002), o investigaciones que se enfocan en la evaluación de programas explícitos y específicos de educación emocional (Sánchez, 2019), no existen en nuestro país, investigaciones que se hayan abocado a la tarea de evaluar las características de la FEID que reciben los futuros pedagogos, como sí se ha hecho en algunos

otros lugares del mundo¹. Dichas investigaciones podrían constituir un punto de partida para analizar las características de la FEID en Chile, sin embargo, aparte de ser escasos, tales trabajos presentan varias limitantes que llevan a no considerarlos como un antecedente para la realización del presente estudio. La primera de tales limitantes, es que tales investigaciones han sido realizadas, principalmente, desde la perspectiva de la inteligencia emocional (en adelante IE) (Palomera et al., 2008; Peñalva, López Goñi y Landa González, 2013), un enfoque que se ha transformado en el modo hegemónico de concebir el rol de las emociones en la educación (Menéndez, 2018). Lo anterior ocurre a pesar de que la IE es un paradigma que ha recibido importantes críticas desde el campo de la investigación especializada en emociones (Ciarrochi, Chan, y Caputi, 2000; Manrique, 2015), así como desde el frente educativo propiamente tal (Penalva, 2009). Además, la IE corresponde a una teoría que trata, en el mejor de los casos, acerca del control o manejo cognitivo de las emociones, más que sobre la comprensión de dichos estados en sí mismos. Esta última característica posiciona a dichas investigaciones sobre un trasfondo de “dualismo cognitivo-emocional” que parece inadecuado como perspectiva para orientar este estudio, dado el amplio abanico de investigaciones que refieren la existencia de una estrecha integración emocional-cognitiva en el cerebro (Duncan y Barrett, 2007; Gu, Liu, Van Dam, Patrick, y Fan, 2012; Pessoa, 2013), en la mente (Horgan y Tienson, 2002; Bächler, 2019) y en el campo educativo (Hargreaves, 1998). En segundo lugar, es necesario considerar que las investigaciones sobre este tema, suelen llevarse a cabo considerando el impacto de las emociones sobre el bienestar de los docentes y alumnos, y en el mejor de los casos, sobre el aprendizaje de actitudes (ver, por ejemplo, Cohen, 2006; Pérez, Filella, Soldevila, Fondevila y Núria, 2013), dejando de lado la relación de las emociones con el aprendizaje de los contenidos verbales del currículum. Este es un hecho preocupante, puesto que más allá de cualquier reparo que pudiera compartirse sobre el tema, los aprendizajes verbales del currículum, tales como las matemáticas o el lenguaje, son, finalmente, los contenidos que estructuran nuestro sistema escolar. Por esta razón, cualquier evaluación que se haga de la dimensión emocional de la enseñanza y el aprendizaje, que pretenda insertarse en el “corazón” del sistema educativo, debe considerar dichos contenidos de aprendizaje.

En la vereda de enfrente, existe una propuesta que considera la FEID de una forma más compleja e integradora que el modelo de la IE. Sin embargo, se trata, por ahora, de un estudio que se ubica en el terreno teórico sin haberse evaluado su eventual presencia en el currículum de formación inicial docente. Dicho tipo de propuesta (Kelchtermans y Deketelaere, 2016), más que concebir “las emociones” como estados discretos, como en el caso de la IE, se refiere a la dimensión emocional de la formación inicial docente, dando cuenta con este concepto, de un aspecto de la FID que remite a la experiencia emocional en un sentido amplio y “fluido”. Además, este tipo de enfoque, más integrador, se caracteriza por considerar la dimensión emocional de la formación inicial de forma estrechamente conectada con los procesos de construcción de la identidad docente (Akkerman y Meijer, 2011; Darby, 2008; Lansky, 2005) la biografía escolar de los futuros profesores y profesoras (Alliaud, 2004; Day y Gu, 2012; Marcelo, 2009) y las creencias que ellos mantienen acerca de los procesos educativos (Garritz, 2014; Luft y Roehring, 2007; Pérez, 2004).

Recapitulando, no se cuenta, por el momento, con referentes empíricos ni teóricos que parezcan adecuados como para formular hipótesis respecto de las características que pudiera tener la FEID en Chile. No obstante esta carencia, existen datos relacionados con este tema que pueden consi-

1. La Fundación española Emilio Botín ha emprendido la tarea de evaluar las características de la educación emocional que se imparte en el mundo habiendo evaluado hasta la fecha un total de 21 países entre los años 2007 al 2015. Mayores detalles sobre este trabajo pueden encontrarse en el siguiente vínculo:<https://www.fundacionbotin.org/educacion-contenidos/educacion-emocional-y-social-analisis-internacional.html>

derarse para comenzar a plantear algunas aristas de este problema. Con este objetivo, se analizan a continuación, antecedentes referidos a las formas de entender las emociones en la cultura occidental, así como un estudio alusivo a las creencias que mantienen los docentes chilenos sobre el rol de las emociones en los procesos educativos.

Prevalencia del dualismo emocional-cognitivo en la cultura occidental

En la cultura occidental predomina una cosmovisión dualista que separa la mente del cuerpo (Claxton, 2005). Esta perspectiva hunde sus raíces en la tradición platónica, así como en el propio cristianismo y tiene su expresión más potente en el pensamiento del filósofo René Descartes (Bächler, 2014; Berman, 1987). Se trata de un enfoque que se ha mantenido relativamente constante durante el transcurso de la historia de la filosofía (Casado y Colomo, 2006) y cuya preeminencia, durante el siglo recién pasado, puede observarse en el surgimiento de la metáfora computacional de la mente (Searle, 1996). Bajo esta perspectiva, el conocer es considerado como un proceso aséptico y frío, que se realiza en la “cabeza” y sobre el cual el cuerpo, en tanto soporte de la experiencia, no juega un rol relevante (Varela, 2000). Así, por ejemplo, en un estudio sobre concepciones de emociones realizado en Estados Unidos, se concluyó que la principal característica con la cual los entrevistados identificaban el “ser emocional”, era con la irracionalidad, entendida como una incapacidad para pensar claramente (Parrot, 1995). Dicho estudio ilustra la dicotomía presente en nuestra cultura en relación con los procesos afectivos y cognitivos y corresponde a una concepción que privilegia el pensamiento de tipo analítico, basado en reglas lógicas y procesos de categorización, por sobre la percepción holística e intuitiva de la realidad (Nisbett, Peng, Choi y Norenzayan, 2001). Este marco psico-cultural parece tener, en el ámbito educativo, un reflejo directo en las creencias que mantienen nuestros docentes acerca del rol de las emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como se examina en el siguiente apartado.

Concepciones docentes acerca de las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza y aprendizaje

Recientemente, se han investigado las concepciones que tienen los educadores de nuestro país respecto de las relaciones entre las emociones y la enseñanza y aprendizaje (Bächler y Pozo, 2016; Bächler, Pozo y Scheuer 2018). Dicha investigación identificó que las perspectivas docentes se organizaban en tres concepciones. La primera, denominada “Reduccionismo conductual” (RC), se caracteriza por una inadecuada comprensión de los afectos como estados mentales, asimilándose las emociones a sus comportamientos asociados sin relacionar emociones y procesos de enseñanza y aprendizaje. Los docentes que participan de este enfoque actúan de una forma similar a lo que ocurre con los niños, creyendo que tener pena es llorar y estar alegre es reír (Pons, Harris y De Rosnay, 2000). La segunda perspectiva, denominada “Influencia de las emociones en la cognición” (IDEC), consiste en una concepción desde la cual se comprende el carácter mental de las emociones y se identifican, por lo mismo, relaciones entre los afectos y todo tipo de aprendizajes. Por otra parte, esta concepción fue caracterizada bajo el lema “las emociones como contexto de los procesos de enseñanza y aprendizaje”, enfatizándose con ello el hecho de que, desde esta perspectiva, los afectos influyen o condicionan la enseñanza y el aprendizaje, al igual como lo hacen otros aspectos contextuales, tales como la temperatura o el número de estudiantes en la sala de clases, por ejemplo. Además, desde este enfoque, las relaciones existentes entre las emociones y el proceso educativo quedan reducidas a la valencia² de las primeras, de una forma similar al punto de vista mantenido por la corriente psicológica conocida como “psicología positiva”

2. La valencia de las emociones refiere a la experiencia interna de las mismas como un estado agradable o desagradable. Se dice de las emociones del primer tipo que tienen valencia positiva y del segundo, que su valencia es negativa.

(Stout, 2000). De esta forma, se considera que si una emoción es experimentada como placentera, entonces será siempre un elemento favorecedor del aprendizaje. Por el contrario, si la vivencia de un afecto es desagradable, entonces es concebido como un obstáculo para enseñar y aprender.

Por otra parte, más allá de las diferencias específicas entre las dos concepciones anteriormente descritas, ambas comparten el hecho de estar sustentadas en un dualismo entre las emociones y los procesos cognitivos. Esta particularidad solo varió en la última concepción identificada, denominada “Integración emocional-cognitiva” (IEC). Se trata de una concepción que no establece diferencias ontológicas substantivas entre procesos afectivos y cognitivos de una forma que resulta coherente con una serie de hallazgos obtenidos recientemente en el campo de las neurociencias que refieren una estrecha relación entre procesos afectivos y cognitivos en el cerebro (Duncan y Barrett, 2007; Gu et al., 2012; Pessoa, 2013). Desde este enfoque, la enseñanza y el aprendizaje pueden ser entendidos como procesos que se inician bajo la forma de estados emocionales, los cuales son transformados posteriormente en representaciones simbólicas de una forma que guarda cierta relación con los llamados enfoques construccionistas de la mente (Barret y Russell, 2015). Respecto de esto último, se trata de teorías que conciben la existencia de estados afectivo nucleares, los cuales, al ser conceptualizados, dan origen a estados mentales más complejos. Siguiendo una línea similar a la de dicho enfoque, desde esta perspectiva, las emociones son concebidas como el centro (y no como el contexto) de los procesos de enseñanza y aprendizaje, puesto que se concibe que todo proceso educativo tiene su inicio en experiencias emocionales, las cuales pueden, eventualmente, ser transformadas en aprendizajes explícitos (Bächler, 2019).

Por otra parte, algunos hallazgos obtenidos en estudios referidos a concepciones, muestran que los docentes novatos no resultarían suficientemente impactados por la formación universitaria, en el sentido de avanzar hacia la adopción de concepciones más complejas que aquellas que traían como parte de su experiencia previa a los estudios profesionales (por ejemplo, Pirtillä-Backman y Kajanne, 2001). No se trata de que los estudiantes de pedagogía no adquieran conocimientos y técnicas acerca de distintas cuestiones vinculadas al proceso de enseñanza y aprendizaje como resultado de su instrucción profesional. El problema es que en un nivel más profundo que el de los conocimientos declarativos (Arbuthnott, 2005; Pozo, 2008), las representaciones implícitas (Ramachandran y Blakeslee, 1999) que los estudiantes de pedagogía traen como el resultado de sus historias de vida, parecen no modificarse durante la formación universitaria. Cambiar estas concepciones, en el sentido de avanzar hacia posiciones más integradoras de la relación emoción-cognición, implicaría, por tanto, diseñar dispositivos didácticos específicos, lo cual sugiere la urgente necesidad de estudiar, primero, las características actuales de la FEID que se entrega a los estudiantes de pedagogía de nuestro país. Contar en esta información permitiría que el diseño final e implementación de una eventual política sobre este tema se realizase teniendo en consideración las prácticas y significados que los diferentes agentes educativos otorgan a este tipo de formación. Lo anterior resulta clave puesto que la experiencia de investigación demuestra que ninguna innovación educativa es asimilada adecuadamente si su sentido no se comparte (Fullan, 2002).

2. MÉTODO

2.1 Objetivos

Objetivo General

Evaluar las características de la formación en emociones que se entrega a los estudiantes de pedagogía identificando, describiendo y comparando distintos perfiles de formación con el fin de aportar al desarrollo de futuras propuestas de mejora de la misma.

Objetivos específicos

- Caracterizar y comparar la FEID de diferentes universidades según el tipo de conceptualización sobre emociones que prevalece en cada una.
- Caracterizar y comparar la FEID de las diferentes universidades según el grado y tipo de valoración que se tiene sobre las emociones.
- Caracterizar y comparar la FEID de las diferentes universidades según el tipo de relación percibida entre las emociones y los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Caracterizar y comparar la FEID de las diferentes universidades según el tipo de presencia que las emociones tienen en el currículo de formación de pedagogos.
- Identificar y describir perfiles de formación emocional inicial docente a partir del comportamiento de las diferentes dimensiones de evaluación implicadas en los objetivos específicos anteriores.

2.2 Metodología

El estudio corresponde a un modelo de investigación descriptivo, de alcance exploratorio, con una combinación de diferentes métodos de análisis de tipo cuantitativo. A pesar del carácter exploratorio del estudio, para la evaluación se consideraron cuatro dimensiones de análisis con sus respectivos criterios específicos, los cuales, en su mayoría, correspondían a dimensiones que ya se habían utilizado para la evaluación de las concepciones que tienen los docentes sobre el rol de las emociones en los procesos educativos (Bächler y Pozo 2016; Bächler, Pozo y Scheuer 2018). Se optó por esta forma de trabajo en atención al objetivo de identificar perfiles de formación en FEID.

Se presentan a continuación las dimensiones y criterios de evaluación considerados en la investigación.

Dimensión 1: conceptualización de las emociones

Se refiere a la comprensión que se mantiene sobre las emociones en términos de ideas o conceptos asociados, siguiendo la línea establecida por autores tales como Barrett, Mesquita, Ochsner y Gross (2007), desde un punto de vista general; o de Shuman y Scherer (2014), desde un enfoque propiamente educativo (ver también Fried et al., 2015). Se distinguen las siguientes cinco perspectivas que enfatizan diferentes aspectos de las emociones:

- *Criterio 1 Énfasis biológico*, referido al sustrato cerebral de los afectos (por ejemplo, Damasio, 2010; LeDoux, 2000).
- *Criterio 2 Énfasis conductual*, que acentúa el componente comportamental de las emociones (por ejemplo, Beck et al., 1979).
- *Criterio 3 Énfasis fenomenológico*, que destaca la vivencia interna de las emociones (por ejemplo, Frijda, 1986).
- *Criterio 4 Énfasis cultural*, que se refiere a la influencia del contexto cultural sobre el surgimiento de emociones (por ejemplo, Zembylas, 2003) o a la conexión entre estas y el lenguaje (Belli, 2009).
- *Criterio 5 Énfasis cognitivo*, que considera las emociones como evaluaciones (por ejemplo, Lazarus, 1966; Solomon, 2007).

Dimensión 2: valoración de las emociones

Consiste en la apreciación respecto del valor que se asigna a las emociones en la formación inicial docente, así como el modo bajo el cual se produce esta valoración. Los criterios asociados son los siguientes:

- *Criterio 1 Apreciación general de la importancia que presentan las emociones durante la formación inicial docente.*
- *Criterio 2 Apreciación del valor que presentan las emociones para el aprendizaje de contenidos verbales, tales como matemáticas, lenguaje, historia u otros similares.*
- *Criterio 3 Apreciación del valor que presentan las emociones para el aprendizaje de contenidos actitudinales, tales como aprender a convivir, aprender a ser más tolerante u otros similares.*

Dimensión 3 Relación percibida entre emociones y procesos de aprendizaje

Corresponde a la manera bajo la cual se concibe la participación de las emociones en el proceso de aprender. Respecto de este punto, tomando como punto de partida la literatura examinada, consideramos la distinción entre la consideración de las emociones como centro o como contexto de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- *Criterio 1 Emociones como centro: se denominan emociones como centro, aquellas que surgen directamente del proceso de aprender un contenido específico.*
- *Criterio 2 Emociones como contexto: se denominan emociones como contexto, aquellas emociones que, si bien pueden influir sobre los procesos de aprendizaje, tienen su origen en situaciones diferentes a los contenidos de aprendizaje que se tratan en un momento determinado (Bächler y Pozo, 2016; Bächler, Pozo y Scheuer 2018).*
- *Criterio 3 Apreciación del rol de las emociones de valencia negativa sobre el aprendizaje.*
- *Criterio 4 Apreciación del rol de las emociones de valencia positiva sobre el aprendizaje.*

Dimensión 4 Presencia de las emociones en el currículo de formación de pedagogos

Se refiere al grado bajo el cual las emociones son o no integradas al proceso de formación inicial docente y la manera en que ello se realiza. Considera los siguientes criterios de análisis:

- *Criterio 1 Apreciación del carácter explícito bajo el cual se integran las emociones en el currículo de formación de los estudiantes de pedagogía.*
- *Criterio 2 Apreciación del carácter implícito bajo el cual se integran las emociones en el currículo de formación de los estudiantes de pedagogía.*
- *Criterio 3 Apreciación del carácter teórico bajo el cual se desarrolla la formación de los estudiantes de pedagogía.*
- *Criterio 4 Apreciación del carácter vivencial bajo el cual se desarrolla la formación de los estudiantes de pedagogía.*
- *Criterio 5 Apreciación del carácter vertical que presenta la formación sobre emociones que se entrega. Se considera una integración vertical cuando la formación contempla cursos cuyo tema central son las emociones.*

- *Criterio 6 Apreciación del carácter horizontal que presenta la formación sobre emociones que se entrega. Se considera una integración horizontal cuando la formación contempla contenidos de aprendizaje sobre emociones en cursos que no tienen como foco principal a los afectos.*
- *Criterio 7 Apreciación del grado en el cual se considera que la formación que entrega la carrera contribuye al desarrollo emocional de los estudiantes de pedagogía.*
- *Criterio 8 Apreciación del grado en el cual se considera que la formación que entrega la carrera prepara para el trabajo con las emociones de los alumnos del sistema escolar”.*

2.3 Muestra

Se evaluó la FEID en el nivel de educación básica, dada la extensión temporal que presenta este nivel educativo, la cantidad de niños y niñas que incluye, así como la diversidad de etapas de desarrollo que comprende, desde la niñez temprana hasta el comienzo de la adolescencia. Se trabajó con una muestra conformada por cuatro carreras de pedagogía en educación básica pertenecientes a cuatro universidades estatales chilenas (una del norte, dos del centro, y una del sur). Todas las carreras fueron invitadas a participar en el estudio garantizándose el anonimato de los datos recopilados así como su uso con fines de investigación exclusivamente. Para tales efectos se firmó un consentimiento informado donde se especificaban todas las condiciones del estudio. Por esta razón, en lo que sigue se denomina a cada casa de estudios con una letra.

Paralelamente, se realizó un proceso de similares características con cada estudiante y/o docente de las diferentes carreras de pedagogía que participaron en el estudio. Para la conformación de la muestra de estudiantes de pedagogía se curso, vía correo electrónico, una invitación a la totalidad de estudiantes que se encontraban en el último año de carrera. Se obtuvo una tasa de respuesta correspondiente a un 49,7% (82 personas) del universo total de estudiantes (175 personas). La Tabla 1 muestra la distribución de la muestra de estudiantes según su universidad y género.

Tabla 1. Conformación de la muestra del estudio.

UNIVERSIDAD	A	B	C	D
Nº de estudiantes	18	42	13	9
GÉNERO	Femenino		Masculino	
	66		16	

Respecto de la muestra de docentes formadores de docentes, al igual que en el caso anterior, se invitó a participar a todos(as) los docentes de las universidades, obteniéndose una respuesta positiva del 51,28% (60 personas), de un total de 117 DFD. La Tabla 2 muestra la distribución de la muestra de docentes universitarios según universidad de pertenencia, género y nivel de estudios.

Tabla 2. Conformación de la muestra del estudio.

UNIVERSIDAD	A	B	C	D
Nº de docentes	10	27	12	11
GÉNERO	Femenino		Masculino	
Nº de docentes	33		577	
ESTUDIOS	Postítulo	Magíster		Doctorado
Nº de docentes	9	34		17

2.4 Evaluación de datos

Tal y como se representa en la Figura 1, la evaluación de cada carrera se realizó teniendo en consideración tres niveles de análisis, denominados respectivamente: “Nivel Central o de Percepciones”, “Nivel Intermedio o Implícito” y “Nivel Externo o Explícito”. Respecto del Nivel Central, este hace referencia a las percepciones que tienen los estudiantes respecto de la formación que reciben durante la carrera. El Nivel Intermedio, por su parte, corresponde a las concepciones implícitas que mantienen los docentes formadores de docentes (DFD), acerca del rol de las emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, el Nivel Externo, corresponde a aquello que está oficialmente declarado sobre la FEID en los documentos que regulan el funcionamiento de cada carrera. La elección de estos tres niveles de análisis obedeció a dos principios. Por un lado, el conocimiento de que todo proceso de formación se produce a través de un inter-juego entre aspectos declarados explícitamente en el currículum y componentes implícitos, denominados usualmente como currículum oculto (Torres, 1998), por lo que es imprescindible considerar, al menos, ambos niveles de análisis en la evaluación. Por otra parte, más allá de lo que estuviese declarado explícitamente en los principales documentos de cada carrera, e incluso, por sobre los aspectos implícitos que pudieran configurar los procesos de formación, era ineludible tener en cuenta, además, las percepciones de los estudiantes acerca de la formación que recibían, puesto que son ellos, el objetivo central de este proceso.

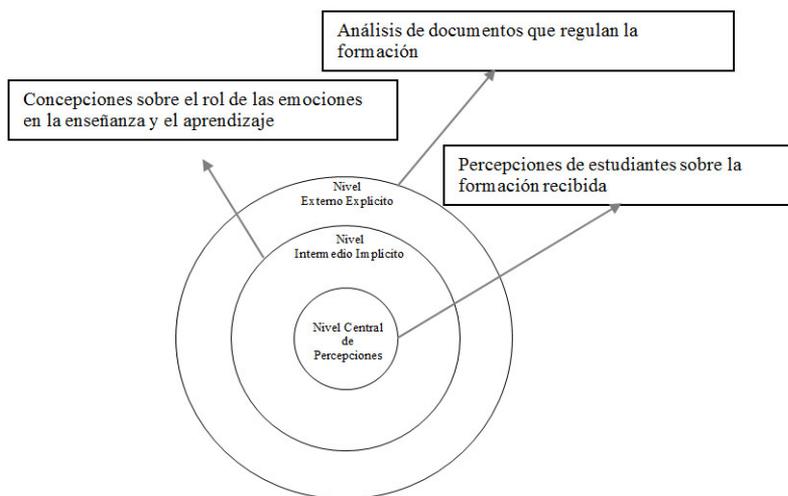


Figura 1. Ámbitos de evaluación

A continuación, se describen los instrumentos utilizados para realizar la evaluación en cada uno de los niveles presentados.

2.5 Evaluación del Nivel Central o de Percepciones

Para la evaluación de las percepciones que tienen los estudiantes de pedagogía acerca de la FEID se diseñó un cuestionario tipo Likert con las cuatro dimensiones de evaluación ya descritas y sus respectivos criterios asociados. Este instrumento fue sometido a un proceso de validación de contenido mediante el juicio de ocho expertos de diferentes universidades chilenas, quienes calificaron el instrumento con una pauta, haciendo sugerencias de mejora. Producto de este proceso, el instrumento fue modificado y, posteriormente, sometido a una prueba piloto con un grupo de

diez estudiantes de último año de la carrera de pedagogía en educación básica de la Universidad de Playa Ancha, Campus San Felipe. Considerando el carácter exploratorio de este estudio, así como la pequeña muestra de participantes, conformada por cuatro instituciones formadoras de docentes, se optó por no realizar un proceso de validación de constructo del instrumento.

Paralelamente, con el objetivo de tener una apreciación de la fiabilidad del cuestionario, se calculó el Alfa de Cronbach para cada una de las dimensiones del instrumento por separado, y luego, para el instrumento en su conjunto. La Tabla 3, muestra los resultados de este análisis.

Tabla 3. Resultados del análisis de fiabilidad.

Dimensiones	Número de ítems	Alfa de Cronbach
Dimensión1 Conceptualización de las emociones	5	.912
Dimensión 2 Valoración de las emociones	3	.873
Dimensión 3 Relación percibida entre emociones y procesos de aprendizaje	4	.790
Dimensión 4 Presencia de las emociones en el currículo de formación de pedagogos	8	.901
Instrumento completo	20	.942

El cuestionario, en su versión definitiva quedó conformado por 20 afirmaciones que reflejaban diferentes aspectos de la totalidad de las dimensiones consideradas para el análisis. Los siguientes ítems permiten hacerse una idea de las características del instrumento utilizado y su relación con las dimensiones y criterios de evaluación.

Tabla 4. Ejemplos de Ítems para la Evaluación del Nivel Central o de Percepciones.

	MD	ED	IN	DA	MDA ³
Dimensión “Conceptualización de las Emociones”. Criterio 1 “Énfasis Biológico”					
En esta carrera se forma a los estudiantes otorgándole importancia a lo que pasa en el cerebro cuando se experimentan emociones.					
Dimensión “Valoración de las Emociones”. Criterio 1 “Apreciación general de la importancia que presentan las emociones durante la formación inicial docente”					
En esta carrera se forma a los estudiantes considerando las emociones de los niños y niñas en la enseñanza básica como un aspecto importante de la formación inicial docente.					

2.6 Evaluación del Nivel Intermedio o Implícito

A pesar de que son muchos los aspectos implícitos que podían considerarse para la evaluación de la FEID, en este estudio se consideró únicamente el análisis de las concepciones implícitas de los DFD acerca del rol que juegan las emociones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. La elección de este componente se basó en razones prácticas, además de la consideración de una serie de antecedentes que dan cuenta del hecho de que dicho nivel de las concepciones resulta

3. MD: Muy en desacuerdo; ED: En desacuerdo; IN: Indiferente; DA: De acuerdo; MDA: Muy de acuerdo

clave para el tipo de práctica pedagógica que se implementa en el aula (Buehl y Beck, 2015). El instrumento utilizado fue un cuestionario de dilemas referido a las concepciones que mantienen los docentes formadores de docentes acerca del rol de las emociones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se trata de una herramienta que ya había demostrado su eficacia para evaluar concepciones en investigaciones previas (Bächler, 2016).

El instrumento contenía 12 situaciones dilemáticas de enseñanza y aprendizaje en las cuales estaban presentes las emociones, considerando, por una parte, emociones de alumnos y de profesores y, por otra, emociones de valencia negativa y positiva. Para cada dilema se ofrecían tres opciones de respuesta respecto de las cuales se solicitaba a los participantes que marcaran la que más y la que menos les gustaba. En la tabulación final se asignó una puntuación de “+1” para la opción preferida, de “-1” para la opción rechazada, y de “0” para la alternativa dejada en blanco. De esta forma las respuestas pueden ser transformadas a una escala (López-Íñiguez, Pozo y De Dios, 2014), con una serie de ventajas en términos de los análisis estadísticos posibles de ser realizados. Cada opción de respuesta se encontraba asociada a alguna de las siguientes concepciones acerca de las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza y aprendizaje, descritas en apartados anteriores:

- Reduccionismo conductual, la ausencia de las emociones en la enseñanza y aprendizaje (RC).
- Influencia de las emociones en la cognición, las emociones como contexto del proceso de enseñanza y aprendizaje (IDEC).
- Integración emocional-cognitiva, el aprendizaje como proceso afectivo (IEC).

El siguiente ejemplo ilustra el tipo de dilemas que contenía el instrumento, así como sus opciones de respuesta:

Roberto ha tenido algunas dificultades con el aprendizaje de las matemáticas y lleva el último tiempo trabajando para mejorar su rendimiento. La profesora que ha estado atenta a sus esfuerzos decide sacarlo a la pizarra para resolver un ejercicio, sin embargo, Roberto no logra resolver el problema planteado demostrando tristeza por la situación. Debido a esto la profesora:

- a) Corrige a Roberto su error enseñándole el procedimiento adecuado para resolver el ejercicio e intenta tranquilizarlo señalándole que el aprendizaje de las matemáticas es un proceso lento que se da paso a paso (opción RC).
- b) Anima a Roberto señalándole que este error no empaña el esfuerzo y los avances que ha mostrado últimamente y le insta a continuar trabajando hasta lograr cumplir con las metas que se ha trazado (opción IDEC).
- c) Permite a Roberto que exprese su tristeza y le invita luego a analizar de qué forma esta se relaciona con sus dificultades en el aprendizaje de las matemáticas (opción IEC).

2.7 Evaluación del Nivel Externo o Explícito

Se realizó una revisión de todos los programas de las diferentes asignaturas que forman parte de la malla curricular de cada carrera, con el objetivo de identificar la presencia de los criterios y dimensiones de evaluación ya descritos. El proceso fue realizado por un analista independiente, el cual fue capacitado previamente por el equipo de investigación con el objetivo de alcanzar uniformidad en la aplicación de los criterios de evaluación. Se tomó la precaución de que el analista no tuviese acceso al resto de los componentes de la evaluación ni a sus resultados, con el fin de

que pudiese realizar un análisis independiente de los documentos. Para realizar la evaluación, se construyó un diccionario de términos emocionales y una rúbrica que permitió contrastar la presencia de las diferentes dimensiones y criterios de evaluación en cada documento. Los siguientes extractos de la rúbrica permiten hacerse una idea del tipo de análisis realizado.

Tabla 5. Ejemplo de Dimensiones e Indicadores de Rúbrica para la Evaluación del Nivel Externo o Explícito.

Dimensión 2. “Valoración de las emociones”. Criterio 1: Apreciación general de la importancia que presentan las emociones durante la formación inicial docente				
Indicador	0	1	2	3
Protagonismo: Relevancia que ocupa el tema de las emociones (o temas relacionados) en el documento.	Nulo: se trata de un tema que no se encuentra presente en el texto.	Bajo: se trata de un tema presente, pero no de forma significativa. La referencia se hace solo en cuadros complementarios u otros apartados secundarios.	Alto: se trata de un tema relevante. Mencionado en justificación y descripción de competencias y sub-competencias, por ejemplo.	Protagónico: se trata del tema principal del documento. Puede que esté mencionado explícitamente en el título y en la justificación y descripción de competencias y sub-competencias.
Extensión: Presencia en términos de extensión del tópico de las emociones (o temas asociados) a lo largo del documento.	Nula: 0%	Baja: el tema ocupa menos del 20 %	Media: entre 20 y 70%	Alta: sobre el 70%
Dimensión 2. “Valoración de las emociones”. Criterio 2: Tipo de aprendizaje respecto del cual se valoran las emociones				
Indicador	0	1	2	3
Valoración de las emociones sobre el aprendizaje de contenidos verbales o declarativos, vinculados a asignaturas como matemáticas, lenguaje, historia u otros similares.	Nulo: siempre que se mencionan emociones u otros términos similares se hace referencia a otro tipo de aprendizajes o procesos, por ejemplo los aprendizajes actitudinales tales como aprender a ser asertivos.	Bajo: en algunas ocasiones en las cuales se mencionan emociones u otros términos similares se hace mención al aprendizaje de contenidos verbales, sin embargo, la valoración de las emociones se hace mayoritariamente respecto de otro tipo de aprendizajes o procesos, por ejemplo los aprendizajes actitudinales tales como aprender a ser asertivos.	Alto: las emociones se encuentran valoradas en igual proporción respecto de aprendizajes verbales como sobre otro tipo de aprendizajes o procesos, por ejemplo los aprendizajes actitudinales tales como aprender a ser asertivos.	Protagónico: en la mayoría de las ocasiones en las cuales se mencionan emociones u otros términos similares se hace mención al aprendizaje de contenidos verbales.

<p>Valoración de las emociones sobre el aprendizaje de contenidos actitudinales, tales como aprender a convivir, aprender a ser más tolerante u otros similares.</p>	<p>Nulo: siempre que se mencionan emociones u otros términos similares se hace referencia a otro tipo de aprendizajes o procesos.</p>	<p>Bajo: en algunas ocasiones en las cuales se mencionan emociones u otros términos similares se hace mención al aprendizaje de contenidos actitudinales, sin embargo, mayoritariamente la valoración de las emociones se hace respecto de otro tipo de aprendizajes o procesos.</p>	<p>Alto: las emociones se encuentran valoradas en igual proporción respecto de aprendizajes actitudinales como sobre otro tipo de aprendizajes o procesos.</p>	<p>Protagónico: en la mayoría de las ocasiones en las cuales se mencionan emociones u otros términos similares se hace mención al aprendizaje de contenidos actitudinales.</p>
---	---	--	--	--

2.8 Análisis de datos

Fue realizado considerando los mismos criterios de evaluación en todos los niveles, a excepción de aquellos que por definición no eran susceptibles de ser considerados transversalmente. Inicialmente, los resultados fueron analizados por duplas ciegas de investigadores para cada nivel, con el objetivo de evitar la influencia del análisis de un nivel sobre otro. El objetivo en esta primera etapa, fue evaluar la posibilidad de diferenciar perfiles específicos en cada nivel de evaluación. Una vez identificados dichos perfiles, el equipo, en plenario, analizó el grado de coherencia existente entre los diferentes perfiles identificados en cada nivel, evaluando la posibilidad de integrar toda la información en perfiles generales de FEID. A continuación, se expone el sistema específico de análisis utilizado en cada nivel de evaluación.

Nivel Central o de Percepciones

Se consideraron tres fases. La primera, apuntaba a identificar aquellos ítems del instrumento que arrojaban diferencias entre las distintas carreras, para lo cual se realizó un análisis de la varianza de las respuestas a cada ítem en función de la universidad de la cual provenían (ANOVA de un factor). En segundo lugar, una vez identificados aquellos ítems que revelaban diferentes percepciones entre los estudiantes según la universidad a la cual pertenecían, se hizo un análisis de clústeres con dichos ítems con el objetivo de identificar posibles perfiles de percepciones. En tercer lugar, buscando analizar eventuales relaciones entre los perfiles de percepciones identificados y las universidades evaluadas, se realizó un análisis de X^2 (Chi cuadrado) entre ambas variables y, posteriormente, se examinaron los resultados de un análisis de residuos estandarizados corregidos.

Nivel Intermedio o Implícito

Para la evaluación de las concepciones que mantenían los docentes formadores de docentes se realizaron los siguientes análisis. En primer lugar, con el objetivo de identificar perfiles de concepciones entre los docentes, se realizó un análisis de conglomerados de K medias. Luego, para examinar la relación entre los clústeres resultantes y la eventual adscripción a las universidades, se utilizó el estadístico X^2 (chi cuadrado) con su correspondiente análisis de residuos tipificados corregidos.

Nivel Externo o Explícito

El análisis documental consistió, en primer lugar, en la identificación de aquellos criterios de evaluación que permitían detectar diferencias entre universidades para lo cual se realizó un análisis de su varianza (ANOVA de un factor). Posteriormente, considerando el comportamiento del conjunto de dichos criterios en cada universidad, se hizo una interpretación de los mismos en términos de perfiles de consideración de las emociones en el componente explícito de la FEID.

Análisis Integrado

Se generó un proceso de triangulación de fuentes de información, el cual permite, en palabras de Aguilar y Barroso (2015, p. 75), “utilizar los puntos fuertes y paliar las limitaciones o debilidades de cada uno de ellos, cruzar datos y observar si se llega a las mismas conclusiones”. En este contexto, como se señaló, para aumentar la validez de la triangulación, se consideraron primero analistas independientes para cada tipo de recogida de información, los cuales, en una segunda etapa, trabajaron en la integración de los resultados obtenidos en los tres niveles.

3. RESULTADOS

Se presentan a continuación, los resultados obtenidos para cada nivel de evaluación. Tal y como se informó, dichos resultados fueron interpretados como perfiles específicos de FEID en cada nivel de evaluación.

Resultados en el Nivel Central o de Percepciones

Como se señaló en apartados anteriores, el análisis de las percepciones sobre la FEID recibida se realizó siguiendo tres fases consecutivas, cuyos resultados se presentan a continuación.

Primera fase: Análisis de varianza de las respuestas entregadas a cada ítem

De los 20 criterios evaluados hubo nueve en los cuales se presentaron diferencias entre universidades, según la percepción de los estudiantes. Por otra parte, considerando lo anterior, se tiene que, a su vez, en todas las dimensiones evaluadas hubo diferencias en al menos un criterio.

La tabla 6 presenta los resultados de este análisis.

Tabla 6. Análisis de varianza de los ítems y asociación con las dimensiones de evaluación.

Criterios	Dimensión 1 Concepciones sobre emociones			Dimensión 2 Valoración de las emociones	Dimensión 3 Relación entre emociones y aprendizaje		Dimensión 4 Presencia de las emociones en el currículo		
	Énfasis Biológico	Énfasis Conductual	Énfasis Fenomenológico	Importancia de las emociones para la FID	Emociones como Centro	Emociones como Contexto	Carácter explícito de la formación	Carácter horizontal de la formación	Contribución de la formación al desarrollo emocional de los estudiantes
Medias de respuesta y desviación estándar Universidad A	M=3.83 SD=1.34	M=4.00 SD=1.08	M=3.89 SD=1.28	M=3.72 SD=1.32	M=3.56 SD=1.04	M=3.50 SD=1.30	M=3.44 SD=0.98	M=2.89 SD=1.08	M=3.00 SD=1.28
Medias de respuesta y desviación estándar Universidad B	M=3.57 SD=1.06	M=3.64 SD=1.10	M=3.52 SD=1.11	M=4.03 SD=1.10	M=3.81 SD=1.06	M=4.21 SD=0.95	M=3.55 SD=0.97	M=3.50 SD=1.22	M=3.36 SD=1.23
Medias de respuesta y desviación estándar Universidad C	M=4.08 SD=0.86	M=4.46 SD=0.52	M=4.00 SD=1.00	M=4.54 SD=0.88	M=4.38 SD=0.77	M=4.23 SD=0.60	M=4.23 SD=0.60	M=3.77 SD=0.83	M=3.69 SD=1.03
Medias de respuesta y desviación estándar Universidad D	M=2.22 SD=0.97	M=2.89 SD=1.45	M=2.55 SD=1.33	M=3.00 SD=1.41	M=2.89 SD=1.27	M=3.11 SD=1.36	M=2.44 SD=1.33	M=2.11 SD=1.27	M=1.33 SD=0.50
ANOVA	STC=114.195 p=.004 gl=3 f=5.84	STC=104.198 p=.010 gl=3 f=4.30	STC=118.061 p=.044 gl=3 f=3.38	STC=117.561 p=.046 gl=3 f=3.44	STC=97.622 p=.015 gl=3 f=3.90	STC=98.695 p=.018 gl=3 f=4.27	STC=90.488 p=.003 gl=3 f=6.06	STC=121.622 p=.006 gl=3 f=5.16	STC=140.012 p=.001 gl=3 f=8.87

Segunda fase: Análisis de clústeres

Una vez identificados los criterios que resultaron sensibles a la detección de diferencias de percepciones, se continuó con un análisis de clústeres, considerando las respuestas frente a los ítems que evaluaban dichos criterios. El objetivo era examinar si resultaba posible diferenciar grupos de estudiantes que compartiesen similares percepciones sobre la formación emocional inicial recibida y que fuesen susceptibles de ser interpretados como perfiles de concepciones.

Dado que la evaluación se había aplicado a cuatro carreras de cuatro universidades diferentes, se optó por considerar una clasificación en cuatro grupos. Se recuerda al lector que las respuestas se organizaban en función de las siguientes categorías: 1 punto: muy en desacuerdo, 2 puntos: en desacuerdo, 3 puntos: indiferente, 4 puntos: de acuerdo, 5 puntos: muy de acuerdo.

A continuación, en la Tabla 7, se presenta el detalle de los resultados obtenidos a partir de este análisis.

Tabla 7. Conglomerados resultantes del análisis de percepciones.

Dimensión 1: Conceptualización de las emociones				
	Conglomerado 1 (19 casos, 23%)	Conglomerado 2 (15 casos, 18%)	Conglomerado 3 (24 casos, 29%)	Conglomerado 4 (24 casos; 29%)
Media Criterio 1: Énfasis biológico.	4.32	2.27	2.96	4.38
Media Criterio 2: Énfasis conductual.	4.47	2.27	3.33	4.58
Media Criterio 3: Énfasis fenomenológico.	4.42	2.07	3.04	4.38

Dimensión 2: Valoración de las emociones				
Media Criterio 1 Apreciación general de la importancia que presentan las emociones durante la formación inicial docente.	4.16	2.40	3.71	4.92
Dimensión 3: Relación percibida entre emociones y procesos de aprendizaje				
Media Criterio 2 Emociones como centro.	3.89	2.47	3.50	4.67
Media Criterio 1 Emociones como contexto.	4.16	2.73	3.83	4.63
Dimensión 4: Presencia de las emociones en el currículo				
Media Criterio 1 Apreciación del carácter explícito bajo el cual se integran las emociones en el currículo de formación de los estudiantes de pedagogía.	3.53	2.13	3.42	4.46
Media Criterio 6 Apreciación del carácter horizontal que presenta la formación sobre emociones que se entrega.	1.89	1.53	3.58	3.83
Media Criterio 7 Apreciación del grado en el cual se considera que la formación que entrega la carrera contribuye al desarrollo emocional de los estudiantes de pedagogía.	2.47	1.53	3.46	4.25

Como se puede apreciar en la Tabla 7, el análisis de conglomerados dio cuenta de la existencia de cuatro grupos con notorias diferencias de percepciones entre ellos. El primer grupo, que se caracterizó como un perfil de “Percepción Desorganizada de la FEID”, se configura por apreciaciones acerca de la formación emocional recibida que no pueden atribuirse fácilmente a un patrón lógico identificable. En este caso, se presentan percepciones asociadas tanto a altos como a bajos puntajes en los indicadores. Respecto del segundo grupo, que fue denominado como perfil de “Percepción Deficitaria de la FEID”, este se caracteriza por una percepción generalizada de insuficiencia respecto de las características de la formación emocional inicial recibida en todos los criterios evaluados. El tercer grupo, descrito como el perfil de “Percepción Indiferente de la FEID”, muestra un comportamiento intermedio en todos los indicadores evaluados. Finalmente, se encuentra un grupo caracterizado como “Percepción de las Emociones como Centro de la FEID”, el cual muestra altos puntajes en todas las dimensiones evaluadas.

Resumiendo, si se consideran los tres perfiles que muestran una clara organización interna, las diferencias derivadas de la adscripción a los conglomerados, pueden leerse como una progresión ascendente en términos de una percepción cada vez más alta respecto de la importancia y complejidad de la FEID.

Tercera fase: Análisis mediante X^2 y residuos corregidos tipificados

Con el fin de determinar posibles relaciones entre los conglomerados identificados y las carreras evaluadas, se realizó un análisis utilizando el estadístico X^2 . Como resultado de este proceso, se constató la existencia de relaciones entre ambas variables ($X^2 = 28.153$, $gl = 9$, $p < .001$). Pos-

teriormente, buscando examinar las características específicas de las relaciones encontradas, se realizó un análisis de residuos estandarizados corregidos. Los resultados de este proceso pueden apreciarse en la Tabla 8, la cual destaca en gris las tendencias significativas en cada grupo.

Tabla 8. Relaciones entre Conglomerados de Percepciones y Universidades.

	Recuento	Perfil 1 Percepción Desorganizada de la FEID	Perfil 2 Percepción Deficitaria de la FEID	Perfil 3 Percepción Indiferente de la FEID	Perfil 4 Percepción de las Emociones como Centro de la FEID	Total
Universidad A		6	4	4	4	18
	Residuo corregido	1.2	0.5	-0.7	-0.7	
Universidad B	Recuento	10	6	17	9	42
	Residuo corregido	0.1	-1.0	2.3	-1.6	
Universidad C	Recuento	1	0	2	10	13
	Residuo corregido	-1.4	-1.9	-1.2	4.1	
Universidad D	Recuento	2	5	1	1	9
	Residuo corregido	-0.1	3.1	-1.3	-1.3	
Total	Recuento	19	15	24	24	82

De las cuatro carreras de las cuatro universidades evaluadas, hay tres que muestran una distribución de los distintos conglomerados que se encuentra por sobre lo esperado para el azar. Específicamente, la universidad B muestra una adscripción al conglomerado 3 (Perfil 3 “Percepción Indiferente de la FEID”), la universidad C al conglomerado 4 (Perfil 4 “Percepción de las Emociones como Centro de la FEID”) y la universidad D, al conglomerado 2 (Perfil 2 “Percepción Deficitaria de la FEID”). La universidad A no se asoció a ningún conglomerado en particular.

Resultados en el Nivel Intermedio o Implícito

Para examinar el Nivel Intermedio, se realizó una evaluación de las concepciones implícitas que tenían los docentes formadores de docentes (DFD), respecto del rol de las emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Siguiendo la misma lógica aplicada para la evaluación del Nivel Central, en este caso, con el objetivo de identificar, en primer lugar, la eventual existencia de perfiles de concepciones, se prosiguió con un análisis de clústeres con todas las respuestas de los DFD al cuestionario. Para ello, considerando, también, el mismo criterio aplicado al análisis de las percepciones, se solicitó al programa estadístico, un análisis de clústeres en cuatro grupos. Los resultados de dicha operación se presentan en la Tabla 9, remarcando los valores destacados para cada clúster.

Tabla 9. Conglomerados resultantes del análisis de concepciones.

	Conglomerado 1 (11 casos, 18%)	Conglomerado 2 (5 casos, 8%)	Conglomerado 3 (28 casos, 47%)	Conglomerado 4 (16 casos; 27%)
Reduccionismo conductual	-0.05	-0.32	-0.55	-0.72
Influencia de las emociones en la cognición	0.23	0.67	0.35	0.18
Integración emocional cognitiva	-0.20	-0.38	0.20	0.55

El análisis da cuenta de la existencia de cuatro grupos diferenciados de docentes según el tipo de concepción que mantienen acerca de rol de las emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El primer grupo, que se caracterizó como el perfil de “Transición hacia la Consideración de las Emociones como Contexto”, mantiene una mayor adhesión por la concepción “Influencia de las Emociones en la Cognición” (IDEC), sin mostrar, sin embargo, un rechazo claro por la concepción más básica de todas, denominada “Reduccionismo Conductual” (RC). El segundo grupo, caracterizado como el perfil “Influencia de las Emociones en la Cognición”, demuestra similitudes al primero, en cuanto privilegia la concepción IDEC, salvo que, en este caso, hay un rechazo más marcado por la concepción más básica RC. El tercer grupo, denominado perfil de “Transición hacia la Integración Emocional-Cognitiva”, corresponde a docentes que, preferentemente, mantienen concepciones IDEC, aun cuando en algunas ocasiones, consideran también la perspectiva denominada “Integración Emocional-Cognitiva” (IEC). El cuarto grupo, corresponde a docentes que a pesar de que no descartan por completo la perspectiva IDEC para el análisis de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, privilegian la concepción IEC. Por esta razón, se denominó a este perfil “Las Emociones como Centro de los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje”.

Con el fin de determinar posibles relaciones entre los conglomerados identificados y las carreras evaluadas, se realizó un análisis utilizando el estadístico X^2 . Como resultado de este proceso, se constató la existencia de relaciones entre ambas variables ($X^2 = 20.050$, $gl = 9$, $p < .018$).

A continuación, con el objetivo de evaluar la posibilidad de que los perfiles anteriormente descritos presentasen mayor o menor presencia en alguna de las cuatro universidades que formaron parte de esta investigación, se realizó un análisis con el estadístico X^2 , el cual arrojó un resultado positivo ($X^2 = 28,153$, $gl = 9$, $p < .001$). Por esta razón, se examinaron las direcciones de esta asociación mediante un examen de residuos estandarizados corregidos. Los resultados de este último análisis, se presentan en la Tabla 10 destacándose en gris aquellas distribuciones que se ubicaron por sobre lo esperado.

El análisis de residuos estandarizados corregidos, muestra que la universidad A se asocia al primer perfil identificado, el más sencillo de todos y que se denominó “Transición hacia la Consideración de las Emociones como Contexto”. La universidad B, por su parte, se asocia al tercer perfil denominado “Transición hacia la Integración Emocional-Cognitiva”. La universidad C muestra una mayor proporción de docentes pertenecientes al cuarto perfil, “Las Emociones como Centro de los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje”, el más complejo de todos los que emergieron del análisis. La universidad D, en tanto, no se asoció a ninguno de los grupos identificados.

Tabla 10. Relaciones entre Conglomerados y Universidades.

		Perfil 1 Transición hacia la Consideración de las Emociones como Contexto de la Enseñanza y Aprendizaje	Perfil 2 Influencia de las Emociones en la Cognición	Perfil 3 Transición hacia la Integración Emocional-Cognitiva	Perfil 4 Las Emociones como Centro de los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje	Total
Universidad A	Recuento	5	0	2	3	10
	Residuo corregido	2.8	-1.0	-1.9	.3	
Universidad B	Recuento	3	3	17	4	27
	Residuo corregido	-1.3	.7	2.3	-1.9	
Universidad C	Recuento	1	0	4	7	12
	Residuo corregido	-1.0	-1.2	-1.0	2.8	
Universidad D	Recuento	2	2	5	2	11
	Residuo corregido	.0	1.3	-1	-7	
Total	Recuento	11	5	28	16	60

Resultados en el Nivel Externo o Explícito

Considerando las diferentes dimensiones y criterios de evaluación descritos anteriormente, se analizaron doscientos ochenta documentos correspondientes a la totalidad de los programas de asignaturas de las diferentes carreras de pedagogía en educación básica evaluadas.

Para cada documento analizado, se obtuvo un número que reflejaba la presencia de cada uno de los distintos criterios de evaluación según la apreciación del evaluador. Luego, se calculó la media asociada a cada criterio en cada carrera, considerando el total de documentos evaluados. Posteriormente, teniendo calculadas dichas medias, se continuó con un análisis de la varianza de las mismas, comparando por universidades (ANOVA de un factor). Los resultados de dicho análisis se presentan en las Tablas 11 y 12 respectivamente, resaltándose en gris oscuro las carreras más destacadas y en gris claro las que aparecen descendidas en algún criterio.

Tabla 11. Análisis de varianza de las dimensiones 1 y 2 y sus criterios asociados.

Criterios	Dimensión 1 Concepciones sobre emociones					Dimensión 2 Valoración de las emociones		
	Criterio 1 Énfasis biológico	Criterio 2 Énfasis conductual	Criterio 3 Énfasis fenomenológico	Criterio 4 Énfasis cultural	Criterio 5 Énfasis Cognitivo	Criterio 1 Apreciación de la importancia de las emociones para la FEID	Criterio 2 Emociones en contenidos verbales	Criterio 3 Emociones en contenidos actitudinales
Medias Universidad A	0.625	1.063	0.750	0.000	1.000	1.0625	0.750	2.250
Medias Universidad B	0.111	2.0185	0.9815	0.000	0.1667	1.500	0.148	2.8519
Medias Universidad C	0.013	1.405	1.532	0.000	0.5443	1.800	1.190	2.050
Medias Universidad D	0.077	2.000	0.885	0.000	0.270	1.231	0.231	2.770
ANOVA	.177	.001	.001		.001	.001	.001	.001

Tabla 12. Análisis de varianza de las dimensiones 3 y 4 y sus criterios asociados.

Criterios	Dimensión 3 Relación entre emociones y aprendizaje		Dimensión 4 Presencia de las emociones en el currículo de formación de pedagogos			
	Criterio 1 Emociones como centro	Criterio 2 Emociones como contexto	Criterio 1 Referencia implícita	Criterio 2 Referencia explícita	Criterio 3 Referencia Teórica	Criterio 4 Referencia Vivencial
Medias Carrera Universidad A	1.500	2.125	2.500	0.500	3.813	0.938
Medias Carrera Universidad B	0.7037	2.296	2.630	0.3704	0.4259	2.574
Medias Carrera Universidad C	2.038	0.9620	2.317	0.8354	1.317	1.684
Medias Carrera Universidad D	0.577	2.423	2.801	0.192	0.923	2.077
ANOVA	.001	.001	.001	.001	.001	.001

Como se puede apreciar en las Tablas 11 y 12, existen diferencias entre las carreras evaluadas en la mayoría de los criterios y en todas las dimensiones de evaluación que se tuvo en cuenta para realizar el análisis. Si se consideran estas diferencias en su conjunto para cada institución, pueden observarse las siguientes cuestiones generales. Primero, la carrera de la universidad D no destaca positivamente por sobre el resto de las carreras en ninguno de los criterios evaluados, aunque sí lo hace en un sentido negativo en tres de estos. Por otro lado, la carrera de la universidad A destaca positivamente en tres criterios y negativamente en cinco de estos. En tercer lugar, los resultados del análisis de documentos efectuado nos muestran que el “liderazgo” en lo que respecta a la consideración de las emociones en la FEID en el Nivel Externo o Explícito de evaluación, se reparte entre las carreras de las universidades B y C, las cuales sobresalen ambas en cinco criterios de evaluación cada una.

Considerando estos resultados bajo la misma lógica aplicada a los otros niveles de la evaluación, pueden describirse cuatro perfiles que muestran diferentes formas de considerar las emociones en lo que respecta al componente explícito de la FEID.

El primer perfil, correspondiente a la carrera de la universidad D, puede caracterizarse bajo el lema “La ausencia de las emociones en el nivel explícito de la FEID”. Este perfil se distingue, como ya habíamos señalado, por no destacar “hacia arriba” en ninguno de los criterios y dimensiones evaluadas y se trata, por tanto, de un perfil que no considera, en el nivel explícito, las emociones como una parte sustantiva de la formación inicial docente que ofrece. Además, de un modo coherente con la descripción anterior, este perfil destaca en un sentido negativo, por ser el que menos importancia otorga al papel de las emociones sobre el aprendizaje de contenidos verbales (Dimensión 2, Criterio 3), además de proporcionar una menor atención al papel de las emociones como centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Dimensión 3, Criterio 1) y tener la menor cantidad de referencias explícitas a los afectos en el currículum (Dimensión, 4, Criterio 2).

El segundo perfil, correspondiente a la carrera de la universidad A, puede representarse como “Presencia desorganizada de las emociones en el nivel explícito de la FEID” y se caracteriza por destacar “hacia arriba” en tres criterios de la evaluación (Dimensión 1, Criterios 1 y 5 y Dimensión 4, Criterio 3) los cuales se acompañan de una evaluación negativa en cinco de estos (Dimensión 1, Criterios 2 y 3; Dimensión 2, Criterio 1 y Dimensión 4, Criterios 1 y 4).

El tercer perfil, asociado a la carrera de la universidad B ha sido caracterizado como “Las emociones como contexto del aprendizaje de actitudes en el nivel explícito de la FEID”, se distingue por colocar el énfasis en una concepción conductual de las emociones (Dimensión 1, Criterio 2), acompañado de un relevamiento de la valoración del papel de las mismas sobre el aprendizaje de actitudes (Dimensión 2, Criterio 3). Por otra parte, en este perfil, las emociones son consideradas principalmente como contexto de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Dimensión 3, Criterio 2), un rasgo que, según se describió anteriormente, implica que cuando se relevan las emociones y su participación en los procesos educativos, aquello se hace teniendo en cuenta, principalmente, aquellos estados afectivos que tienen su origen en situaciones externas al proceso de enseñanza aprendizaje. De un modo que nos parece coherente con lo anterior, este perfil se destaca, también, por no referirse directamente a las emociones sino que considerar más bien de modo implícito el papel de los afectos en el currículum, haciendo referencia a cuestiones tales como los valores o el desarrollo personal de los estudiantes (Dimensión 4, Criterio 1). Finalmente, otro aspecto que diferencia a este perfil del resto de los identificados, es que se caracteriza por hacer referencia al aspecto vivencial de los afectos, destacando la experimentación de las emociones, más que su tratamiento conceptual en el currículum (Dimensión 4, Criterio 4).

Finalmente, se caracteriza el cuarto perfil, el más complejo de todos, asociado a la carrera de la universidad C, bajo el lema “Las emociones como el centro del componente explícito de la FEID”. Este perfil es el que mayor importancia asigna a las emociones en el nivel explícito de la FEID (Dimensión 2, Criterio 1), algo que, además, se realiza manteniendo una perspectiva fenomenológica de las mismas (Dimensión 1, Criterio 2). Por otro lado, este perfil, se destaca por presentar la más alta valoración del papel que juegan las emociones sobre el aprendizaje de contenidos verbales (Dimensión 2, Criterio 2), es decir, considerando un rol para los afectos sobre todo tipo de aprendizajes, incluidos aquellos de carácter simbólico representacional como las matemáticas o la química, por ejemplo. A su vez, este perfil se distingue, también, por colocar el acento en las emociones como centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Dimensión 3, Criterio 1). Lo anterior significa, según se explicó en la introducción de este trabajo, atender de modo preferente aquellas emociones que se suscitan a propósito de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por sobre la consideración de otros afectos que tienen su origen en situaciones externas a dichos procesos (emociones como contexto). Finalmente, este perfil se caracteriza también, por ser el que contiene la mayor cantidad de referencias explícitas sobre emociones en el currículum (Dimensión 4, Criterio 2).

Resultados Integrados

Como ya se ha descrito, los análisis realizados permitieron identificar diferentes perfiles de formación emocional inicial en cada uno de los tres niveles de la evaluación. Con el objetivo de generar una integración de todos los resultados y evaluar la posibilidad de que ellos se organicen en perfiles generales de FEID, en la Figura 2, se ilustran los tres niveles de evaluación y los resultados obtenidos.

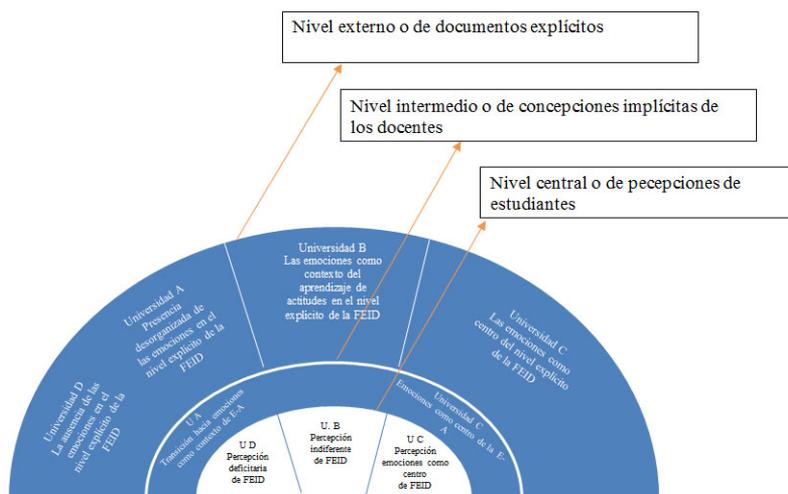


Figura 2. Resultados Integrados

La imagen muestra una progresión de izquierda a derecha siguiendo la lógica de menor a mayor complejidad de los perfiles en cada nivel de evaluación. Esta forma de organización permite identificar tres perfiles generales de formación emocional inicial docente, según se describe a continuación.

Perfil 1 “La ausencia de un enfoque que organice la FEID” (universidades A y D)

Como puede apreciarse existe un primer conjunto, conformado por dos carreras (universidades A y D) que se distinguen por presentar alguno de los siguientes rasgos. Por un lado, o se trata de carreras de universidades que no calzan en ninguno de los perfiles identificados en los niveles central e implícito de evaluación o bien se asocian a alguno de los perfiles más sencillos de estos niveles. Ambas características son susceptibles de ser interpretadas como las dos caras de una misma moneda. Lo anterior, debido a que es probable que la falta de una perspectiva clara y articulada para el tratamiento de las emociones en el nivel explícito (una característica común a las dos carreras que dan origen a este perfil) se manifieste como un déficit o desorganización del componente emocional de la formación en el resto de los niveles (central e implícito). Por esta razón, es pertinente caracterizar a este conjunto como el perfil “La ausencia de un enfoque que organice la FEID”. Como ya se ha señalado, se trataría de un perfil que se distingue por no contener, en el nivel explícito, declaraciones que expresen un enfoque que dé forma a la FEID en el resto de los niveles. En el nivel implícito, por su parte, este perfil se caracteriza por asociarse a docentes que, o bien no presentan una visión unificada respecto del rol de los afectos sobre los procesos educativos, o bien, si lo hacen, adhieren a las perspectivas más sencillas sobre este tema. Respecto de esto último, una de las universidades que integra este perfil se asoció a docentes que se encontraban en transición desde la negación de la participación de las emociones sobre los procesos educativos (Reduccionismo conductual), hasta una mirada, que aún cuando reconocía la presencia de los afectos en estos procesos, lo hacía de un modo dualista y centrado en la valencia de las mismas (Influencia de las Emociones en la Cognición). En coherencia con todo lo anterior, en el nivel de las percepciones de los estudiantes, este perfil se caracterizó por vincularse a percepciones desorganizadas o deficitarias respecto del tratamiento de las emociones durante la formación recibida. Además, se destaca, en un sentido también deflacionario, por presentar la más baja apreciación respecto de la posibilidad de que la formación recibida contribuya al desarrollo emocional de los estudiantes de pedagogía.

Perfil 2 “Las emociones consideradas como contexto de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la FEID” (universidad B)

En segundo lugar se encuentra la carrera de la universidad B, la cual configura un perfil de formación que otorga un lugar de cierta importancia a las emociones en la formación inicial docente. Esta consideración tiene, sin embargo, algunas características distintivas, según se analiza a continuación. En primer lugar, parece ser que cuando, desde esta perspectiva, se piensa en las emociones que participan en los procesos educativos, aquello se hace considerando de modo prioritario los afectos que tienen origen en situaciones externas a dichos procesos. Dicho de otro modo, desde este enfoque se piensa menos en las emociones que se suscitan como una consecuencia directa de los procesos de enseñar y aprender y más en aquellas que tienen su origen en situaciones externas al proceso educativo, tales como la familia, los amigos y otras que forman parte de la realidad contextual de los alumnos(as). Debido a lo anterior, puede decirse que este enfoque considera las emociones como contexto de los procesos de enseñanza y aprendizaje tal y como se definió anteriormente. Además, en este caso, la perspectiva para el tratamiento de las emociones, privilegia la consideración del rol de los afectos sobre el aprendizaje de actitudes por sobre el de contenidos verbales tales como las matemáticas o la historia, por ejemplo. Debido a las dos características anteriormente expuestas, estimamos que este perfil de formación corresponde a un enfoque dualista, que considera el aprendizaje de contenidos verbales como un proceso cognitivo y a las emociones como un fenómeno de otro orden que interactúa con el aprendizaje. Además, los anteriores son rasgos que, en este perfil, se expresan de modo transversal en todos los niveles de la evaluación realizada.

Perfil 3 “Las emociones como centro de la FEID” (universidad C)

En tercer lugar se encuentra la carrera de la universidad C, la cual se caracteriza por asociarse, en cada uno de los niveles de la evaluación, al perfil más complejo de todos los descritos. En términos generales, lo anterior implica una ausencia de distinciones ontológicas substantivas entre procesos afectivos y cognitivos, de forma que puede decirse que la enseñanza y el aprendizaje son concebidos, desde esta perspectiva, como procesos emocionales. Esta característica se expresa tanto por la consideración de un rol para las emociones sobre todo tipo de aprendizajes, incluidos los de contenidos verbales, así como por el hecho de que las emociones son consideradas como el centro de los procesos cognitivos. Se trata de atributos que, en este caso, se presentaron tanto en el nivel externo o explícito, así como en la evaluación de las concepciones implícitas de los docentes formadores de docentes. Sin embargo, además de lo anterior, tal vez el rasgo más relevante asociado a este enfoque, sea el hecho de que los estudiantes que fueron identificados con este perfil fueron los únicos de todos los evaluados que manifestaron que la formación recibida tendría un impacto positivo en términos de su desarrollo emocional.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Antes de analizar los resultados obtenidos mediante esta investigación, es necesario señalar que el estudio realizado permitió diseñar y probar una nueva metodología para la evaluación de la FEID, la cual resultó ser, en términos generales, una herramienta eficiente para distinguir perfiles de formación emocional inicial docente. Debe destacarse este hecho, ya que al comenzar el estudio no existía claridad respecto de si sería o no factible diferenciar enfoques de formación en esta área. Puesto que se trataba de la primera investigación que se realizaba sobre este tema en el país, llevada a cabo, además, en un campo de trabajo con un desarrollo teórico aún muy incipiente, era posible que las carreras estudiadas no se diferenciaron mayormente desde las dimensiones y criterios de evaluación previamente definidos. No obstante, las universidades sí se diferenciaron a

partir del marco de evaluación y las herramientas utilizadas. Todas las dimensiones consideradas en este estudio fueron sensibles a la detección de diferencias entre las distintas carreras. Queda como desafío, no obstante, depurar este marco de evaluación y sus instrumentos, analizando, además, las razones por las cuales algunos criterios no “dieron juego” para la detección de diferencias, mientras que otros resultaron particularmente relevantes para los objetivos trazados. De hecho, la investigación llevada a cabo puede ser considerada como una suerte de estudio piloto que ha permitido probar una nueva metodología para la evaluación de la FEID, la cual debiese, previo mejoramiento, facilitar la realización de nuevas investigaciones con muestras más amplias y diversificadas de instituciones formadoras de docentes.

Por otra parte, respecto de los objetivos y los resultados alcanzados, puede afirmarse que el hallazgo más relevante de este estudio es el hecho de haber identificado tres diferentes perfiles de aproximación a la FEID. Este es un punto importante debido a que, como se examinó previamente, la inteligencia emocional se ha transformado en el paradigma hegemónico para la comprensión del rol de las emociones sobre los procesos educativos (Menéndez, 2018), por lo que no podía descartarse a priori, la posibilidad de que no se identificasen enfoques alternativos a esta mirada. En conexión con este punto, debe resaltarse la importancia que tuvo el haber construido un marco conceptual que consideraba que todo proceso de formación contiene siempre aspectos implícitos (Beard et al., 2007; Cotterall, 2013). Este principio, llevó a plantear dimensiones, criterios y una metodología de evaluación que asumían, a priori, la posibilidad de identificar perfiles de FEID aún cuando estos no se encontrasen explícitamente declarados en el currículum.

Teniendo en cuenta lo anterior, en lo que sigue, se plantean algunas reflexiones específicas relacionadas con cada uno de los perfiles identificados con el objetivo de generar un diálogo con los diferentes enfoques sobre FEID existentes en la literatura, examinados previamente.

Respecto del primer perfil, denominado “La ausencia de un enfoque que organice la FEID”, resulta pertinente preguntarse por las razones detrás de este vacío. Es posible que la falta de un enfoque organizador de la FEID se desprenda en parte de la existencia de una carencia similar en el ámbito de la investigación en emociones. Hasta la fecha actual, van 25 años desde la irrupción de la IE en la literatura psicológica, considerando la publicación del libro de Goleman en 1995, y 20 desde que el concepto “educación emocional” se instala en el ámbito educactivo (Bisquerra, 2009). Posteriormente, aparecen las primeras aproximaciones críticas a esta mirada, las cuales, como ya se ha señalado, afirman que la IE no sería una teoría sobre emociones propiamente tal y que se trataría de un enfoque que continúa y alimenta el inadecuado dualismo emoción cognición reinante en nuestra cultura. Este carácter llevaría al fenómeno emocional, hacia un terreno de objetivación, cuantificación y estandarización que reduce la complejidad social e incluso política de la vida afectiva (Menéndez, 2018). Por otra parte, el mismo concepto de “emoción” viene experimentando una serie de mutaciones en el contexto de la filosofía, la psicología y las demás ciencias cognitivas, pasando desde visiones discretas, objetivistas y biologicistas, hasta miradas construccionistas, subjetivistas y que colocan el acento en la fenomenología de los afectos principalmente. Dado este dinámico panorama, resulta comprensible la existencia de instituciones formadoras de docentes que no presenten enfoques claros y explícitos sobre la FEID, como aquel que se identifica para dos casas de estudio en este trabajo.

En segundo lugar, dadas sus características distintivas, puede afirmarse que el perfil denominado “Las emociones consideradas como contexto de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la FEID” presenta algunas semejanzas con el paradigma de la IE que ameritan algunas consideraciones. Para empezar, a través de la evaluación de los niveles central y externo de la FEID, se encontró que, desde este perfil, cuando se intencionaban procesos de formación emocional, lo que

se tenía en cuenta, principalmente, eran las emociones como contexto de los procesos educativos. Este hecho muestra que el perfil en cuestión se sustenta sobre un dualismo cognitivo emocional similar al de la IE, enfoque desde el cual se asume que las emociones acompañan e influyen los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero que, sin embargo, estos estados no son, finalmente, elementos constitutivos de dichos procesos. Probablemente, sea esta forma de dualismo aquello que lleva a a los agentes encargados de la formación inicial docente que mantienen esta perspectiva a tener en cuenta emociones que se originan fuera de los procesos educativos cuando se piensa en las emociones que toman parte en dichos procesos. Por otro lado, la evaluación del nivel externo del mencionado perfil mostró una tendencia a concebir el rol de las emociones sobre las actitudes, obviando su participación en el aprendizaje de contenidos verbales, un rasgo distintivo de los proyectos de formación emocional sustentados en enfoques como el de la IE. Por último, este perfil se diferenció, también, en el nivel intermedio o implícito, por presentar una tendencia entre los docentes formadores de docentes hacia la concepción “Influencia de las emociones en la cognición”. Se trata de una perspectiva que valora los afectos dependiendo de su valencia, de forma que se entiende que existen emociones “buenas” y “malas” para la enseñanza y el aprendizaje, un rasgo prominente de la llamada psicología positiva estrechamente vinculada a la IE (Herrera, Buitrago y Perandones, 2015). Desde esta perspectiva se niega el valor adaptativo de las emociones de valencia negativa, las cuales son consideradas como estados que, dadas sus características intrínsecas, requieren control y regulación. El anterior es un enfoque que entronca con cuestiones políticas e incluso económicas, puesto que, finalmente, coloca el énfasis en la responsabilidad individual por sobre las características del sistema social y educativo (Manrique, 2015).

Finalmente, se identificó un perfil denominado “Las emociones como centro de la FEID”, el cual exhibe algunos rasgos de mayor complejidad que lo acercan a la propuesta de Kelchtermans y Deketelaere (2016), reseñada previamente. Como se expuso en la introducción de este trabajo, desde dicha perspectiva se hace referencia a la dimensión emocional de la formación inicial docente más que a las emociones como estados unitarios e independientes, como en el caso de la IE, puesto que este último enfoque, se considera poco apropiado para tratar la riqueza y complejidad del contexto educativo. En palabras de los autores:

It seems that this mainly correlational approach, treating emotions as discrete variables, reflecting intra-psychological phenomena, which can be described and measured and related to behavior and learning outcomes, is rather limited in its relevance for a more educational research interest (Kelchtermans y Deketelaere, 2016, p. 435).

El tener en cuenta la “dimensión emocional” del proceso de convertirse en profesor, más que la idea de emociones como estados discretos de la IE, implica considerar una estrecha relación entre el proceso formativo y los afectos. Este es un principio que se corresponde de muy buena forma con la perspectiva de las emociones como centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje que caracterizó los niveles implícito y explícito del tercer perfil identificado en este estudio. Como ya se señaló, este tipo de enfoque, más integrador, se distingue también por tener en cuenta la dimensión emocional de la formación inicial en conexión con una serie de aspectos de la FID como son la identidad docente, la biografía escolar de los estudiantes de pedagogía y las creencias que ellos mantienen acerca de los procesos educativos (Kelchtermans y Deketelaere, 2016). Por otra parte, puesto que en el caso del tercer perfil se trata de una FEID que parece no intencionarse conscientemente, ya que en los documentos analizados no aparecen términos tales como “educación emocional”, “programa de formación emocional” o similares, es posible que haya aspectos de orden más holístico, relacionados con visiones acerca del ser humano, la educación, la enseñanza o el aprendizaje, que sean la base sobre la cual se sustentan implícitamente estas visiones específicas sobre el rol de las emociones en los procesos de formación. Por lo mismo, cualquier

nuevo estudio que se realice sobre este tema, debiera, al menos, considerar como un criterio de evaluación, la diferenciación de perspectivas sobre la enseñanza y el aprendizaje, avanzando de este modo, hacia una evaluación que integre de mejor forma la FEID con otros aspectos centrales del currículum, durante la formación.

Por otra parte, un comentario de orden general respecto de los perfiles. Resulta relevante el hecho de que estos se hayan diferenciado a partir del grado en el cual los estudiantes de pedagogía percibieron que la formación recibida había contribuido a su desarrollo emocional. Esta es una diferencia que cobra especial importancia al contrastar los perfiles 2 y 3, el primero de los cuales no se asocia a cambios en el sentido descrito, mientras que el segundo sí lo hace. Resulta inesperada esta diferencia puesto que, en principio, pudiera suponerse que los cambios emocionales serían más intensos en aquel proyecto de formación emocional que se define explícitamente como tal (perfil 2), más que en otro, que trata las emociones de un modo más implícito durante la formación (perfil 3). Este hallazgo puede interpretarse como un antecedente que sugiere la conveniencia de abordar la dimensión emocional de la FID mirando el amplio horizonte de la educación como sistema, e integrando los afectos a otros elementos centrales del currículum, sin intencionar, necesariamente, programas de educación emocional explícitamente concebidos. Igualmente, desde esta perspectiva, es probable que no se trate tanto de que los futuros docentes se capaciten en emociones mediante cursos específicos, sino más bien, que a través de la formación profesional, ellos modifiquen sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje llegando a ver ambos procesos como fenómenos emocionales (Hargreaves, 1998). Bajo esta perspectiva, las emociones pueden ser concebidas como estados que tienen en sí mismos un carácter cognitivo (Nussbaum, 2008), razón por la cual participan directamente en la comprensión de lo que ocurre en el aula y la consecuente toma de decisiones durante la enseñanza. Se trata de una concepción similar a lo que algunos han denominado “profesores intuitivos”, es decir, docentes que maniobran desde sus afectos y no a pesar de ellos (Atkinson y Claxton, 2002). En este contexto, la FEID podría entenderse como un proceso destinado a facilitar entre los estudiantes de pedagogía el despojo de “programaciones” individuales y culturales que los llevan a ver la educación como un fenómeno técnico, “frío” y de características simbólico-representacionales, principalmente. Se trataría de generar, a través de la FEID, un cambio conceptual que modifique la idea de que se enseña y se aprende “con la cabeza”, y que el cuerpo, en tanto soporte de la afectividad, es tan solo un contexto de dichos procesos. Este cambio implicaría, probablemente, considerar un trabajo vivencial con las emociones que se encuentran ligadas a las prácticas pedagógicas, ya que tal vez no baste únicamente con la comprensión teórica respecto de las mismas para facilitar el desarrollo emocional de los estudiantes de pedagogía.

Por otro lado, y, no obstante lo anterior, dado que la investigación tenía un carácter cuantitativo, no sabemos por el momento qué elementos componen el desarrollo emocional al cual se refieren los estudiantes que recibieron una formación bajo el enfoque del perfil 3. Nuevos estudios, de tipo cualitativo, debieran enfocarse en comprender qué tipo de cambios emocionales, distintos de la adquisición de conocimientos y competencias, pudieran facilitar la formación profesional y cuáles serían los factores que los propician. Al respecto, cabe preguntarse, por ejemplo, en qué medida y de qué forma participarán las concepciones de los directivos de las carreras en la organización de la FEID, o cómo se relacionarán los distintos niveles de evaluación con las prácticas pedagógicas de los docentes formadores de docentes. Todos los anteriores, son aspectos que en esta investigación no fueron considerados debido a restricciones de orden práctico principalmente.

Finalmente, también en relación con las limitaciones del presente trabajo, debido a que se trata de un estudio realizado únicamente con universidades pertenecientes al Consejo de Universida-

des Estatales de Chile, no puede suponerse que los resultados obtenidos representen la amplia y variada oferta de instituciones formadoras de docentes que existe actualmente en Chile. Por esta razón, nuevos trabajos debieran ampliar el espectro de este estudio, incorporando instituciones con diferentes tipos de proyectos a fin de profundizar en la comprensión de otras posibles formas que adopte la FEID. Del mismo modo, cabe destacar que la metodología empleada, por el hecho de partir de dimensiones y criterios de evaluación predefinidos, si bien permitió la diferenciación de perfiles de FEID, limitó las posibilidades de indagar sobre otras dimensiones del proceso de formación que pudieran ser relevantes para comprender las distintas formas de llevar adelante la FEID. Por esta razón, resulta imprescindible complementar este estudio con otros que permitan abrir el espectro de indagación hacia nuevos componentes y dimensiones de la FEID, como, por ejemplo, las prácticas que se realizan durante la formación, el análisis de las biografías escolares de los estudiantes de pedagogía y otros aspectos que aquí no fueron considerados.

Finalmente, se cierran estas conclusiones con una última reflexión, derivada de la constatación de que pueden existir otros modos de formación emocional inicial docente, distintos de los que ofrece el *establishment* de la inteligencia emocional. Es importante este hallazgo, puesto que en la cultura educativa se ha llegado a un punto después del cual, ya no resulta posible hablar de la dimensión emocional de la enseñanza y el aprendizaje sin que aquello sea asociado espontáneamente a las ideas de la Inteligencia Emocional. Este enfoque se ha transformado en una suerte de “obstáculo epistemológico” (Bachelard, 1974), que proporciona la “tranquilizante” sensación de que por fin hemos incorporado los afectos a los procesos educativos, dejando atrás la larga glaciación conductista (Simon, 1972), pero también, su más reciente derivada computacionalista (Pozo, 1989). Sin embargo, pareciera ser que el nuevo “giro afectivo” que experimenta en estos años el sistema educacional continúa, en parte, preso del dualismo emocional cognitivo que genera la idea de que aprender es un proceso estrictamente cognitivo, el cual se encuentra acompañado, más no constituido por estados afectivos. Cambiar esta cultura, que no se condice con los más recientes avances en neurociencias (Barret y Russell, 2015), es un asunto que pasa, sin duda, por un análisis desprejuiciado de los procesos de formación inicial docente.

AGRADECIMIENTOS

“Este trabajo fue posible gracias al financiamiento entregado por la Universidad de Playa Ancha a través de su fondo de investigación asociativo interno. Los autores agradecen el trabajo de los siguientes estudiantes de dicha universidad, quienes realizaron sus tesis de pregrado como parte del proyecto de investigación: Camila Alejandra Porras Olivares; Cristian Nicanor Becerra Guerrero; Giselle Nathalie Cid Vásquez y María Paz Tapia Tapia”.

REFERENCIAS

- Aguilar, S., y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación* (47), 73-88. Doi: 10.12795/pixelbit.2015.i47.05.
- Akkerman, S. F., y Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teaching Education*, 27(2), 208-319.
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros "inexpertos". Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), 0-11.
- Arbuthnott, K. (2005). The Effect of Repeated Imagery on Memory. *Applied Cognitive Psychology*, 19(7), 843-846.

- Atkinson, T., y Claxton, G. (2002). Aprender a enseñar: habilidades intuitivas y objetividad razonada en T. Atkinson y G. Claxton (Eds.). *El profesor intuitivo* (pp. 95-112). Barcelona, España: Octaedro.
- Ávalos, B. (2016). *La formación docente inicial en Chile*. Recuperado de [www.researchgate.net: https://www.researchgate.net/profile/Beatrice_Avalos/publication/266338903_LA_FORMACION_DOCENTE_INICIAL_EN_CHILE/links/5548d15a0cf27c5000677f5e.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Beatrice_Avalos/publication/266338903_LA_FORMACION_DOCENTE_INICIAL_EN_CHILE/links/5548d15a0cf27c5000677f5e.pdf).
- Bachelard, G. (1974). *La construcción del espíritu científico. Contribución al psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México, México: Siglo XXI.
- Bächler, R. (2019). El cognitivismo y la negación de la mente, influencia del dualismo cartesiano. *Panorama*, 8(14), 47-58.
- Bächler, R. (2019). Del problema emoción-cognición a la integración de la fenomenología y la intencionalidad de los estados mentales. En P. López (Ed). *Discusiones contemporáneas en filosofía de la mente. Voces Locales* (pp. 123-150). Valparaíso: Instituto de Filosofía, Universidad de Valparaíso.
- Bächler, R., y Pozo, J. (2016). I feel, therefore I teach? Teachers' conceptions of the relationships between emotions and teaching/learning processes. *Journal for the Study of Education and Development*, 39(2), 312-348. Doi: 10.1080/02103702.2015.1133088.
- Bächler, R., y Pozo, J. (2018). Infancia y Aprendizaje. *Journal for the Study of Education and Development*, 41(4), 733-794.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London, England: McKinsey and Company.
- Barret, L. F., y Russell, J. (2015). *The Psychological Construction of Emotion*. London, England: Guilford Press.
- Barrett, L. F., Mesquita, B., Ochsner, K., y Gross, J. (2007). The Experience of Emotion. *Annual Review of Psychology*, 56, 373-403. Doi:10.1146/annurev.psych.58.110405.085709.
- Beard, C., Clegg, S., y Smith, K. (2007). Acknowledging the affective in higher education. *British Educational Research Journal*, 33(2), 235-252.
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., y Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. New York, United States: Guilford Press.
- Belli, S. (2009). La construcción de una emoción y su relación con el lenguaje: Revisión y discusión de una área importante de las ciencias sociales. *Theoria. Ciencia, arte y humanidades*, 18(2), 15-42.
- Berman, M. (1987). *El Reencantamiento del Mundo*. Santiago de Chile, Chile: Cuatro Vientos.
- Bisquerra, R. (2009). Apuntes para una historia de la educación emocional. En P. Fernández Berrocal (Ed.), *Avances en el Estudio de la Inteligencia Emocional* (pp. 405-412). Barcelona, España: Fundación Marcelino Botín.
- Buehl, M. M., y Beck, J. S. (2015). The Relationship Between Teachers' Beliefs and Teachers' Practices. En H. Fives, y M. Gregoire Gills (Eds.), *International Handbook Research on Teachers' Beliefs* (pp. 66-84). New York, United States: Routledge.
- Bueno García, C., Teruel Melero, M. P., y Valero Salas, A. (2005). La Inteligencia Emocional en alumnos de Magisterio: La percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 169-194.

- Casado, C., y Colomo, R. (2006). Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la Filosofía Occidental. *A Parte Rei*, 47(10). Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/>.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201–237.
- Chang, M. L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218.
- Ciarrochi, J., Chan, A. Y., y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28(5), 539-561.
- Claxton, G. (2005). *The Wayward Mind. An Intimate History of the Unconsciousness*. London, England: Time Warner Book Group.
- Cotterall, S. (2013). More than just a brain: emotions and the doctoral experience. *Higher Education Research y Development*, 32(2), 174-187.
- Damasio, A. R. (2010). *En Busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Madrid, España: Critica.
- Darby, A. (2008). Teachers' emotions in the reconstruction of professional self- understanding. *Teaching and teacher education*, 24(5), 1160-1172.
- Day, C., y Gu, Q. (2012). *Profesores: Vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Madrid, España: Narcea.
- Delgado, A.T., Geisse, G. G., y Barrientos, W. F. (2003). La disposición emocional en la interacción profesor-alumno en el aula universitaria, como factor relevante en la formación inicial docente. *Revista electrónica Diálogos Educativos*, 3(6), 52-59. Recuperado de <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1284>.
- Duncan, S., y Barrett, L. F. (2007). Affect is a form of cognition: a neurobiological analysis. *Cogn Emot.*, 21,(6), 1184-1211.
- Fried, L., Mansfield, C., y Dobozy, E. (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future. *Issues in Educational Research*, 25(4), 415-441.
- Frijda, N. H. (1986). *The Emotions*. New York, United States: Cambridge University Press.
- Garritz, A. (2014). Creencias de los profesores, su importancia y cómo obtenerlas. *Educación Química*, 25(2), 88-92.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid, España: Akal.
- Gu, X., Liu, X., Van Dam, N. T., Patrick, R., y Fan, J. (2012). Cognition--Emotion Integration in the Anterior Insula. *Cerebral Cortex*, 23(1), 20-27.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teacher and teaching education*, 14(8), 835-854.
- Harris, D., y Sass, T. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95(7-8), 798-812.
- Herrera, L., Buitrago, R., y Perandones, T. M. (2015). Psicología Positiva e Inteligencia Emocional en Educación. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 8(9), 139-153. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/37458>.

- Horgan, T., y Tienson, J. (2002). The intentionality of phenomenology and the phenomenology of intentionality. En D. Chalmers (Ed.), *Philosophy of Mind: Classical and Contemporary Readings* (pp. 520-533). Oxford, England: Oxford University Press.
- Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios pedagógicos*, 28, 31-45.
- Kelchtermans, G., y Deketelaere, A. (2016). The Emotional Dimension in Becoming a Teacher. En J. Loughran, y M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education 2* (pp-429-461). Singapore, Singapore: Springer.
- Lansky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary School reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological Stress and the Coping Process*. New York, United States: McGraw-Hill.
- LeDoux, J. (2000). *El cerebro emocional*. Barcelona, España: Planeta.
- López-Goñi, I., y Goñi-Zabala, J. M. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 357(21), 467-489. Doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-357-069.
- López-Íñiguez, G., Pozo, J., y De Dios, M. (2014). The older, the wiser? Profiles of string instrument teachers with different experience according to their conceptions of teaching, learning and evaluation. *Psychology of Music*, 42(2), 157-176. Doi: 10.1177/0305735612463772.
- Luft, J. A., y Roehrig, G. A. (2007). Capturing Science Teachers' Epistemological Beliefs: The Development of the Teacher Belief Interview. *Electronic Journal of Science Education*, 11(2), 38-63.
- Manrique Solana, R. (2015). La cuestión de la inteligencia emocional. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 35(128), 801-814. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4321/S0211-57352015000400008>.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(1), 1-25.
- Menéndez, D. (2018). Aproximación crítica a la Inteligencia Emocional como discurso dominante en el ámbito educativo. *Revista española de pedagogía*, 76(269), 7-23. Doi: 10.22550/REP761201801.
- Nisbett, R., Peng, K., Choi, I., y Norenzayan, A. (2001). Culture and Systems of Thought: Holistic Versus Analytic Cognition. *Psychological Review*, 108(2), 291-310.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La Inteligencia de las emociones*. Barcelona, España: Paidós.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., y Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 6(2), 437-454.
- Parrot, W. G. (1995). The hearth and the head. Everyday Conceptions of Being Emotional. En J. A.-D.-M. Russel, A. S. Manstead, y J. Wellenkamp (Eds.), *Everyday Conceptions of Emotion. An Introduction to the Psychology, Antropology and Linguistics of Emotions* (pp. 73-84). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

- Pekrun, R. (2005). Progress and open problems in educational emotion research. *Learning and Instruction*, 15(5), 497-506. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.014>.
- Penalva, J. (2009). Análisis crítico de los aspectos antropológicos y pedagógicos en la educación emocional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(1), 247-265.
- Peñalva Vélez, A., López Goñi, J. J., y Landa González, N. (2013). Competencias emocionales del alumnado de Magisterio: posibles implicaciones profesionales. *Revista de Educación*, (362). Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-246.
- Pérez, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, España: Morata.
- Pérez, N., Filella Guiu, G., Soldevila Benet, A., y Fondevila A. Núria. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16(1), 233-254. doi: 10.5944/educxx1.16.1.725.
- Pessoa, L. (2013). *The cognitive-emotional brain: from interactions to integration* Cambridge. United States: MIT Press.
- Pirtillä-Backman, A.-M., y Kajanne, A. (2001). The Development of Implicit Epistemologies During Early and Middle Adulthood. *Journal of adult development*, 8(2), 81-97.
- Poblete, O., y Bächler, R. (2016). Interacción y emoción: Una Propuesta integradora. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 25(1), 57-66.
- Pons, F., Harris, P. L., y De Rosnay, M. (2000). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127-152.
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, España: Morata.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y Maestros: La Psicología Cognitiva del Aprendizaje*. Madrid, España: Alianza.
- Ramachandran, V., y Blakeslee, S. (1999). *Fantasmas en el cerebro*. Madrid, España: Debate.
- Sánchez, L. (2019). La formación inicial docente en una universidad chilena: estudiando el ámbito emocional. *Praxis y Saber*, 10(24), 217-242. Recuperado de <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8931>.
- Searle, J. (1996). *El redescubrimiento de la mente*. Barcelona, España: Grijalbo Mondadori.
- Shuman, V., y Scherer, K. (2014). Concepts and Structure of Emotions. En R. Pekru, y L. Linnenbrik- García (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education* (pp. 13-35). New York, United States: Routledge.
- Simon, H.A. (1972). On the development of the processors. En S. Farnham-Diggory (Ed.) *Information processing in children* (pp. 3-22). New York, United States: Academic Press.
- Solomon, R. (2007). *Ética emocional: una teoría de los sentimientos*. Barcelona, España: Paidós.
- Stout, M. (2000). *The feel-good curriculum: the dumbing down of america's kids in the name of self-esteem*. Cambridge, United States: Da Capo Press.
- Sutton, R., y Wheatley, K. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327- 358.

Torres, J. (1998). *El curriculum oculto*. Madrid, España: Morata.

Varela, F. (2000). *El fenómeno de la vida*. Santiago de Chile, Chile: Dolmen.

Zembylas, M. (2003). Interrogating "teacher identity": Emotion, resistance, and selfformation. *Educational Theory*, 53(1), 107-127.

Evaluación del impacto de un programa de educación emocional en mujeres mexicanas

María Isabel Alva Castro^a, Norma Alicia Ruvalcaba Romero^{*b}, Mercedes Gabriela Orozco Solís^c, Héctor Rubén Bravo Andrade^d.

Cuidarte A.C.^a, Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias de la Salud^{bcd}, Guadalajara, México.

Recibido: 01 de febrero 2019

Aceptado: 17 de junio 2019

RESUMEN. La evaluación del impacto de los programas de educación emocional toma relevancia para argumentar la necesidad de su inclusión en distintos ciclos de vida y distintos contextos. El presente trabajo muestra la evaluación de un programa para el desarrollo de habilidades emocionales en mujeres mexicanas. Se muestra la estructura de las diez sesiones de trabajo, así como los resultados de las evaluaciones previas y posteriores a la intervención. Se aplicaron el inventario de competencias socioemocionales (EQi-SF), la escala de resiliencia para adultos (RSA) y el inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE). Los resultados muestran una disminución significativa de la ansiedad, un aumento en la competencia personal, social y cohesión familiar de la escala de resiliencia, así como las habilidades para el manejo de estrés y la generación de estado de ánimo positivo en cuanto al inventario de competencias socioemocionales.

PALABRAS CLAVE. Educación emocional; habilidades socioemocionales; ansiedad; depresión; mujeres.

Impact assessment of an emotional education program in Mexican women

ABSTRACT. The impact assessment of emotional education programs is a relevant topic to argue the necessity of including participants in different life cycles and contexts. This study shows the impact assessment of a program for the development of emotional skills in Mexican women. The intervention was organized around ten sessions and the results of prior and latter evaluations are included. The socioemotional skills inventory (EQi-SF), the adult resilience scale (RSA), and the anxiety inventory (IDARE) were applied to evaluate the impact. The results show a significant decrease in anxiety, an increase in personal and social competence and family cohesion on the resilience scale, as well as stress management skills and the generation of positive mood in terms of the social-emotional competence inventory.

KEYWORDS. Emotional education; socioemotional competences; anxiety; depression; women.

*Correspondencia: Norma Ruvalcaba Romero. Dirección: Sierra Nevada 950, Puerta 16. Edificio H, Planta Alta, Col. Independencia. Guadalajara, Jalisco, México. Correos Electrónicos: isabel_cuidarte@hotmail.com^a, norma.ruvalcaba@cucs.udg.mx^b, mercedes.orozco@cucs.udg.mx^c, rubensible@hotmail.com^d

1. INTRODUCCIÓN

A pesar de que en las últimas décadas han proliferado diferentes programas para el desarrollo de habilidades emocionales (Greenberg et al., 2003), existen escasas investigaciones sobre evaluación de programas de educación emocional (Fonseca, Pérez, Ortuño y Lucas, 2017; Muñoz y Bisquerra, 2006). La educación emocional es un proceso continuo de co-construcción de aprendizajes adaptativos y funcionales, que implica la intervención de un mediador y experiencias vitales de conflictos sociales, afectivos y cognitivos en el marco de interacciones personales (Maurin, 2013).

La mayor parte de los programas existentes se han centrado en la intervención con poblaciones infantiles, adolescentes o jóvenes universitarios en contextos escolares. Los resultados reportan mejoras no sólo en las competencias sociales, sino en otros constructos relacionados al bienestar, por ejemplo, autoconcepto, liderazgo, ajuste psicológico, estrategias de estudio, habilidades sociales, entre otras (Brackett, Rivers, Reyes y Salovey, 2012; Cejudo, 2017; Gutiérrez y López, 2015). Asimismo, se observa una disminución de indicadores de agresividad, ansiedad, depresión y supresión de pensamientos negativos entre otros (Gallardo, Leiva y George, 2015; González, Ampudia y Guevara, 2012; Hojjat, Rezaei, Namadian, Hatami y Norozi, 2017).

Si bien esta tendencia a incluir poblaciones jóvenes corresponde a las necesidades sociales y los paradigmas educativos (Bisquerra, 2006; Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008), es importante desarrollar estrategias de trabajo en otros contextos que incluyan poblaciones adultas. La educación emocional implica un proceso de formación constante, el cual debería estar presente de manera permanente en la vida del ser humano y representa una herramienta clave para el desarrollo de habilidades. Este conjunto de recursos le permiten al individuo, no sólo potencializar sus capacidades de aprendizaje, sino habilitarle para superar las adversidades y para alcanzar un mayor bienestar.

En general, hay evidencia que también en población adulta hay mejoras significativas en las competencias emocionales generadas a través de programas de formación incluso mejorando cambios a largo plazo en variables de personalidad (Nelis et al., 2011), generando cambios fisiológicos y manteniéndose a través del tiempo (Kotsou, Nelis, Gregoire y Mikolajczak, 2011); no obstante es importante ahondar en dichos cambios según sus características poblacionales (Hodzic, Ripoll, Bernal y Zenasni, 2015) y continuar explorando el efecto que este tipo de intervenciones pueden tener en el incremento de las competencias emocionales en grupos específicos.

Cabe señalar que pese a que no se han observado diferencias de género en los tamaños del efecto de los cambios reportados en distintos estudios (Mattingly y Kraiger, 2019); en este trabajo se hace énfasis en aquellos antecedentes que reportan resultados con población femenina, ya que el objetivo de este trabajo fue analizar los cambios experimentados por mujeres participantes en un programa de desarrollo de habilidades emocionales y resiliencia bajo la metodología desarrollada por “Cuidarte, A.C.”

La intención de trabajar con mujeres deriva de que en los países latinoamericanos como es el caso de México, las mujeres se encuentran en situaciones de vulnerabilidad ante la violencia y los distintos roles que deben cubrir, entre ellos el de la crianza y su compatibilidad con las demandas sociales y laborales, ya que hay una tendencia ampliamente reconocida del rol que se otorga a la madre como promotora del desarrollo de los hijos, mismos que se ve vulnerado cuando las mujeres presentan sintomatología ansiosa o depresiva (Jadue, 2003), por tanto, partimos de la hipótesis de que fortaleciendo sus habilidades socioemocionales, podrán no solo experimentar mayor bienestar emocional mediante la reducción de la ansiedad, sino en general optimizar su desarrollo personal y resiliencia.

2. ANTECEDENTES TEÓRICOS

A continuación, se muestran algunos ejemplos de los resultados obtenidos en procesos de educación emocional y resiliencia desarrollados con mujeres; no obstante cabe señalar que la mayoría de ellos se han realizado en muestras clínicas o en situaciones de vulnerabilidad.

Entre los estudios reportados con población clínica de mujeres, encontramos el trabajo realizado por Mehrabi, Nazari, Mehrabi y Shaygannejad (2017), quienes evaluaron a pacientes con diagnóstico de esclerosis múltiple; el entrenamiento en inteligencia emocional que implementaron tuvo una duración de ocho sesiones semanales cada una de 90 minutos, encontrando mejoras significativas en la variable de autoeficacia en el grupo experimental. Asimismo, Quinceno, Vinnaccia y Remor (2011), implementaron un programa multimodal centrados en autoestima, autoeficacia y autoregulación emocional, en un lapso de seis sesiones consecutivas de 150 minutos cada una. Los autores señalan que a pesar del corto plazo, es posible reducir los estados de ánimo negativos a través de la reevaluación y la activación de las emociones positivas en mujeres con artritis reumatoide.

Por su parte, Hamidian, Rezaee, Shakiba y Nadivian (2019), demostraron que el crecimiento postraumático de mujeres iraníes con cáncer de mama que participaron en un programa de entrenamiento basado en estrategias cognitivas para el manejo de emociones con duración de cinco sesiones de 90 minutos cada una, fue significativamente mayor que el del grupo control. En esta misma línea, Sepasi, Qasemi y Narimani (2014) intervinieron con mujeres con cáncer, su programa consta de seis sesiones para el entrenamiento de la autoregulación emocional y la relajación, los resultados de su estudio denotan una mejora en las dimensiones de la calidad de vida y el autoconcepto de las participantes.

En España se llevó a cabo un programa centrado en el manejo del estrés en mujeres candidatas a fertilización in vitro. Dicho programa constó de técnicas psicoeducativas para la relajación, especialmente en el entrenamiento de respiración diafragmática, esto favoreció la reducción de ansiedad estado y el aumento del balance emocional (Heredia, Padilla, Castila y García-Retamero, 2019).

Entre los estudios en los que se abordaron mujeres en situación de vulnerabilidad, encontramos los reportados por East y Roll (2015) quienes tras analizar las intervenciones de organización comunitaria basadas en perspectiva de género y realizadas desde un organismo de la sociedad civil que en Estados Unidos trabaja con mujeres de minorías étnicas, en situación de pobreza y con antecedentes de trauma, más del 76% de las mujeres que terminaron los procesos de asesoramiento, reportaron disminución de sintomatología ansiosa, depresiva, así como un mayor sentido de control en sus vidas. Asimismo, el programa implementado por Sa'ar (2016) basado en pedagogía emocional para el empoderamiento de mujeres israelíes de bajos ingresos, encontró que las participantes percibieron beneficios para la adquisición de competencias emocionales, participación en comunidad y experimentaron crecimiento personal aun cuando sus ingresos seguían siendo bajos.

Por su parte, Evans, Malpass, Agnew-Davies y Feder (2018) evaluaron las diferencias en la recuperación de mujeres víctimas de violencia doméstica cuando participaron en un programa de intervención psicoeducativa de diez sesiones semanales y aquellas mujeres que recibieron solamente la atención institucional. En los resultados cualitativos de su estudio, las participantes refirieron disminución de los cambios emocionales, crisis de pánico y sentimientos asociados a la depresión, ansiedad y culpa. En cuanto a los indicadores positivos, manifestaron experimentar

una mejor autoestima, asertividad y mayor confianza para cuidar de sí mismas. También en población de mujeres que sufrieron maltrato por parte de su pareja en España se intervino con un programa de 20 sesiones enfocado en la psicoeducación en tema de violencia de género, estrategias para la resolución de problemas, independencia emocional y autorregulación. Los resultados mostraron una reducción significativa en sintomatología de ansiedad, depresión, reducción del estrés postraumático, así como un aumento en la autoestima y el apoyo social. Los resultados se mantuvieron incluso en el seguimiento a los 3 y 6 meses de haber terminado el programa (Matud, Padilla, Medina y Fortes, 2016).

Por otra parte, son escasos los estudios realizados en población no clínica o sin condiciones de vulnerabilidad, la mayor parte de los cuales fueron desarrollados con población universitaria. Un ejemplo de ello es el trabajo de Jones, Ahn y Chan (2016), quienes lograron una reducción de estrés y de locus de control externo en mujeres afroamericanas mediante 10 sesiones grupales semanales en las que se trabajaron competencias psicosociales desde el enfoque cognitivo; mientras que en poblaciones profesionales, existe evidencia de que programas de entrenamiento en *mindfulness*, amabilidad, cuidado y comprensión de los otros, favorece la autocompasión, la resiliencia, además de prevenir el desgaste profesional en enfermeras; este programa tuvo una duración de ocho sesiones semanales de 150 minutos cada una (Delaney, 2018).

Como puede observarse no encontramos procesos de evaluación del impacto de programas realizados en población general de mujeres en México o en Latinoamérica que permitan evidenciar la importancia del desarrollo emocional para las mujeres de la región, partiendo de que la adquisición de estas competencias ayuda a minimizar la vulnerabilidad a alteraciones de la vida afectiva, favorecer el bienestar personal y social (Bisquerra, 2006), además de disminuir las brechas de la injusticia social (Barrantes, 2016).

3. MÉTODO

3.1 Participantes

Inicialmente se incorporaron 163 mujeres residentes de la Zona Metropolitana de Guadalajara, de las cuales 117 terminaron la experiencia psicoeducativa. Las participantes fueron convocadas a participar en talleres para el desarrollo de habilidades emocionales por medio de la organización civil Cuidarte A.C.

Las edades de las participantes oscilaron entre los 18 y los 65 años de edad (Media 39.87, DT. 11.042). El 24% eran solteras, el 63% casadas, 3% refirieron vivir en unión libre, 7% divorciadas o separadas y 3% viudas. Respecto a la escolaridad, 12% refirieron contar con estudios de primaria, 17% terminaron la secundaria, 23% estudiaron el bachillerato, 6% cuentan con estudios de carrera técnica, 31% egresaron de alguna licenciatura y el 11% cuenta con estudios de posgrado. En relación a la ocupación de las participantes, el 19% son empleadas, el 6% son comerciantes, el 22% trabajan de manera independiente y el 53% son amas de casa.

3.2 Instrumentos

Características Sociodemográficas, se identificaron a partir de preguntas relacionadas a la edad, estado civil y ocupación.

Inventario de Competencias Socioemocionales EQi- SF (Bar-On, 2002, Emotional Quotient Inventory Short Form), validada en castellano por López-Zafra, Pulido y Berrios (2014). Este modelo

define las competencias socioemocionales como un conjunto de capacidades emocionales, individuales e interpersonales que influyen en la capacidad total de un individuo para responder ante las presiones del medio que lo rodea (Bar-On, 2006). La escala consta de 28 reactivos, con un patrón de respuesta tipo Likert de cinco puntos que evalúa cuatro factores: Competencias interpersonales ($\alpha = .784$), Competencias intrapersonales ($\alpha = .765$), Adaptabilidad ($\alpha = .781$) y Manejo del estrés ($\alpha = .786$), a estas escalas se le añade el componente de Estado de ánimo de la escala original y que se refiere a la gestión de las emociones positivas ($\alpha = .841$).

Escala de Resiliencia para adultos RSA (Friborg, Hjemdal, Rosenvinge y Martinussen, 2003), versión validada en México por Ruvalcaba, Villegas, Gallegos, Morales y Macías (2014), consta de 37 reactivos que contienen cinco factores: Competencia personal ($\alpha = .923$), Competencia social ($\alpha = .858$), Cohesión familiar ($\alpha = .930$), Recursos sociales ($\alpha = .867$) y Estructura personal ($\alpha = .830$). La estructura de la escala es tipo Likert con siete puntos. Desde la perspectiva de los autores de la escala, definen la resiliencia como un factor protector, que implica procesos y mecanismos que, a pesar de las experiencias estresoras, contribuyen a un buen resultado (Hjemdal, Friborg, Stiles, Martinussen y Rosenvinge, 2006).

Estado del Inventario de Ansiedad (IDARE, Spielberg y Díaz-Guerrero, 1975). Versión validada y estandarizada para México del STAI, contiene 20 ítems. La escala de respuesta (Tipo Likert de 4 puntos) hace referencia a la frecuencia e intensidad de la sintomatología. Para este análisis utilizamos únicamente la escala Ansiedad Estado ($\alpha = .920$), que hace referencia a una condición o estado emocional caracterizada por sentimientos de tensión y de aprehensión subjetivos conscientemente percibidos y por un aumento de la actividad del sistema nervioso autónomo.

3.3 Procedimiento

Los contenidos de los talleres se estructuraron en tres ejes temáticos: Autoconcepto, alfabetización emocional y resiliencia. La propuesta fue elaborada con base en la experiencia de Cuidarte A.C. (Alva, 2010; 2016), dedicada al desarrollo de programas enfocados a la promoción de salud mental. El contenido de la intervención contempla 40 actividades de juego (algunas con materiales innovadores especialmente elaborados para el logro de los objetivos). En la tabla 1, se presenta de manera general los contenidos de las sesiones.

Las participantes fueron divididas en 10 grupos, los cuales fueron coordinados por psicólogos previamente capacitados. Cada grupo contaba con un máximo de veinte mujeres, quienes asistieron a sesiones semanales de dos horas cada una. Para evaluar el impacto de las intervenciones se realizaron mediciones pre-test y post test, aplicadas una semana antes y una posterior a las 20 horas de los talleres.

3.4 Análisis de los datos

Se realizaron análisis descriptivos y prueba *t* para muestras relacionadas con el paquete estadístico SPSS v. 25.

Tabla 1. Contenidos y objetivos de las sesiones.

Sesión	Tema	Objetivos
1	Introducción, encuadre e identificación de temores	- Brindar elementos de seguridad y confianza para el grupo.
2	Autoconcepto	- Fortalecer la identidad a través de los recursos personales, la singularidad y la diversidad.
3	Vocabulario emocional	- Establecer una noción de qué son las habilidades emocionales. - Sensibilizar sobre los componentes más importantes de la ansiedad y la depresión y romper el estigma de ambos trastornos. - Conocer 48 palabras para nombrar emociones y sentimientos para desarrollar mayor vocabulario emocional.
4	Emociones y conflicto	- Reconocer emociones vinculadas a ansiedad y depresión. - Reconocer qué emociones de bienestar podrían facilitar el manejo de la ansiedad o la depresión. - Identificar la vivencia emocional ante los conflictos.
5	Conciencia emocional y empatía	- Percibir cómo se expresan emocionalmente y reconocer cómo las perciben a ellas. - Identificación de claves corporales experimentadas con las emociones. - Promover la elección de una respuesta emocional ante diversas situaciones, lugares y personajes de la vida cotidiana. - Promover la identificación de emociones y sentimientos de otras personas. - Crear la posibilidad de compartir y expresar emociones y sentimientos. - Promover la empatía.
6	Emociones asociadas al miedo	- Comprender la ansiedad. - Generar un producto creativo que represente los miedos personales e identificar los obstáculos que éstos han implicado en sus vidas.
7	Emociones asociadas a la pérdida	- Identificar las emociones que generan malestar. - Trabajar desde una perspectiva vivencial, emociones asociadas a procesos de pérdida. - Considerar el impacto emocional que generan las pérdidas e identificación de alternativas para afrontarlas.
8	Emociones Generadoras de Bienestar (I)	- Generar mayor conciencia corporal emocional y experimentación de emociones negativas a través del movimiento. - Recuperar la gratitud hacia alguien significativo integrar y recuperar la posibilidad de auto recompensarse por los logros. - Trabajar en la autorrealización y autoafirmación para el logro de objetivos personales.
9	Emociones Generadoras de Bienestar (II)	- Identificación de acciones encaminadas a la generación de alegría y felicidad.
10	Emociones Generadoras de Bienestar (III)	- Adquirir recursos personales para generar el bienestar emocional. - Identificar la importancia del soporte social. - Cierre.

4. RESULTADOS

En la tabla 2 se presentan los análisis descriptivos y los resultantes de la prueba t para muestras relacionadas. Como se puede observar, se presentaron cambios significativos en la disminución de la ansiedad estado, mientras que se presentó un aumento en los factores de resiliencia, específicamente el de Competencia personal, Competencia social, Cohesión familiar y Estructura personal. Respecto a los factores de las competencias socioemocionales, se presentaron mejoras en el manejo del estrés y la generación de un estado de ánimo positivo.

Tabla 2. Descriptivos y prueba t para muestras relacionadas.

	Pretest		Post test		t	p
	Media	D.T.	Media	D.T.		
Ansiedad Estado	38.94	11.173	34.42	9.484	4.892	.000
RSA Competencia Personal	55.61	9.783	58.94	7.418	-4.294	.000
RSA Competencia Social	38.75	7.150	39.93	6.447	-2.455	.016
RSA Cohesión Familiar	39.75	7.186	40.02	7.376	-2.168	.032
RSA Recursos Sociales	48.04	6.998	48.21	6.980	-1.600	.112
RSA Estructura Personal	25.52	6.246	26.46	4.872	-3.419	.001
EQi Adaptabilidad	18.57	3.791	19.00	4.009	-1.225	.223
EQi Intrapersonal	28.11	6.080	28.83	6.549	-.936	.352
EQi Interpersonal	27.80	4.753	28.71	4.555	-1.783	.077
EQi Manejo Estrés	26.78	6.940	29.06	6.943	-2.158	.033
EQi Edo Animo	30.69	5.395	31.95	5.572	-3.560	.001

5. DISCUSIÓN

El objetivo de este trabajo fue evaluar el impacto de un programa para el desarrollo de habilidades emocionales en mujeres de la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco. Se trabajó con las hipótesis de que esta intervención favorecería un incremento en las competencias socioemocionales y la resiliencia, así como una disminución en los indicadores de ansiedad, como estado.

Con respecto a las competencias socioemocionales, se encontraron diferencias significativas que indican un incremento en las dimensiones de manejo del estrés y estado de ánimo posterior a la intervención. Dichos componentes se relacionan con la capacidad del individuo de gestionar positivamente sus emociones en situaciones estresantes, ser capaz de manejar la tensión y mantener una actitud positiva frente a los eventos adversos (López-Zafra et al., 2014) y que fueron parte de los contenidos esenciales del programa de intervención. Estos resultados concuerdan con otras investigaciones donde se menciona que el incremento de la inteligencia emocional puede impactar positivamente en la forma en que el individuo maneja la frustración y las situaciones estresantes (Mehrabi et al., 2017; Remor, Amorós y Carrobes, 2010; Yilmaz, 2009).

El contar con mayores herramientas para gestionar de forma positiva las emociones en situaciones complejas fomenta un abordaje más constructivo de los eventos estresantes, asociándose con una reducción en la ansiedad y depresión (Barraza, Muñoz y Behrens, 2017; Kousha, Bagheri y Heydarzadeh, 2018; Rashid, Bajwa y Batool, 2016). Por su parte, la dimensión de estado de ánimo incluye también el componente de felicidad, relacionado con el desarrollo de la habilidad para

expresar emociones positivas y reconocer los aspectos de la vida que nos satisfacen (López-Zafra et al., 2014). El incremento observado en estas competencias indica que, a corto plazo, esta intervención resultó efectiva para mejorar la capacidad de evaluar más objetiva y positivamente las situaciones adversas, promoviendo el reconocimiento de aspectos positivos y satisfactorios en la vida de las participantes.

Por su parte, las competencias intrapersonales, no mostraron diferencias significativas, al respecto cabe mencionar que los reactivos de la escala están orientados principalmente a aspectos de conciencia emocional, que coincidiendo con literatura previa, las personas que presentan una alta atención emocional, sin contar con las habilidades de regulación, puede desencadenar en malestar emocional (Extremera, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda y Cabello, 2006; Lischetzke y Eid, 2003), a diferencia de los resultados obtenidos en este estudio respecto a la reducción de sintomatología ansiosa.

Este resultado coincide con otras investigaciones que mencionan que el incremento de las competencias socioemocionales y la resiliencia disminuye los indicadores de estrés, ansiedad y depresión (Kotsou et al., 2011; Mealer et al., 2014; Zijlmans, Embregts, Gerits, Bosman y Derksen, 2015). Poseer mayores habilidades emocionales promueve que la persona realice una evaluación más positiva de los eventos vitales, favoreciendo un mayor control emocional y un afrontamiento más exitoso de las situaciones adversas (Yilmaz, 2009).

Por otra parte, tampoco las competencias interpersonales y de adaptación presentaron diferencias significativas al finalizar la intervención; cabe señalar que los reactivos para dichas escalas hacen énfasis en la empatía y resolución de problemas respectivamente. Un elemento que podría explicar la ausencia de diferencias es el tipo de actividades que componen el presente programa, donde predominan acciones orientadas a la comprensión de las propias emociones, a las relacionadas con el manejo de situaciones adversas y el reconocimiento de aspectos positivos en la vida. Probablemente, sea debido a esta situación que la mayor parte de las dimensiones de la escala de resiliencia presentaron diferencias significativas, evidenciando un incremento en los recursos que favorecen un afrontamiento más eficiente de los eventos vitales. Sin embargo, no se descarta la posibilidad de que haya efectos de la intervención que se lleguen a presentar en periodos posteriores, retomando la necesidad de realizar una medición longitudinal de las variables de estudio.

Pasando al constructo de resiliencia, posterior a la aplicación del programa se observó un incremento estadísticamente significativo en las dimensiones de competencia personal y social (las cuales, a diferencia de la escala de competencias socioemocionales, hacen énfasis en la capacidad para establecer vinculación con otras personas), así como en las de cohesión familiar y estructura personal. Este resultado, indica que la intervención tiene un impacto positivo a corto plazo en el desarrollo de una percepción más favorecedora de la autoeficacia, las habilidades para afrontar eventos vitales amenazantes, así como de una mayor organización de los recursos personales de afrontamiento. Asimismo, el aumento de estos factores se relaciona con un incremento de la capacidad para establecer lazos familiares fuertes e interacciones positivas con los otros (Ruvalcaba et al., 2014).

En la actualidad, la mayor parte de las intervenciones enfocadas al desarrollo de la resiliencia se realizan en poblaciones que enfrentan eventos adversos particulares, tendiendo a evaluar la capacidad resiliente en cuanto a la forma de afrontar el estrés (Delaney, 2018; Peng et al., 2014; Stonnington et al., 2016). Pocas investigaciones realizadas en adultos hablan acerca del impacto que tienen los programas en el desarrollo de competencias personales y sociales que componen la resiliencia, siendo uno de los mayores aportes de esta investigación. Uno de estos trabajos es el

de Quiceno et al. (2011), quienes coinciden con nuestros resultados al reportar que la capacidad de reevaluar las situaciones vitales puede ser desarrollada a través de estrategias enfocadas a la valoración de eventos pasados, características e intereses personales.

Cabe señalar que la única dimensión que no presentó diferencias significativas fue la de recursos sociales, relacionada con la percepción de contar con apoyo externo, lo cual, no necesariamente depende de las habilidades emocionales de las mujeres. Sin embargo, sería importante retomar este componente en futuras aplicaciones de la intervención, considerando que las redes de apoyo social representan una herramienta clave para el afrontamiento resiliente de eventos adversos para la mujer (Buesa y Calvete, 2013; Crespo y Rivera, 2012).

De tal manera, podemos concluir que esta intervención representa una estrategia prometedora para el desarrollo de recursos psicológicos ligados a la reducción de indicadores de ansiedad en mujeres. El principal aporte de este programa se relaciona con la influencia observada en el desarrollo de competencias socioemocionales y de resiliencia en mujeres adultas, constructos poco retomados en intervenciones realizadas con esta población.

Asimismo, en el caso particular de la resiliencia, el haber analizado el impacto de la intervención en distintas dimensiones del constructo permite tener una visión más focalizada del efecto del programa, siendo posible detectar aquellos componentes en los que genera un mayor impacto. Como lo menciona Karakus (2013), las mujeres representan un grupo poblacional expuesto a altos niveles de estrés, debido entre otras cosas, a los diferentes roles desempeñados en la cotidianidad. Por lo tanto, el contar con un programa que favorezca el desarrollo de competencias que promuevan un mejor afrontamiento de los eventos vitales y la reducción de indicadores negativos representa un primer paso en la generación de mayores niveles de bienestar.

A pesar de la relevancia de estos aportes, es necesario reconocer que la investigación cuenta con algunas limitaciones, principalmente ligadas con el diseño metodológico, donde se carece de un grupo control y de un seguimiento longitudinal. Por lo tanto, se recomienda realizar futuros trabajos donde se compruebe el impacto de esta intervención en investigaciones cuasi-experimentales, buscando controlar las variables externas que pudieran influir en su impacto y establecer la permanencia temporal de su efecto.

REFERENCIAS

- Alva, I. (2010). *Guía de Alfabetización Emocional*. México: Cuidarte, A.C.
- Alva, I. (2016). *Guía de Actividades de promoción de salud mental con mujeres*. México: Cuidarte, A.C.
- Bar-On, R. (2002). *Bar-On Emotional Quotient Short Form (EQ-I: Short): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Supl), 13-25. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf>.
- Barrantes, L. (2016). Educación emocional: El elemento perdido de la justicia social. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-10. Doi: 10.15359/ree.20-2.24.
- Barraza, R., Muñoz, N., & Behrens, C. (2017). Relación entre inteligencia emocional y depresión-ansiedad y estrés en estudiantes de medicina de primer año. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 55(1), 18-25. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272017000100003>.

- Brackett, M., Rivers, S., Reyes, M., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218-224. Doi:10.1016/j.lindif.2010.10.002.
- Bisquerra, R. (2006). Orientación Psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación*, 11, 9-25. Recuperado de <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Orientaci%C3%B3n-psicopedag%C3%B3gica-y-educaci%C3%B3n-emocional.pdf>.
- Buesa, S., & Calvete, E. (2013). Violencia contra la mujer y síntomas de depresión y estrés post-traumático: el papel del apoyo social. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13(1), 31-45. Recuperado de <https://www.ijpsy.com/volumen13/num1/345/violencia-contra-la-mujer-y-sntomas-de-ES.pdf>.
- Cejudo, J. (2017). Effects of a programme to improve emotional intelligence on psychosocial adjustment and academic performance in primary education. *Infancia y Aprendizaje*, 40(3), 503-530. Doi:10.1080/02103702.2017.1341099.
- Crespo, L., & Rivera, M. (2012). El poder de la resiliencia generado por el cáncer de mama en mujeres en Puerto Rico. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 23, 109-126. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rep/v23/a05.pdf>.
- Delaney, M. (2018). Caring for the caregivers: Evaluation of the effect of an eight-week pilot mindful self-compassion (MSC) training program on nurses' compassion fatigue and resilience. *PLoS ONE*, 13(11). Doi: 10.1371/journal.pone.0207261.
- East, J.F., & Roll, S.J. (2015). Women, Poverty, and Trauma: An Empowerment Practice Approach. *Social Work*, 60(4), 279-286. Doi: 10.1093/sw/swv030.
- Evans, M., Malpass, A., Agnew-Davies R., & Feder, G. (2018). Women's experiences of a randomized controlled trial of a specialist psychological advocacy intervention following domestic violence: A nested qualitative study. *PLoS ONE*, 13(11). Doi: e0193077.doi.org/10.1371/journal.pone.0193077.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., & Cabello, R. (2006). Inteligencia emocional, estilos de respuesta y depresión. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 191-205. Recuperado de http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF26estilos_respuesta_depresion.pdf.
- Fernández-Berrocal, P., & Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 421-436. Recuperado de <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1289/1364>.
- Friborg, O., Hjmdal, O., Rosenvinge, J.H., & Martinussen, M. (2003). A new rating scale for adult resilience: What are the central protective resources behind healthy adjustment? *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 12, 65- 76. Doi:<https://doi.org/10.1002/mpr.143>.
- Fonseca-Pedrero, E., Pérez-Albéniz, A., Ortuño-Sierra, J., & Lucas-Molina, B. (2017). Efectos de una intervención de educación emocional en alumnos de un programa universitario para mayores. *Universitas Psychologica*, 16(1), 1-11. Doi: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.eiee>.
- Gallardo, I., Leiva, L., & George, M. (2015). Evaluación de la Aplicación Piloto de una Intervención Preventiva de Salud Mental en la Escuela: Variaciones en la Desadaptación Escolar y en la Disfunción Psicosocial Adolescente. *Psykhé*, 24(2), 1-13. Doi: 10.7764/psykhe.24.2.649.
- González, C., Ampudia, A., & Guevara, Y. (2012). Programa de intervención para el desarrollo de habilidades sociales en niños institucionalizados. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 43-52.

- Greenberg, M., Weissberg, R., O'Brien, M., Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H., y Elias, M. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *The American Psychologist*, 58(6-7), 466-474. Doi: 10.1037/0003-066X.58.6-7.466.
- Gutiérrez, M. C., & López, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 42-58. Doi: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15215>.
- Hamidian, P., Rezaee, N. Shakiba, M., & Nadivian, A. (2019). The Effect of Cognitive-Emotional Training on Post-traumatic Growth in Women with Breast Cancer in Middle East. *Journal of Clinical Psychology in Medical*, 26(1), 25-32. Doi: 10.1007/s10880-018-9561-z.
- Heredia, A, Padilla, F, Castilla, J.A., & García-Retamero, R. (2019) Effectiveness of a psychological intervention focused on stress management for women prior to IVF. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*. Doi: 10.1080/02646838.2019.1601170.
- Hjemdal, O., Friborg, O., Stiles, T.C., Martinussen, M., & Rosenvinge, J. (2006). A new scale for adolescents resilience: Grasping the central protective resources behind healthy development. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 39, 84- 96. Doi: <https://doi.org/10.1080/07481756.2006.11909791>.
- Hodzic, S., Ripoll, P., & Bernal, C. (2015). The Effects of Emotional Competences Training among Unemployed Adults: A Longitudinal Study. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 7(3), 275-292. Doi:10.1111/aphw.12048.
- Hojjat, S. K., Rezaei, M., Namadian, G., Hatami, S. E., & Norozi, M. (2017). Effectiveness of Emotional Intelligence Group Training on Anger in Adolescents with Substance-Abusing Fathers. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*, 26(1), 24-29. Doi:<https://doi.org/10.1080/1067828X.2016.1178614>.
- Jadue, G. (2003). Transformaciones familiares en Chile: riesgo creciente para el desarrollo emocional, psicosocial y la educación de los hijos. *Estudios Pedagógicos*, 29, 115-126. Doi: 10.4067/S0718-07052003000100008.
- Jones, L., Ahn, S., & Chan, K. (2016). Expanding the Psychological Wellness Threshold for Black College Women: An Examination of the Claiming Your Connections Intervention. *Research on Social Work Practice*, 26(4). Doi: 10.1177/1049731514549631.
- Karakuş, M. (2013). Emotional intelligence and negative feelings: a gender specific moderated mediation model. *Educational Studies*, 39(1), 68-82. Doi:10.1080/03055698.2012.671514.
- Kotsou, I., Nelis, D., Grégoire, J., y Milkolajczak, M. (2011). Emotional plasticity: conditions and effects of improving emotional competence in adulthood. *Journal of Applied Psychology*, 96, 827-839. Doi: 10.1037/a0023047.
- Kousha, M., Bagheri, H., & Heydarzadeh, A. (2018). Emotional intelligence and anxiety, stress, and depression in Iranian resident physicians. *J Family Med Prim Care*, 7(2), 420-4. Doi: 10.4103/jfmpc.jfmpc_154_17.
- Lischetzke, T., & Eid, M. (2003). Is attention to feelings beneficial or detrimental to affective well-being? Mood regulation as a moderator variable. *Emotion*, 3, 361-377. Doi: 10.1037/1528-3542.3.4.361.
- López-Zafra, E., Pulido, M., & Berrios, P. (2014). EQI-versión corta (EQI-C) Adaptación y validación al español del EQ-i en universitarios. *Boletín de Psicología*, 110, 21-36. Recuperado de <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N110-2.pdf>.

- Maurin, S. (2013). *Educación emocional y social en la escuela, un nuevo paradigma, estrategias y experiencias*. Buenos Aires: Bonum.
- Mattingly, V., & Kraiger, K. (2019). Can emotional intelligence be trained? A meta-analytical investigation. *Human Resource Management Review*, 29, 140–155. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2018.03.002>.
- Matud, P., Padilla, V., Medina, L., & Fortes, D. (2016). Eficacia de un programa de intervención para mujeres maltratadas por su pareja. *Terapia psicológica*, 34(3), 199-208. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082016000300004>.
- Mealer, M., Conrad, D., Evans, J., Jooste, K., Solyntjes, J., Rothbaum, B., & Moss, M. (2014). Feasibility and acceptability of a resilience training program for intensive care unit nurses. *American Journal of Critical Care*, 23(6), 97–105. Doi: 10.4037/ajcc2014747.
- Mehrabi, Z., Nazari, F., Mehrabi, T., & Shaygannejad, V. (2017). The Effect of Emotional Intelligence Training on Self-efficacy in Women with Multiple Sclerosis. *Iranian Journal of Nursing & Midwifery Research*, 22(6), 421–426. Doi: 10.4103/ijnmr.IJNMR_145_16.
- Muñoz, M., & Bisquerra, R. (2006). Evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial en el contexto del aula. *Revista Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 401-412.
- Nelis, D., Kotsou, I., Hansenne, Q., Hannsene, M., Weytens, F., Dupuis, P., & Mikolajczak, M. (2011). Increasing Emotional Competence Improves Psychological and Physical Well-Being, Social Relationships, and Employability. *Emotion*, 11(2), 354-366. Doi: 10.1037/a0021554.
- Peng, L., Li, M., Zuo, X., Miao, Y., Chen, L., Yu, Y., y Wang, T. (2014). Application of the Pennsylvania resilience training program on medical students. *Personality and Individual Differences*, 61, 47–51. Doi: 10.1016/j.paid.2014.01.006.
- Quiceno, J., Vinaccia, S., & Remor, E. (2011). Programa para potenciación de la resiliencia para pacientes con artritis reumatoide. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 16(1), 27-47. Doi: <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.16.num.1.2011.10349>.
- Rashid, A., Bajwa, R. S., & Batool, I. (2016). Effect of Emotional Intelligence on Job Stress, Job Satisfaction and Organizational Commitment among Bank Employees. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 36(1), 141–149.
- Remor, E., Amorós, M., & Carrobes, J. (2010). Eficacia de un programa manualizado de intervención en grupo para la potenciación de las fortalezas y recursos psicológicos. *Anales de Psicología*, 26(1), 49-57.
- Ruvalcaba, N., Villegas, D., Gallegos, J., Morales, A., & Macías, E. (2014). Propiedades psicométricas de la Escala de Resiliencia para Adultos (RSA) aplicada en población mexicana. En S. Rivera-Aragón, R. Díaz, I. Reyes & M. Flores. *La psicología Social en México*. Volumen XV. Asociación Mexicana de Psicología Social.
- Sa'ar, A. (2016). Emotional Performance as Work Skill: Low-Income Women in Israel Learning to Talk the Talk. *ETHOS*, 44(2), 171–185. Doi: 10.1111/etho.12120.
- Sepasi, N, Qasemi, A., & Narimani, M. (2014). A comparison of efficacy of two training techniques of self- management and relaxation on the aspects of quality of life in women with cancer. *Basic and Clinical Cancer Research*, 6(3), 18-28. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/7080/5fe2e700ea57ebf8f3865ccf5cee5a125309.pdf>.

- Spielberger, C., & Díaz-Guerrero, R. (1975). *IDARE, Inventario de Ansiedad: Rasgo-Estado*. Manual Moderno. México.
- Stonnington, C. M., Darby, B., Santucci, A., Mulligan, P., Pathuis, P., Cuc, A., y Sood, A. (2016). A resilience intervention involving mindfulness training for transplant patients and their caregivers. *Clinical Transplantation*, 30(11), 1466–1472. Doi: 10.1111/ctr.12841.
- Imaz, N. (2009). The effects of an emotional intelligence skills training program on the consistent anger levels of turkish university students. *Social behavior and personality*, 37(4), 565-576. Doi 10.2224/sbp.2009.37.4.565.
- Zijlmans, L., Embregts, P., Gerits, L., Bosman, A., & Derksen, J. (2015). The Effectiveness of Staff Training Focused on Increasing Emotional Intelligence and Improving Interaction between Support Staff and Clients. *Journal of Intellectual Disability Research*, 59(7), 599–61. Doi: 10.1111/jir.12164.

VOL.19
NÚMERO 39
ABRIL 2020

rexe

REVISTA DE ESTUDIOS Y
EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN

SECCIÓN
INVESTIGACIÓN



UCSC

Evaluación de una propuesta de aprendizaje basado en juegos de rol llevada a cabo en la asignatura de Cultura Científica de Bachillerato

Laura Pons García^a e Isabel Sonsoles de Soto García^{*b}

Universidad Internacional de la Rioja, Logroño^{ab}. Universidad Pública de Navarra, Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agronómica y Biociencias, Pamplona^b, España.

Recibido: 24 de mayo 2019

Aceptado: 22 de noviembre 2019

RESUMEN. Debido a la falta de motivación e interés de los estudiantes por las ciencias y el bajo rendimiento académico español, la mayoría de las instituciones educativas utilizan metodologías activas, motivadoras y desafiantes para fomentar la transferencia de conocimientos y dar protagonismo al alumnado. Dentro de estas nuevas metodologías, se encuentran los juegos de rol, por lo que este trabajo tiene como objetivo principal diseñar, proponer y evaluar una metodología basada en juegos de rol que permita conjugar el estudio de los contenidos teóricos de la asignatura de Cultura Científica de Bachillerato con información útil sobre las oportunidades de trabajo científico. Para ello, se ha programado una unidad didáctica basada en la simulación teatral de profesiones científicas. Todas las actividades han sido enfocadas a experimentar en primera persona las principales tareas de un investigador, un revisor de artículos científicos y un miembro de un comité bioético. Los resultados obtenidos mostraron un aumento de la motivación, interés y conocimiento de los alumnos por el mundo científico. Los juegos de rol son una vía efectiva para introducir a los alumnos en el mundo científico, fomentar su interés por las ciencias y mejorar sus habilidades, rendimientos y conocimientos científicos.

PALABRAS CLAVE. Aprendizaje basado en juegos de rol; motivación; bachillerato; enseñanza de ciencias; mundo laboral científico.

Evaluation of a learning proposal based on role-playing games carried out in the subject of Scientific Culture in High School

ABSTRACT. Due to the lack of motivation and interest of students in science along with the low academic performance in Spain, most educational institutions use active, motivating and challenging methodologies to encourage knowledge transfer and give students a leading role. Within these new methodologies, we find role games, so this work aims to design, propose and evaluate a methodology based on role games that allows combining the study of the theoretical contents of the Scientific Culture subject in High School with useful information about scientific work opportunities. For this purpose, a didactic unit based on the theatrical simulation of scien-

*Correspondencia: Isabel S. de Soto García. Dirección: Universidad Pública de Navarra. E.T. S. de Ingeniería Agronómica y Biociencias. Campus Arrosadía S/N. 31006. Pamplona (Navarra, España). Correos Electrónicos: iponsgarcia@gmail.com^a, isabelsonsoles.desoto@unavarra.es^b

tific professions has been programmed. All activities were focused on experiencing first-hand the main tasks of a researcher, a reviewer of scientific articles and a member of a bioethics committee. The results obtained showed an increase in the students' motivation, interest and knowledge of the scientific world. Role-playing games are an effective way to introduce students to the scientific world, foster their interest in science and improve their scientific skills, performance and knowledge.

KEYWORDS. Role-playing games in education; motivation; high school; science education; science job opportunities.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Este trabajo evalúa una propuesta docente innovadora basada en juegos de rol, llevada a cabo en una asignatura de la rama de las Ciencias en Bachillerato. Se pretende, por un lado, acercar al alumnado de este nivel educativo al mundo laboral científico y por otro lado analizar esta metodología prestando una mayor atención a la motivación del alumnado, el trabajo en equipo, los recursos necesarios y su posible extrapolación a otros centros educativos.

En los últimos años ha habido una gran preocupación por el bajo rendimiento científico de los alumnos a partir de 16 años. El informe PISA de 2015 indicó que el 20% de los jóvenes españoles no continúan sus estudios a partir de secundaria, resultado que contrasta drásticamente con el 11% de la media europea. De la misma manera, el razonamiento científico, la comprensión lectora y la transferencia de conocimientos se encuentra muy por debajo de la media del resto de Europa (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, 2017).

Con el objetivo de comprender y solucionar esta situación, se han analizado y propuesto las razones subyacentes a este bajo rendimiento. Entre los factores influyentes se encuentran la sobrecarga de contenido del currículo (Coll, 2006), la metodología utilizada, los factores familiares y sociales del alumno (Fajardo, Maestre, Felipe, León y Polo, 2017) y la falta de confianza de algunos profesores en impartir el temario (Harlen, 1997). Al mismo tiempo, muchos autores coinciden en que hay una disminución de interés por asignaturas científicas a lo largo de la secundaria (Muphy y Begg, 2003). De hecho, Méndez Coca (2015) observó que la asignatura de Física y Química no es una materia que llame la atención a los alumnos de 14 y 15 años, considerándola interesante por motivos extrínsecos, como sus futuros estudios, y no por los propios contenidos de la asignatura.

La disminución del interés y motivación podrían deberse al bajo número de actividades prácticas y ensayos de laboratorio realizados en secundaria, comparado con la etapa de primaria, por lo que los profesores de estos niveles educativos deben adaptar sus metodologías docentes para fomentar este tipo de actividades prácticas. Diferentes estudios han demostrado que la mayoría de alumnos de primaria disfruta de la ciencia por la gran variedad de actividades, la relación de los contenidos científicos con otras asignaturas, el trabajo cooperativo y la realización de experimentos (Campbell, 2009). En secundaria, sin embargo, y aunque se valore positivamente los nuevos contenidos y las estructuras del nuevo centro, los alumnos pierden la ilusión y motivación al ver la falta de práctica en las clases y empiezan a considerar la ciencia como una asignatura complicada y con pocas aplicaciones reales (Osborne, Simon y Collins, 2003), por lo que en este punto, el papel de los maestros es esencial y deben diseñar programaciones didácticas que permitan al alumno disfrutar del aprendizaje de las ciencias. Asimismo, otros especialistas critican también la distribución y peso de los contenidos científicos según su dificultad a lo largo de la etapa secun-

daria. En el estudio de Lam, Yim, Law y Cheung (2004) se demuestra que estudiantes de secundaria no son capaces de contestar simples preguntas científicas redactadas por niños de 11 años.

En definitiva, a partir de los 10 años, los alumnos empiezan a perder el interés por las ciencias, debido a la disminución progresiva de actividades prácticas y la no comprensión de determinados contenidos. Esto, puede llevar a una falta de motivación, lo que, junto con otros factores, puede provocar que los jóvenes dejen los estudios una vez conseguido el graduado o sigan estudiando de manera memorística y sin ningún afán por mejorar. Esto constituye una gran problemática en las escuelas, ya que muchos expertos defienden la motivación como un aspecto crucial del aprendizaje siendo la principal vía para conseguir beneficios (Ospina, 2006).

Por ello, a lo largo de los años se han ido ideando diferentes metodologías y actividades que promueven un mayor interés por las ciencias y menor abandono de los estudios, donde destaca el uso de laboratorios y la realización de juegos, experimentos y actividades prácticas como métodos para mejorar la experiencia académica del alumnado, fomentar la motivación y promover un aprendizaje significativo (Hamari et al., 2016; Hofstein y Lunetta, 2004; Papastergiou, 2009).

El problema, por tanto, se puede deber a que la enseñanza de las ciencias del segundo ciclo de secundaria y bachillerato no está bien planteada por el sistema educativo y se hace patente la necesidad de llevar a cabo una actuación global por parte de las instituciones educativas que debería dar comienzo en educación secundaria (Tuero, Cervero, Esteban y Bernardo, 2018). La finalidad del currículo está centrada en el aprendizaje de conocimiento y procesos científicos para permitir el acceso a carreras universitarias, sin tener en cuenta los intereses de los estudiantes ni la aportación de información adecuada y necesaria para que puedan decidir sobre su futuro (Furió Mas, Vilches, Guisasaola y Romo, 2001). Centrándonos en el ámbito científico, se ha observado además que muchos alumnos tienen una imagen totalmente distorsionada de los científicos, lo que provoca una mitificación de la profesión y un rechazo de un futuro profesional relacionado con las ciencias (Lerralgalde, Vilches y Darrigran, 2009).

Se necesitan nuevas metodologías que permitan, por un lado, enseñar a los alumnos en que consiste el mundo científico y sus posibles salidas laborales y por otro lado, que permitan el aprendizaje de contenidos. Sin olvidar la necesidad de motivar e interesar al alumnado. La finalidad sería la de facilitar a los alumnos la decisión sobre su futura profesión y/o estudios mediante el aprendizaje de conceptos y el conocimiento sobre el mundo laboral, evitando tópicos y clichés. Esto coincide con opiniones de profesores de Física y Química donde se declara que las finalidades más importantes de la enseñanza científica son aprender conceptos y teorías, conocer cómo trabajan los científicos y adquirir una alfabetización científica (Furió Mas et al., 2001).

La utilización de los juegos como herramienta para motivar y maximizar las capacidades de los alumnos es relativamente reciente. Siendo las investigaciones de Prensky (2001) sobre la influencia de los juegos en el desarrollo de determinadas habilidades, el inicio de esta visión pedagógica. Estas estrategias han permitido aumentar la participación de los alumnos, su motivación, sus rendimientos académicos y potenciar un aprendizaje más significativo (Corchuelo Rodríguez, 2018; De Soto García, 2018; Herberth, 2016; Kapp, 2012; Molina Álvarez, Ortiz-Colón y Agreda Montoro, 2017; Orejudo González, 2019; Rodríguez Oroz, Gómez Espina, Bravo Pérez y Truyol, 2019; Sierra Daza y Fernández-Sánchez, 2019).

En el caso de la utilización de los juegos de rol, son pocos los artículos relacionados con esta temática, por lo que se necesita una mayor investigación en este campo. A pesar de todos los beneficios y versatilidad de estas actividades en la educación, existe muy poca literatura sobre su aplicación en las aulas, debido principalmente a la inexistencia de pautas sobre cómo abordar este

tipo de juegos y la inexperiencia del profesorado (Echeverría et al., 2011). Sin embargo, algunos ejemplos de la utilización de los juegos de rol en las aulas son la propuesta de Pérez (2007) en la que los alumnos deben simular ser un entrenador personal en Educación Física o el estudio de Almeida (2010) donde una clase de Geografía de 2º de Bachillerato debía valorar proyectos arquitectónicos tomando el papel de los principales afectados (hoteleros, turistas, arquitectos, políticos, etc.). De esta necesidad detectada, surge esta investigación cuyo fin es la evaluación de la metodología de juegos de rol, mediante el estudio de un caso en una asignatura de la rama de las Ciencias de Bachillerato.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo principal de este trabajo es desarrollar y evaluar una estrategia metodológica basada en juegos de rol que permita conjugar el estudio de los contenidos de la asignatura de Cultura Científica de 1º de Bachillerato, de una manera dinámica y motivadora, con información adecuada sobre el mundo laboral científico, mediante la realización de pequeñas investigaciones en el laboratorio del centro. Con el fin de alcanzar este objetivo general, en este trabajo se han planteado los siguientes objetivos específicos:

- Diseñar, llevar al aula y evaluar una unidad didáctica basada en los juegos de rol para la asignatura de Cultura Científica de 1º bachillerato. En dicha evaluación se prestará una mayor atención a la motivación del alumnado, el trabajo en equipo, los recursos necesarios y su posible extrapolación a otros centros educativos.
- Mejorar el conocimiento de los alumnos sobre el mundo laboral científico mediante la realización de actividades enfocadas en experimentar en primera persona las principales tareas de un investigador, un revisor de artículos científicos y un miembro de un comité bioético.
- Fomentar la autonomía de los alumnos y el trabajo cooperativo mediante la realización de pequeñas investigaciones en el laboratorio del centro educativo.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Propuesta de innovación docente llevada al aula

Se ha implementado esta actividad en dos grupos diferentes de la asignatura de Cultura Científica de 1º de Bachillerato de un centro de la comunidad autónoma de Islas Baleares durante el curso académico 2017-2018. La unidad didáctica diseñada pertenece al bloque de contenidos denominado Procedimientos de trabajo (Decret de les Illes Balears 34/2015). Siguiendo con la línea de los juegos de rol, todas las actividades, tareas y explicaciones programadas se realizaron dentro de una simulación teatral donde los alumnos debían asumir el rol de un investigador de la rama de ciencias, de un revisor de una revista científica y de un miembro de un comité bioético.

Como se aprecia en la figura 1, la actividad consta de 10 sesiones, cada una de 50 minutos. Durante la primera sesión los alumnos debían formar sus propios grupos de trabajo y elegir su proyecto científico de entre los propuestos. Con el objetivo de dar pautas para realizar una buena entrevista de trabajo y tomar conciencia de las propias fortalezas, la elección de los proyectos científicos se realizó como un proceso de adquisición de becas. Si más de un grupo escogía el mismo proyecto, el profesor (jefe de laboratorio) simularía una entrevista de trabajo con dichos grupos para determinar quiénes son los mejores candidatos. De esta manera, cada alumno debía tomar conciencia

de sus propias fortalezas y ponerlas de manifiesto, haciendo así también un ejercicio de autoanálisis y motivación.

En total se propusieron seis trabajos: dos sobre conservación de pan y leche, con el objetivo de proponer la mejor estrategia de conservación y realizar recomendaciones a los consumidores; tres de análisis químico de alimentos (queso, chocolate y sobrasada), con el fin de recomendar qué tipo de alimento es más recomendable según su composición nutricional; y el último sobre la optimización de un indicador de pH a base de alimentos ricos en antocianina.

Durante las siguientes sesiones, los alumnos diseñaron y propusieron su propio plan de trabajo teniendo en cuenta sus objetivos, recursos y tiempo disponible. Especificando las variables y muestras a estudiar, experimentos, etc. Además, se utilizaron dos sesiones de 50 minutos cada una para ayudar a los estudiantes en sus trabajos finales y proporcionar información sobre el mundo científico actual. En la última sesión se realizaron los debates sobre bioética (Figura 1).

Actividades/Tareas	Sesiones									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Presentación de la unidad y reparto de proyectos	■									
Planificación y diseño del plan de trabajo		■								
Realización de experimentos			■	■	■		■			
Explicación sobre cómo elaborar el artículo científico						■				
Resolución de dudas y correcciones								■		
Reflexión sobre el mundo científico									■	
Elaboración del artículo científico			■	■	■	■	■	■	■	
Elaboración del cuaderno de laboratorio		■	■	■	■	■	■	■	■	
Entrega del artículo científico y cuaderno de laboratorio										■
Debates sobre bioética										■

Figura 1. Cronograma de las sesiones y actividades

Teniendo en cuenta los objetivos y contenidos de esta asignatura, se desarrollaron tres actividades, que promovían la autonomía y trabajo en equipo, además, se aportó a los estudiantes información sobre posibles tareas que se realizan en la rama de las ciencias. Estas actividades fueron la elaboración de un artículo científico, el desarrollo de un cuaderno de laboratorio y un debate sobre bioética. Previo a la realización de estas actividades, se explicaron a los alumnos los conceptos básicos de cómo poder realizar estas tareas con éxito. Se eligieron estas actividades, teniendo en cuenta siempre los objetivos y contenidos de la asignatura que marca la legislación vigente.

La actividad de la elaboración de un artículo científico consistió en la redacción escrita de un artículo con la misma estructura y características que uno real. Basándose en su proyecto, los estudiantes diseñaron un plan de trabajo para conseguir cumplir con sus objetivos y obtener resultados fiables y útiles para su investigación que posteriormente debían publicar en una revista. En la actividad de la elaboración de un cuaderno de laboratorio, el alumno realizó un diario sobre las experiencias vividas durante su investigación, incluyendo hipótesis, objetivos, metodología, resultados y conclusiones, con el fin de evaluar de manera individual la realización de la investigación y el interés mostrado. Por último, durante la actividad del debate sobre bioética, se pretendía que los alumnos reflexionaran sobre la importancia de los comités bioéticos en el mundo científico, evaluaran proyectos actuales y pasados desde un punto de vista ético y reflexionaran sobre dilemas éticos que puedan surgir durante una investigación.

Las actividades fueron diseñadas para fomentar un aprendizaje significativo basado en la manipulación, las propias experiencias del estudiante y la organización y planificación de un plan de trabajo propio, ya que los alumnos aprenden de una forma significativa cuando son capaces de encontrar sentido al nuevo conocimiento al conectarlo con lo que ya saben, o integrarlo dentro de sus propios esquemas cognitivos (Romero y Quesada, 2014). Por otro lado, existe una relación entre los juegos de rol y el aprendizaje significativo, los estudiantes señalan que este tipo de experiencia es una oportunidad para aplicar los conceptos y contenidos analizados en clases de manera mucho más práctica y en un escenario simulado de un futuro ejercicio profesional, interactuando con sus demás compañeros de grupo, lo que les permite relacionar de manera mucho más efectiva y clara la teoría (Gaete-Quezada, 2011a).

En todo momento, los alumnos fueron los auténticos protagonistas, siendo el docente un guía y consejero en caso de necesidad. Al estar dentro un contexto teatral de salidas profesionales, todas las actividades hacen referencia a las responsabilidades principales de diferentes oficios científicos, como el realizar y publicar un artículo científico (investigador), realizar evaluaciones éticas de proyectos científicos (miembro de un comité bioético) o perfeccionar y corregir publicaciones (revisor de una revista). Con tal de conseguir una mayor veracidad en la simulación planteada, toda la unidad se realizó en el laboratorio del centro, donde se disponía de todos los materiales y recursos necesarios para llevar a cabo las tareas.

La idea era reproducir de manera fiable un grupo de laboratorio y un comité bioético: los alumnos debían asumir el papel de doctorandos y el profesor de jefe de laboratorio. De esta manera, los estudiantes pudieron experimentar en primera persona la vida laboral de un investigador de la rama de ciencias desde el proceso de selección de becas, la realización de ensayos de laboratorio y revisión de artículos científicos. Los alumnos diseñaron su propio plan de trabajo y el profesor tomó el papel de guía, resolviendo dudas y dando consejos en caso de necesidad, pero evitando decir exactamente lo que se debía hacer. Debido a que la sociedad científica de hoy en día se organiza por equipos, todas las actividades de la unidad se realizaron en grupo. Este tipo de actividades de simulación, junto con la aplicación de conocimientos a situaciones reales y buena predisposición de los estudiantes, promueven un pensamiento crítico, las habilidades analíticas y fomentan las competencias de comunicación oral y escrita, por lo que en definitiva mejoran la experiencia educativa (Gaete-Quezada, 2011a).

La evaluación de la unidad fue de carácter continuo. La unidad didáctica se consideró aprobada cuando el alumno adquirió los conocimientos mínimos de la asignatura que marca la legislación (Decret de les Illes Balears 34/2015) y las competencias necesarias para redactar el artículo científico, elaborar el cuaderno y participar en los debates de bioética con una visión crítica, lógica y respetuosa con los demás. El artículo científico suponía un 70% de la nota final, el cuaderno de laboratorio un 20% y los debates sobre bioética un 10%. Estas actividades se evaluaron mediante la utilización de diferentes rúbricas (tablas 1-3).

Tabla 1. Rúbrica de evaluación del artículo científico.

	3 (Sobresaliente)	2 (Aprobado)	1 (Suspenso)
Organización y estructura	Aparecen todos los apartados y están bien estructurados	Aparecen todos los apartados, pero mal estructurados	No aparecen todos los apartados y el informe está desestructurado
Contenido	Cada apartado tiene la información y contenido adecuado	Hay poca cantidad de contenido o es de poca calidad	El contenido no se corresponde con los apartados
Ortografía y redacción	Menos de 5 faltas de ortografía y buena expresión	Entre 5 y 10 faltas de ortografía y expresión mejorable	Más de 10 faltas de ortografía y redacción deficiente
Resumen	Tiene como máximo 200 palabras. Se destaca lo más importante del trabajo	Tiene como máximo 200 palabras. Destaca lo más importante del trabajo, pero también detalles no importantes	Tiene más de 200 palabras. No se destaca lo más importante
Representación de resultados	Hay el número suficiente y son relevantes. Hay pies de figura	Hay, pero poco representativos. No hay pies de figura	No hay
Interpretación de los resultados	Correctas y basadas en argumentos suficientemente razonados	Correctas, pero mejorables en cuanto a la argumentación	Erróneas
Bibliografía	Todas las fuentes bibliográficas son relevantes y fiables. Referencia entre el texto	Hay fuentes bibliográficas poco fiables. No referencia entre el texto	No hay

*Para obtener la máxima puntuación, los alumnos deberán plasmar todos los apartados con el contenido adecuado y buena ortografía, realizar un resumen con la información más importante, interpretar los resultados de manera lógica y utilizar fuentes bibliográficas relevantes.

Tabla 2. Rúbrica de evaluación del cuaderno de laboratorio**

Ausencia		Penalización (puntos)
Objetivos e hipótesis		-1
Plan de trabajo a seguir	VARIABLES	-.75
	Número y tipo de muestras	-.75
	Fechas	-.5
	Experiencias vividas	-1
Claridad y orden		-.75
Experimentos, degustaciones y/o encuestas reflejadas en el artículo científico		-1 por cada uno
Entradas y anotaciones para cada día de investigación		-1 por día

**La puntuación inicial es de 10 y la falta de los contenidos considerados obligatorios restará puntos.

Tabla 3. Rúbrica de evaluación de los debates sobre bioética***

Puntuación	10-7.5	7.5-4	4-0
Participación	Participa al menos 4 veces	Participa de 3 a 1 veces	No participa
Calidad de las intervenciones	Las intervenciones son claras, precisas y no excesivamente largas	Las intervenciones son claras, pero demasiado largas y poco entendibles	Las intervenciones son poco claras y no están relacionadas con el tema del debate
Argumentación	Las intervenciones se basan en conocimientos científicos, hechos históricos o experiencias personales	Las intervenciones se basan en conocimientos incorrectos o falacias	Las intervenciones no tienen sentido y se utilizan argumentos del estilo: “porque yo lo digo”, “es así porque lo dice X”, etc.
Respeto por los compañeros	No interrumpe a sus compañeros, los escucha y respeta sus opiniones	En alguna de sus intervenciones ha interrumpido a sus compañeros. Respeta las opiniones de los demás, pero no escucha del todo	No escucha, ni respeta a sus compañeros. No deja acabar ninguna intervención
Comportamiento Realiza	Realiza la actividad adecuadamente	Realiza la actividad, pero se distrae. Distrae a sus compañeros en algunas ocasiones	No realiza la actividad y distrae a sus compañeros

***Los aspectos más importantes serán el número de participaciones y su calidad, la argumentación, el respeto por los compañeros y el comportamiento mostrado.

Respecto a las características del alumnado, se observó una gran diversidad socioeconómica y cultural: la mayoría (80%) provenían de tierras de habla catalana, mientras que el resto procedían de zonas españolas de habla no catalana, Argentina, Ecuador, Bolivia, Chile, Rumania y China. Con el fin de obtener una muestra representativa del alumnado del centro, se escogieron dos grupos bastante diferenciados por el número de estudiantes, conocimientos previos y situación personal.

- El grupo 1 estaba formado por 24 alumnos de bachillerato científico (69,6% mujeres y 30,4% hombres), con una alumna con ansiedad y tratamiento para la anorexia.

- El grupo 2 estaba formado por 20 alumnos de bachillerato científico y social (65% mujeres y 35% hombres), con una alumna asperger.

Teniendo en cuenta las características del alumnado, se realizaron adaptaciones específicas para las dos alumnas con necesidades especiales. Por lo que se refiere a la alumna asperger, se le agrupó personalmente al grupo de trabajo con más tolerancia y proximidad a la joven. Mientras que a la alumna con ansiedad y anorexia se le justificaron automáticamente todas las faltas de asistencia, pues eran debidas a sus visitas médicas. Además, tenía permiso para salir del laboratorio, sola o con su mejor amiga, en cualquier momento si no se encontraba bien.

3.2 Recogida de datos

Con el objetivo de evaluar y analizar la efectividad de la unidad didáctica diseñada y estudiar su eficacia a la hora de introducir al alumnado en el mundo laboral científico, se utilizaron diferentes herramientas de recogida de información (encuestas anónimas de opinión a los alumnos y profe-

sores, evaluación de la propuesta mediante la herramienta ofrecida por la Fundación Telefónica para evaluar proyectos innovadores educativos (Área de Innovación Educativa de Fundación Telefónica, 2014) y apuntes y anotaciones realizadas por el profesor).

3.2.1 Encuestas anónimas de opinión a los alumnos y profesores

Se realizaron encuestas anónimas de opinión a los alumnos y a los profesores del centro, que permitieron conocer la opinión de los encuestados acerca de la organización de la actividad, posibles mejoras y motivación del alumnado.

Las encuestas realizadas a los alumnos consistían en 10 preguntas en las que los encuestados debían reflexionar sobre su rendimiento y motivación, la utilidad de las actividades realizadas, la autonomía y organización del grupo de trabajo. Se debían contestar utilizando una escala de tipo Linker del 1 al 4 donde 1 corresponde con “estoy muy en desacuerdo” y el 4 con “estoy muy de acuerdo”. Además, las encuestas presentaban 3 preguntas de respuesta libre donde los alumnos debían describir los puntos fuertes y débiles de las actividades y proponer cambios de mejora (tabla 4).

Tabla 4. Encuesta de opinión realizadas a los alumnos.

	1: Muy en desacuerdo	2: En desacuerdo	3: De acuerdo	4: Muy de acuerdo
1. Mi equipo se ha organizado bien				
2. He trabajado en equipo y de manera cooperativa				
3. He trabajado lo mismo que mis compañeros				
4. He trabajado de manera autónoma				
5. He estado motivado en todas las actividades				
6. Mi proyecto de investigación era interesante				
7. He aprendido cosas nuevas y útiles				
8. Las clases me han ayudado a conocer mejor el mundo laboral científico				
9. He tenido un buen comportamiento en clase				
10. Me he esforzado lo suficiente				
PREGUNTAS DE RESPUESTA LIBRE				
11. ¿Qué es lo más te ha gustado?				
12. ¿Qué es lo menos te ha gustado?				
13. ¿Qué mejorarías de la actividad?				

Las respuestas fueron analizadas mediante la puntuación media o porcentajes en el caso de preguntas de respuesta libre. Los puntos débiles y fuertes declarados por los alumnos fueron clasificados en “más apreciado” y “menos apreciado” y permitieron obtener información relativa a los objetivos parciales de este trabajo.

Respecto, a las encuestas voluntarias de opinión a los profesores del centro. Dichas encuestas fueron enviadas por correo al personal docente del centro explicando el objetivo del estudio y el

carácter de la encuesta. Los resultados se recogían de manera automática mediante la herramienta de *Google encuestas*, ocultando toda información personal sobre el encuestado. De esta manera, se pudo asegurar una participación totalmente voluntaria y anónima. Las preguntas fueron diseñadas a partir de los aspectos peor valorados por los alumnos. Las preguntas realizadas en estas encuestas fueron:

- o ¿Programarías la elaboración de un trabajo o informe escrito final para acabar una unidad didáctica en lugar de un examen?
- o ¿Repartirías temas diferentes, pero relacionados, a cada uno de los grupos de alumnos para elaborar un trabajo?
- o ¿Planearías una sesión para que los alumnos compartan entre ellos la evolución de su trabajo?
- o ¿Qué recursos o ayudas brindas a los alumnos para elaborar un trabajo o informe?

Al ser todas las preguntas de respuesta libre, se procedió igual que en el caso de las encuestas del alumnado. Para las tres primeras preguntas se realizó el cálculo de porcentaje de “sí” y “no” obtenidos, mientras que la última se realizó una clasificación de los recursos mencionados en las respuestas a fin de posibilitar el cálculo de porcentajes.

3.2.2 Evaluación de la propuesta mediante la herramienta ofrecida por la Fundación Telefónica para evaluar proyectos innovadores educativos

En segundo lugar, se utilizó la herramienta ofrecida por la Fundación Telefónica para evaluar proyectos innovadores educativos (Área de Innovación Educativa de Fundación Telefónica, 2014), en la que se evalúa las propuestas metodológicas mediante 10 criterios: (1) Experiencia de aprendizaje vital, (2) metodología activa de aprendizaje, (3) aprendizaje más allá del aula, (4) experiencia de aprendizaje colaborativo, (5) desarrollo de competencias, (6) aprendizaje significativo, (7) experiencia de aprendizaje en base a retos (8), evaluación como herramienta de aprendizaje, (9) experiencia de aprendizaje vital y (10) experiencia de aprendizaje sostenible. Gracias a estos criterios de evaluación, se pudo obtener información relativa al primer objetivo parcial de este trabajo ya que se evaluó, por ejemplo, la posible extrapolación de la actividad en otros centros.

3.2.3 Apuntes y anotaciones del profesor y calificaciones

En último lugar, los apuntes y anotaciones realizados por el profesor de la asignatura estaban relacionados con el rendimiento y comportamiento de los alumnos en clase. Gracias a estas anotaciones y las encuestas de opinión de los alumnos se pudo evaluar la motivación del alumnado, su trabajo en equipo y su autonomía. Las anotaciones consistían en apuntes del profesor sobre la motivación y actitud de cada uno de los alumnos y evaluación de rendimiento y autonomía mediante la utilización de una rúbrica personal a modo de guía (tabla 5).

Tabla 5. Rúbrica de evaluación de actitud del alumnado.

	3 (Sobresaliente)	2 (Aprobado)	1 (Suspenso)
Motivación	El grupo trabaja de manera dinámica y centrado en el proyecto. Piensan en mejoras y reflexionan sobre los resultados y experimentos realizados.	El grupo trabaja de manera dinámica y centrado en el proyecto. Aunque no reflexionan sobre las actividades realizadas y no proponen mejoras.	El grupo trabaja disperso y no está centrado en el proyecto.
Autonomía	El grupo no depende del profesor para avanzar en su proyecto. Pide ayuda o dudas en caso de necesidad.	El grupo depende en cierta medida del profesor. Pide ayuda al profesor en casos en los que no sería necesario.	El grupo necesita la presencia y ayuda del profesor para avanzar en el proyecto.
Rendimiento	El grupo avanza en su proyecto de acuerdo al tiempo y recursos proporcionados.	El grupo avanza de acuerdo al tiempo y recursos proporcionados. Aunque necesitan de cierta ayuda para mejorar su organización.	El grupo no avanza de acuerdo al tiempo y recursos proporcionados y presentan una mala organización del trabajo.

Por otro lado, las calificaciones obtenidas por los alumnos en las diferentes actividades permitieron estudiar la eficacia de la metodología y el rendimiento de los alumnos en los dos grupos de trabajo. En el caso de las calificaciones, se realizó la media de la nota final de la unidad y se comparó entre los dos grupos estudiados.

3.2.4 Análisis estadístico de los resultados

El análisis estadístico de los resultados fue realizado mediante el programa estadístico GraphPad Prism 6. Los datos de carácter cuantitativo, como las calificaciones finales de la unidad, fueron previamente analizados para la distribución normal mediante el test Kolgomorov-Smirnov. Los análisis estadísticos fueron realizados utilizando los tests estadísticos apropiados según las leyendas de las figuras indican: T-Student, ANOVA de una vía o ANOVA de dos vías. Todos los resultados, a excepción de los obtenidos mediante la herramienta ofrecida por la Fundación Telefónica, se han presentado como media \pm SEM (error estándar de la media).

4. RESULTADOS

4.1 Encuestas anónimas de opinión, anotaciones del profesor y calificación de las actividades

Cómo se puede observar en los resultados obtenidos de encuestas de opinión anónimas a los dos grupos-clase, con este trabajo se cumple el objetivo relacionado con el acercamiento del alumnado al mundo laboral científico y aportar información útil al alumnado sobre las posibles tareas de un investigador de la rama de ciencias, ya que lo más apreciado por los alumnos fue la parte práctica (realizar experimentos en el laboratorio, diseñar su propio plan de trabajo y la simulación teatral), el tema de los proyectos, la autonomía y conocer el trabajo de los científicos mediante simulación teatral (Figura 2A). Por el contrario, aproximadamente el 52% de los estudiantes entrevistados coincidieron en que la elaboración del artículo fue la parte con mayor dificultad y que les gustó menos de la unidad didáctica (Figura 2B). También se valoró negativamente la necesidad de realizar observaciones diarias en los experimentos, el hecho de que cada grupo tuviera un proyecto diferente, la falta de oportunidades de compartir resultados y conclusiones con sus compañeros y la sesión de bioética (Figura 2B: Otros).

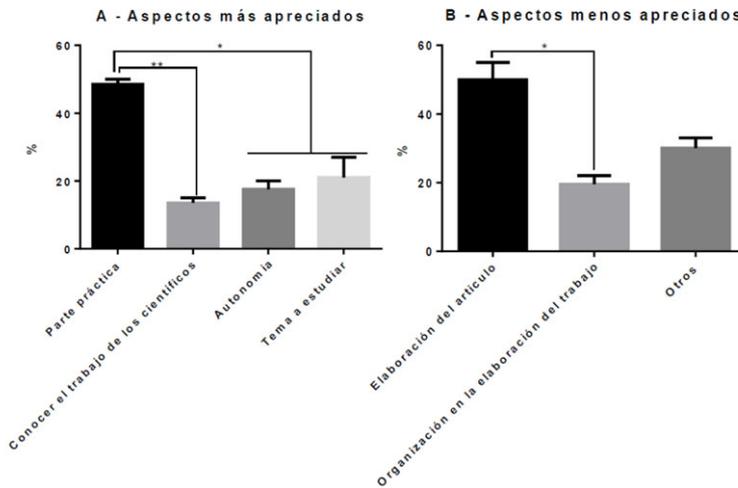


Figura 2. Aspectos más apreciados (A) y menos apreciados (B) de la unidad didáctica según los alumnos. Las diferencias significativas se han calculado mediante el test estadístico ANOVA de una vía, donde * indica diferencias significativas con p -valor $<.05$ y ** p -valor $<.01$. Los datos se encuentran representados por \pm SEM (Error Estándar de la Media).

Para contrastar las valoraciones negativas recibidas por los alumnos con un punto de vista docente, 24 profesores del centro contestaron de manera voluntaria y anónima una encuesta de opinión. Las respuestas mostraron una fuerte discrepancia con la valoración dada por los estudiantes, la mayoría de los profesores entrevistados consideran la elaboración de un trabajo escrito final como un buen método de evaluación (83.3%) y están a favor de repartir temas diferentes a los grupos de trabajo (95.8%). En cambio, todos los encuestados coincidieron con los alumnos en la necesidad de añadir una sesión para compartir resultados y conclusiones (Figura 3A). Finalmente, se pudieron recoger las principales ayudas proporcionadas a los alumnos para realizar un trabajo escrito o examen, siendo las más utilizadas la resolución de dudas, la aportación de modelos y ayudas con la búsqueda de información (Figura 3B).

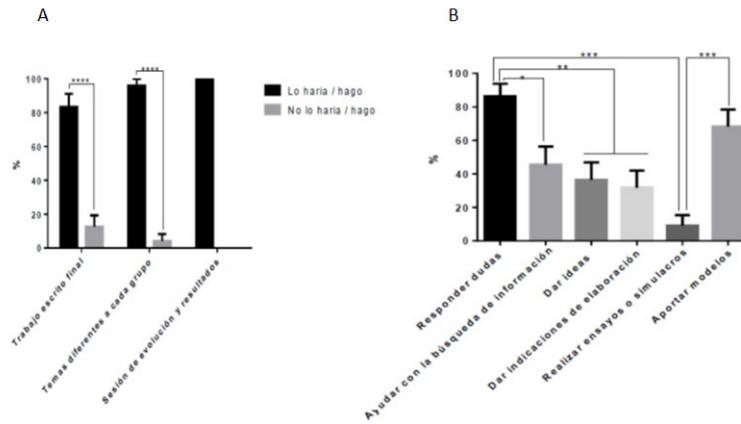


Figura 3. Resultados de las encuestas al profesorado. (A) Valoración docente de los aspectos peor valorados por los alumnos. Las diferencias significativas se han calculado mediante el test estadístico ANOVA de dos vías (B) Recursos más utilizados por los docentes para ayudar a los alumnos. Las diferencias significativas se han calculado mediante el test estadístico ANOVA de una vía donde * indica diferencias significativas con p -valor < .005, ** p -valor < .01, *** p -valor < .005 y **** p -valor < .001.

Las anotaciones del profesor mostraron una adaptación y contextualización al grupo-clase muy positiva, a pesar de la diferencia de conocimientos previos de ambos grupos, ya que ningún alumno presentó dificultades excesivas al realizar las tareas. Aproximadamente el 85% de los alumnos obtuvo la nota máxima en rendimiento y autonomía según la rúbrica de la tabla 5 y actitud positiva: los estudiantes estaban motivados con su proyecto de investigación, trabajaron de manera autónoma y cooperativa, tenían un buen comportamiento y se esforzaron por realizar un buen trabajo. Esto coincide con los datos obtenidos mediante la realización de una encuesta de opinión anónima a los dos grupos-clase sobre su propio rendimiento y trabajo (Figura 4). Siguiendo con la misma línea, las calificaciones finales de la unidad no mostraron diferencias significativas entre los grupos, con una media aproximada de 7.7 en ambos casos (Figura 5). Indicando que la unidad pudo ser aplicada en condiciones similares y adaptada a los diferentes grupos.

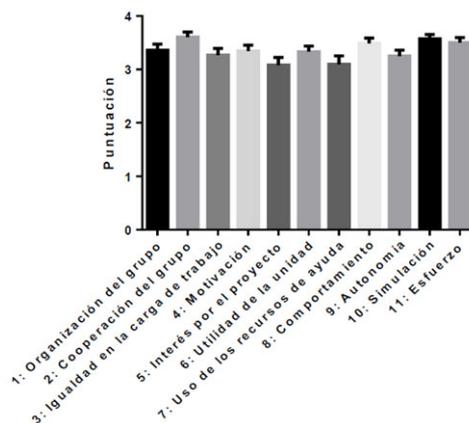


Figura 4. Autoevaluación de los alumnos sobre su propio rendimiento y trabajo. Las diferencias significativas se han calculado mediante el test estadístico ANOVA de una vía. Los datos se encuentran representados por \pm SEM (Error Estándar de la Media).

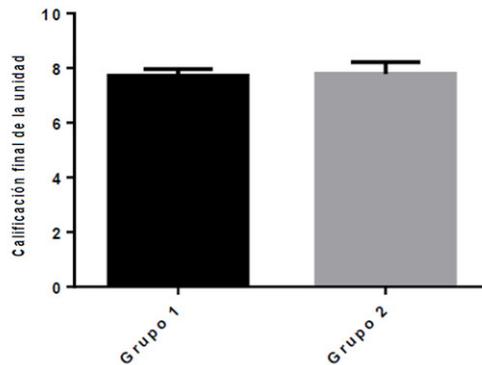


Figura 5. Puntuación final de la unidad para cada uno de los grupos de alumnos estudiados. Las diferencias significativas se han calculado mediante el test estadístico t-student. Los datos se encuentran representados por \pm SEM (Error Estándar de la Media).

Dada la importancia de la estructura y formación de los grupos de trabajo para asegurar la cooperación entre alumnos y que uno de los objetivos específicos de este artículo es fomentar la autonomía de los alumnos y el trabajo cooperativo mediante la realización de proyectos científicos de corta duración en el laboratorio, se analizó la composición, rendimiento y características de los grupos. Los estudiantes pudieron elegir con quién trabajar, lo que generó grupos muy homogéneos en cuanto sexo, etnia y rendimiento.

Con el objetivo de conocer la opinión de los alumnos y el profesorado del centro, se realizaron encuestas de opinión anónimas de los grupos-clase y profesores del centro. Los resultados muestran que aproximadamente un 65.9% de los alumnos prefieren que los forme el profesor, tanto de manera aleatoria como bajo sus propios criterios. A excepción de los alumnos con mayor rendimiento y calificaciones (32.1%), quienes solicitaron mantener sus compañeros para futuras tareas (Figura 6A). En contraste a la opinión del alumnado, los profesores manifestaron una gran diversidad de opiniones, donde ningún método de formación destacaba sobre otro (Figura 6B). Esto podría deberse a las diferentes preferencias metodológicas de cada profesor, así como a las características de sus asignaturas y sus propios resultados y experiencias.

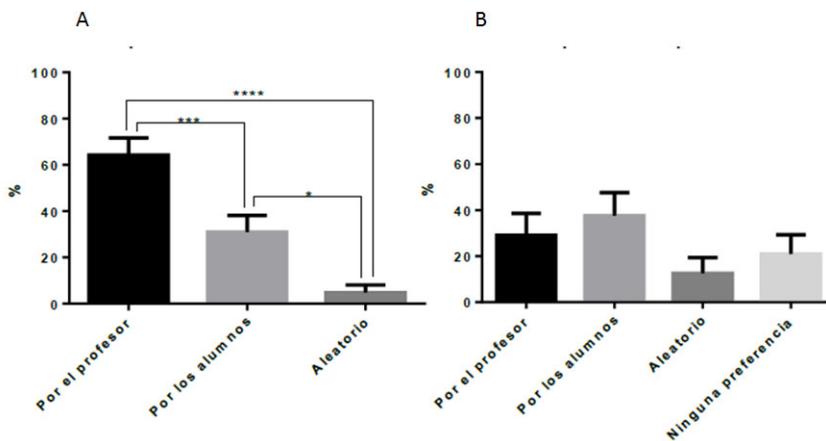


Figura 6. Opinión de los alumnos (A) y del profesorado (B) sobre la manera de formas grupos de trabajo. Las diferencias significativas se han calculado mediante el test estadístico ANOVA de un a vía, donde * indica diferencias significativas con p -valor < .05, ** p -valor < .005 y *** p -valor < .001.

4.2 Evaluación de la propuesta mediante la herramienta ofrecida por la Fundación Telefónica para evaluar proyectos innovadores educativos

Para analizar la propuesta desde el punto de vista de la innovación, se utilizaron y evaluaron los 10 criterios de evaluación propuestos en el Decálogo de un proyecto innovador (Área de Innovación Educativa de Fundación Telefónica, 2014). Los resultados obtenidos indican que la innovación educativa de esta investigación destaca por su metodología activa, experiencia de aprendizaje vital y aprendizaje en base a retos. Por el contrario, aspectos como la experiencia de aprendizaje sostenible y digital necesitan incluirse en la metodología. El resto de los criterios, como el aprendizaje más allá del aula, aprendizaje colaborativo, el uso de la evaluación como herramienta de aprendizaje, experiencia de aprendizaje auténtica y el desarrollo de competencias parecen necesitar de ciertas mejoras al no obtener puntuaciones altas según la herramienta utilizada (Figura 7).

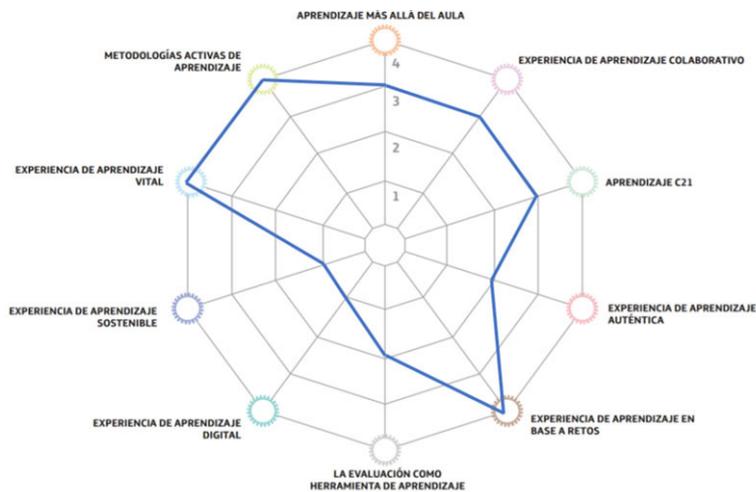


Figura 7. Evaluación de la propuesta en términos de innovación según la guía práctica Fundación Telefónica. La evaluación se realizó mediante una escala del 1 al 4, siendo 1: ausencia y 4: alta consideración.

5. DISCUSIÓN

5.1 Motivación de los estudiantes y acercamiento al mundo laboral científico

Dada la importancia de la motivación e interés de los alumnos para conseguir un buen rendimiento académico, este aspecto ha sido ampliamente estudiado. De acuerdo con Palmer (2007) y Williams y Williams (2011), los contenidos deben satisfacer las necesidades reales de los alumnos, hacerles sentirse competente y útiles, suponer una novedad o experiencias inusuales y crear discrepancias en la mente del estudiante. De la misma manera, el estudiante se encuentra mucho más motivado cuando tiene la capacidad de elegir la actividad a realizar (Truby, 2010). Además, según Palmer (2007), una actividad de dificultad moderada aumenta la autoestima y motivación de los alumnos cuando consiguen realizarla, provocando a su vez una mayor predisposición a aprender.

No obstante, y a pesar de haberse definido todas estas características, existe muy poca literatura en la que se especifiquen propuestas metodológicas para aumentar la motivación del alumnado.

De entre todas ellas, destacan las enfocadas en el aprendizaje basado en juegos de rol. Mientras que la investigación de Arias (2012) demuestra que la creación de un escenario imaginario mejora la participación, actitud y percepción del grupo-clase hacia la asignatura, Cáceres Tovar (2015) y Gaete-Quezada (2011) concluyen que la realización de simulaciones de casos o situaciones reales potencia la transferencia de conocimientos, el interés hacia los contenidos y la conexión de los estudiantes con el mundo real, así como un aumento del rendimiento académico y la motivación.

Teniendo en cuenta que muchos aspectos de la innovación educativa cumplen con las características mencionadas por Palmer (2007) y Truby (2010), como el permitir a los alumnos elegir su propio proyecto, incluir contenidos útiles para su futura decisión laboral y/o académica o la introducción de experiencias nuevas al grupo (simulaciones teatrales y elaboración de artículos científicos); sería válido clasificar la propuesta metodológica de la presente investigación como intrínsecamente motivadora. Esta clasificación también se vería reforzada por la gran responsabilidad, actitud, interés y valoración positiva de los alumnos hacia las simulaciones realizadas, tal y como observaron Cáceres Tovar (2015) y Gaete-Quezada (2011) en sus respectivos estudios. Además, esta propuesta ha permitido acercar al alumnado al mundo laboral científico, hecho que ha sido muy apreciado por los alumnos que manifestaron su interés por la realización de la parte práctica (realizar experimentos en el laboratorio, diseñar su propio plan de trabajo y la simulación teatral), el tema de los proyectos, la autonomía y conocer el trabajo de los científicos mediante simulación teatral.

5.2 Trabajo en equipo

Actualmente, existe un gran debate sobre cómo deben formarse los grupos de trabajo. Mientras que muchos autores coinciden en que el profesor debe organizar los grupos para asegurar una heterogeneidad, otros defienden que lo más importante es la calidad de interacción y debate entre los componentes. Slavin (1983) señala que cuanto más consolidada esté la interacción social, mayor será el rendimiento del grupo. De esta manera, las personas que trabajan juntas deben tener confianza entre ellas, buena comunicación y una buena relación. En caso contrario, podrían darse disputas, actitudes de conformismo, pasividad y complicaciones durante la realización de la tarea (León del Barco, 2006a). Siguiendo estas suposiciones, la mejor manera de formar los grupos sería la de dar libertad a los alumnos para que se unan con personas de confianza y amigos. No obstante, Pallarés (1993) afirma que la productividad depende directamente de la madurez del grupo. Es decir, cuanto mayor sea el desarrollo emocional y social de los componentes, mejor será la actividad realizada. La decisión de cómo formar los grupos debería depender principalmente de la edad, experiencias previas y relaciones de los estudiantes. Siguiendo con esta línea, el profesor debería formar los grupos de trabajo en primaria y primer ciclo de secundaria; mientras que sería responsabilidad del propio alumno durante el segundo ciclo de secundaria y bachillerato. No obstante, Echeita (1995) afirma que las personas no están preparadas para trabajar de manera cooperativa, siendo necesarias estrategias de cohesión de grupo, entrenamientos previos en habilidades sociales y una buena educación emocional. Según la investigación de León del Barco (2006), para obtener mejores resultados durante un trabajo cooperativo es necesario realizar previamente dinámicas de grupo, siendo así cualquier método de formación aceptable, incluyendo el azar.

Todas estas discrepancias coinciden con la falta de consenso del profesorado (Figura 6B), donde ningún método destaca sobre otro. Con el objetivo de simular futuras experiencias, se tomó el método de formación más utilizado en la universidad: permitir a los alumnos formar sus propios grupos. La opinión de los estudiantes sobre este método (Figura 6A) coincide con el estudio de Kulikand y Kulik (1987) donde los estudiantes más avanzados prefieren formar sus propios

grupos para juntarse con compañeros con su mismo nivel. Según las anotaciones del profesor, el método de formación elegido dio lugar a grupos muy homogéneos, pequeñas discusiones entre miembros del grupo y falta de organización en algunos casos. Visto que el rendimiento y calificaciones no empeoraron, cabe suponer que hubo una falta de habilidades comunicativas, organizativas y emocionales. Tal y como defiende León del Barco (2006), es necesario potenciar el trabajo en grupo y la organización, independientemente del método de formación de grupos elegido.

5.3 Selección y uso de los recursos

Un recurso didáctico hace referencia a cualquier objeto, programa informático, espacio o instalación utilizada para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gallego y Alonso, 2014). Los recursos deben apoyar la presentación de los contenidos, mediar el encuentro del alumno con la realidad, facilitar y afianzar el aprendizaje de los conocimientos y adecuar la metodología al ritmo de aprendizaje de los estudiantes. Por tanto, su correcta utilización y selección fomentará el éxito escolar, incidirá en la transferencia de conocimientos y mejorará el desarrollo de habilidades y capacidades del alumno. Para maximizar todos estos beneficios, la selección, utilización y organización de los recursos debe tener en cuenta los objetivos didácticos, las características del grupo-clase, la metodología utilizada, las preferencias y capacidades del profesor y el nivel de abstracción de los contenidos (Moya, 2010). En la actualidad, los recursos didácticos más utilizados son los dirigidos a facilitar la búsqueda y análisis de información, mejorar la elaboración de trabajos mediante ejemplos y comparaciones y afianzar la comprensión de conocimientos repitiendo actividades similares entre sí (Rivero Cardenas, Gómez Zermeño y Abrego Tijerina, 2013). Estas preferencias coinciden con los recursos de ayuda más utilizados por el profesorado del centro (Figura 3B), en el que se destaca la aportación de modelos y ejemplos, ayudas para la búsqueda de información y la resolución de dudas.

Dado que las actividades de esta investigación incluyen algunos de los recursos utilizados habitualmente por los profesores del centro y propuestos por Rivero Cardenas et al. (2013), como las sesiones de ayuda, aportación de trabajos modelo y la elaboración de actividades parecidas a las habituales de la asignatura; sería adecuado considerar que se ha realizado una buena selección de los recursos. Al mismo tiempo, las buenas calificaciones (Figura 6), rendimiento e interés de los alumnos (Figura 5) demuestran una buena utilización y efectividad de los mismos.

5.4 Carencias en el aprendizaje digital y sostenible

A pesar de las múltiples ventajas que ofrecen las nuevas tecnologías en la educación, muchos autores coinciden en que el uso de ordenadores y plataformas virtuales para realizar y diseñar juegos de rol no favorece una simulación real e inmersiva (Abella y Grande, 2010). Las mejores maneras para incluir el aprendizaje digital en los juegos de rol serían la utilización de programas informáticos para realizar alguna actividad, la presentación de la experiencia vivida mediante videos y/o blogs o bien la utilización del aula virtual para proporcionar información, realizar tareas adicionales y/o comunicarse (Area y Adell, 2009). Dado el poco uso del aula virtual en esta innovación educativa, se concluye que la metodología propuesta tiene carencias en el aprendizaje digital (Figura 7). Para mejorar esta situación, se podría incluir el uso del programa informático para el tratamiento de resultados, el manejo de gestores bibliográficos, o la explicación de resultados mediante presentaciones orales. En todo caso, y dado que recientes estudios demuestran que el profesorado todavía no dispone de las competencias digitales necesarias, para que estas medidas sean efectivas se debería formar al profesorado. Además, los centros educativos deben hacer un esfuerzo para dotar a sus aulas de los recursos informáticos necesarios (Fernández Cruz, Fernández Díaz y Rodríguez Mantilla, 2018).

El aprendizaje sostenible, por otra parte, tiene como propósito principal fomentar una vida sostenible, pacífica y justa para todos. Todos estos objetivos y aspectos se pueden trabajar mediante múltiples actividades, destacando el desarrollo y diseño de juegos de rol que permita trabajar al mismo tiempo conocimientos, valores y procedimientos de trabajo (Gil Rodríguez, 2010). En concreto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2017) propone realizar juegos de distribución para experimentar los efectos psicológicos de un tratamiento injusto. Teniendo en cuenta que ninguna actividad realizada en esta investigación hace referencia al aprendizaje sostenible, es adecuado afirmar que existe una gran carencia, por lo que se debería de tener en cuenta estos aspectos para futuras actividades.

5.5 Falta de extrapolación a otros centros

El poco uso actual de los juegos en la educación se debe principalmente a la gran carga de trabajo que supone para el profesor organizar y diseñar todas las actividades (Padilla Zea, Collazos Ordoñez, Gutiérrez Vela y Medina Medina, 2012) y la posible falta de consciencia del alumno sobre su propio proceso de enseñanza-aprendizaje (Gros Salvat, 2000). Dentro de los juegos de rol, además, se añade la necesidad de una ambientación y contexto espacial adecuados (Roda, 2010), debido a que una infrautilización de los mismos puede generar comportamientos pesimistas en alumnos y profesores (Domènech y Viñas, 1997). De hecho, Castro (2008) afirma que el aprendizaje basado en juegos necesita de una gran variedad de recursos y espacios, oportunidades y alta inversión económica para ser efectivo y ser lo suficientemente atractivo para el alumnado.

Los resultados obtenidos en este estudio contrastan con estas afirmaciones por presentar una buena valoración del alumnado sobre lo aprendido (Figura 2A) y alta consciencia sobre el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo en los aspectos de utilidad de los conocimientos aprendidos, esfuerzo, motivación y trabajo realizado (Figura 4). Asimismo, la carga de trabajo del profesor en cuanto a la organización y control de las actividades no fue excesiva, ya que los alumnos debían trabajar de manera autónoma durante cinco de las sesiones dedicadas a esta investigación. No obstante, la propuesta sí necesita de una serie de espacios y recursos determinados, como un laboratorio equipado y la participación de otros profesores para llevar la simulación más allá del aula. Por ello, la unidad no podría extrapolarse a centros con pocos recursos y/o escasa colaboración de la institución educativa, necesitando en estos casos de una alta inversión económica, organización del profesorado y más espacio, tal y como expresa Castro (2008).

6. CONCLUSIONES

Con el presente estudio se ha puesto de manifiesto que la falta de motivación e interés de los alumnos por las asignaturas de ciencias, su bajo rendimiento académico en dichas asignaturas y su percepción del trabajo de los científicos basada en tópicos y clichés, dificulta un aprendizaje significativo y la decisión de los estudiantes sobre su futuro laboral y académico. Esto refleja la necesidad de desarrollar nuevas estrategias metodológicas que permitan solucionar este problema. Con esta investigación, se ha podido demostrar y concluir que el aprendizaje basado en juegos de rol permite conjugar de manera efectiva el estudio de los contenidos teóricos de asignaturas de ciencias con información sobre el mundo laboral, lo que facilita a los alumnos de estos niveles a seleccionar sus futuros estudios.

Por otro lado, la unidad didáctica llevada a cabo presenta actividades intrínsecamente motivadoras y estimulantes para los alumnos, lo que ha fomentado su autonomía e interés por las ciencias. Para la adecuada realización de tareas cooperativas se necesita trabajar previamente las habilidades organizativas, comunicativas, sociales y cooperativas de los alumnos, sin importar el método de formación de grupos elegido.

REFERENCIAS

- Abella, V., y Grande, M. (2010). Juegos de rol como estrategia educativa: percepciones de docentes en formación y estudiantes de secundaria. Teoría de La Educación. *Educación y Cultura En La Sociedad de La Información*, 11(3), 27–55.
- Almeida, F. (2010). Los juegos de rol en la Geografía. Un ejemplo práctico. In M. J. Marrón Gaité (Ed.), *Geografía, educación y formación del profesorado en el marco del espacio europeo de educación superior* (pp. 107–118). España. Asociación Española de Geografía, Grupo de Didáctica de la Geografía (AGE).
- Área de Innovación Educativa de Fundación Telefónica. (2014). *Decálogo de un proyecto innovador: guía práctica*. Fundación Telefónica.
- Area, M., y Adell, J. (2009). E-Learning: Enseñar y Aprender en Espacios Virtuales. In J. De Pablos (Ed.), *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. (pp. 391–424). Malaga: Aljibe.
- Arias, N. M. (2012). *Uso de un juego de rol como herramienta de motivación en la enseñanza de la química*. Universidad Nacional de Colombia.
- Cáceres, N. J. (2015). *Juegos de roles como estrategia motivadora en el aprendizaje por competencia en los cadetes de la escuela militar de chorrillos*. Universidad de San Martín de Porres.
- Campbell, B. (2009). Pupils' Perceptions of Science Education at Primary and Secondary School. En: H. Behrendt (Ed.), *Research in Science Education – Past, Present, and Future* (pp. 125–126). https://doi.org/10.1007/0-306-47639-8_16
- Castro, S. (2008). Juegos , Simulaciones y Simulación-Juego y los entornos multimediales en educación ¿mito o potencialidad? *Revista de Investigación Educativa*, 32(65), 223–246.
- Coll, C. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Redie*, 8(1), 1–17. Doi: <https://doi.org/10.1007/978038729822110>.
- Corchuelo Rodríguez, C. A. (2018). Gamificación en educación superior: experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula. EDUTEC. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 0(63), 29–41. Doi: <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.63.927>.
- De Soto García, I. S. (2018). Herramientas de gamificación para el aprendizaje de ciencias de la tierra. *EduTec-e Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 65, 29–39.
- Decret de les Illes Balears 34/2015 de 15 Maig de 2015.
- Domènech, J., y Viñas, J. (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Graó.
- Echeita, G. (1995). El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. In P. Fernández y A. Melero (Eds.), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 167-192). Madrid (España): Siglo XXI.
- Echeverría, A., García-Campo, C., Nussbaum, M., Gil, F., Villalta, M., Améstica, M., y Echeverría, S. (2011). A framework for the design and integration of collaborative classroom games. *Computers and Education*, 57(1), 1127–1136. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.12.010>.
- Fajardo, F., Maestre, M., Felipe, E., León, B., y Polo, M. I. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de secundaria obligatoria según las variables familiares. *Educación XXI*, 20(1), 209–232. Doi: <https://doi.org/10.5944/educXXI.14475>.

- Fernández Cruz, F. J., Fernández Díaz, M. J., y Rodríguez Mantilla, J. M. (2018). El Proceso De Integración Y Uso Pedagógico De Las Tic En Los Centros Educativos Madrileños. *Educación XX1*, 21(2), 395–416. Doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.17907>.
- Furió Mas, C., Vilches, A., Guisasaola, J., y Romo, V. (2001). Finalidades de la enseñanza de las ciencias en la secundaria obligatoria. ¿Alfabetización científica o preparación propedéutica? *Enseñanza de Las Ciencias*, 19(3), 365–376.
- Gaete-Quezada, R. A. (2011). El juego de roles como estrategia de evaluación de aprendizajes universitarios. *Educación y Educadores*, 14(2), 289–307. Doi: <https://doi.org/ISSN 0123-1294>.
- Gallego, D. J., y Alonso, C. M. (2014). Los medios y los recursos didácticos. In I. Cantón y M. Pino-Juste (Eds.), *Diseño y desarrollo del currículum*. Madrid (España): Alianza Editorial.
- Gil Rodríguez, C. (2010). El juego de rol aplicado a la educación ambiental. *Temas Para La Educación*, (7), 1–9.
- Gros Salvat, B. (2000). La dimensión socioeducativa de los videojuegos. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 12, 11.
- Hamari, J., Shernoff, D. J., Rowe, E., Coller, B., Asbell-Clarke, J., y Edwards, T. (2016). Challenging games help students learn: An empirical study on engagement, flow and immersion in game-based learning. *Computers in Human Behavior*, 54, 170–179. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.045>.
- Harlen, W. (1997). Primary Teachers Understanding in science and its impact in the classroom. *Research and Science Education*, 27(3), 323–337.
- Herberth, A. (2016). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Journal*, 19. Doi: <https://doi.org/10.5377/ryr.v44i0.3563>.
- Hofstein, A., y Lunetta, V. N. (2004). The Laboratory in Science Education: Foundations for the Twenty-First Century. *Science Education*, 88(1), 28–54. Doi: <https://doi.org/10.1002/sci.10106>.
- Kapp, K. M. (2012). The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education. *San Francisco*, 480. Doi: <https://doi.org/10.4018/jgc-ms.2012100106>.
- Kulikand, J. A., y Kulik, C. C. (1987). Effects of Ability Grouping on Student Achievement. *Equity y Excellence in Education*, 23(1–2), 22–30. Doi: <https://doi.org/10.1080/1066568870230105>.
- Lam, S., Yim, P., Law, J. S., y Cheung, R. W. (2004). The Effects of Classroom Competition on Achievement Motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 281–296.
- León del Barco, B. (2006). Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: entrenamiento en habilidades sociales y dinámicas de grupo. *Anales de Psicología*, 22(1), 105–112.
- Lerragalde, T., Vilches, A., y Darrigran, G. (2009). Los científicos según la mirada de los estudiantes de secundaria. *Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa En El Campo de Las Ciencias Exactas y Naturales*, 2(2), 171–175.
- Méndez Coca, D. (2015). Estudio de las motivaciones de los estudiantes de secundaria de física y química y la influencia de las metodologías de enseñanza en su interés. *Educacion XX1*, 18(2), 215–235. Doi: <https://doi.org/10.5944/educXX1.14016>.

- Molina Álvarez, J. J., Ortiz-Colón, A. M., y Agreda Montoro, M. (2017). Análisis de la integración de procesos gamificados en Educación Primaria. In J. Ruiz- Palmero, J. Sánchez-Rodríguez, y E. Sánchez-Rivas (Eds.), *Innovación docente y uso de las TIC en educación* (pp. 1–10). Málaga: UMA Editorial.
- Moya, A. M. (2010). Recursos didácticos en la enseñanza. *Innovación y Experiencias Educativas*, 1–9.
- Muphy, C., y Begg, J. (2003). Children's perceptions of school science. *School Science Review*, 84(308), 109–116.
- Orejudo González, J. P. (2019). Gamificar Tareas de Lectura en una Segunda Lengua: un Estudio Preliminar. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 18(36), 95–103. Doi: <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836orejudo13>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002524/252423s.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Educación Para Los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002524/252423s.pdf>.
- Osborne, J., Simon, S., y Collins, S. (2003). Attitudes towards science: A review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1049–1079. Doi: <https://doi.org/10.1080/0950069032000032199>.
- Ospina, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Ciencias de La Salud*, 4(especial), 158–160. Doi: <https://doi.org/1692-7273>.
- Padilla Zea, N., Collazos Ordoñez, C. A., Gutiérrez Vela, F. L., y Medina Medina, N. (2012). Videojuegos educativos: Teorías y propuestas para el aprendizaje en grupo. *Ciencia e Ingeniería Neogranadina*, 22, 139–150.
- Pallarés, M. (1993). *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid (España): Publicaciones ICCE.
- Palmer, D. (2007). What Is the Best Way to Motivate Students in Science? *Teaching Science-The Journal of the Australian Science Teachers Association*, 53(1), 38–42.
- Papastergiou, M. (2009). Digital Game-Based Learning in high school Computer Science education: Impact on educational effectiveness and student motivation. *Computers and Education*, 52(1), 1–12. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.06.004>.
- Pérez López, I. (2007). Los juegos de rol en educación física: un gran aliado para desarrollar la salud en el ámbito escolar. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 24, 49–59.
- Prensky, M. (2001). The Games Generations: How Learners Have Changed. *Computers in Entertainment*, 1(1), 1–26. Doi: <https://doi.org/10.1145/950566.950596>.
- Rivero Cardenas, I., Gómez Zermeño, M., y Abrego Tijerina, R. F. (2013). Tecnologías educativas y estrategias didácticas : criterios de selección. *Revista Educación y Tecnología*, 3, 190–206.
- Roda, A. (2010). Juego De Rol Y Educación, Hacia Una Taxonomía General. *Teoría de La Educación. Educación y Cultura En La Sociedad de La Información*, 11(3), 185–204.
- Rodríguez Oroz, D., Gómez Espina, R., Bravo Pérez, M. J., y Truyol, M. E. (2019). Aprendizaje basado en un proyecto de gamificación: vinculando la educación universitaria con la divulgación de la geomorfología de Chile. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de Las Ciencias*, 2(16), 1–13. Doi: <https://doi.org/10.25267/Rev>.

- Romero, M., y Quesada, A. (2014). Nuevas tecnologías y aprendizaje significativo de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 32 (1), 101-115.
- Sierra Daza, M. C., y Fernández-Sánchez, M. R. (2019). Gamificando el aula universitaria. Análisis de una experiencia de Escape Room en educación superior. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 18(36), 105–115. Doi: <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836sierra15>.
- Slavin, R. E. (1983). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, 94(3), 429–445. Doi: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.94.3.429>.
- Truby, D. (2010). What Really Motivates Kids. *Instructor*, 119, 26–29.
- Tuero, E., Cervero, A., Esteban, M., y Bernardo, A. (2018). ¿Por qué abandonan los alumnos universitarios? variables de influencia en el planteamiento y consolidación del abandono. *Educación XX1*, 21(2), 131–154. Doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.20066>.
- Williams, K. C., y Williams, C. C. (2011). Five key ingredients for improving student motivation. *Research in Higher Education Journal*, 12, 1–23. Doi: <https://doi.org/10.5430/ijhe.v4n1p22>.

Comportamientos interpersonales del docente asociados al compromiso académico de estudiantes de primer año de Ingeniería

Jorge Maluenda Albornoz^{*a}, Gabriela Flores-Oyarzo^b, Marcela Varas Contreras^c y Alejandro Díaz Mujica^d

Universidad de Concepción, Facultad de Ciencias Sociales^{abd}, Facultad de Ingeniería^c, Concepción, Chile.

Recibido: 27 de junio 2019

Aceptado: 26 de enero 2020

RESUMEN. Existe relación entre el comportamiento interpersonal del docente, el compromiso académico y el desempeño académico de los estudiantes. Sin embargo, se observa poca claridad sobre los comportamientos específicos que afectan el compromiso académico. El objetivo de la presente investigación es caracterizar el comportamiento interpersonal del docente desde el *Model for Interpersonal Teacher Behavior* (MITB) que favorece el compromiso académico de estudiantes universitarios de primer año, desde su propia experiencia. Se realizó un estudio cualitativo, con enfoque fenomenológico que utilizó un muestreo homogéneo de estudiantes y Análisis Temático para el tratamiento de los datos. Los resultados mostraron que existen conductas vinculadas con comportamientos asociados al “mejor docente”, propios de los polos Dominación-Cooperación según el modelo MITB, además de existir una cantidad más acotada de comportamientos del docente relacionados con el compromiso académico de los estudiantes. Se concluye la existencia de relación entre el comportamiento interpersonal del docente y el compromiso académico del estudiante, con comportamientos específicos que los vinculan.

PALABRAS CLAVE. Comportamiento interpersonal del docente; educación en ingeniería; compromiso académico; relación docente-estudiante.

Interpersonal behavior of the teacher associated with the Academic Commitment of first year engineering students

ABSTRACT. There is a relationship between the interpersonal behavior of the teacher, the academic commitment and the academic performance of the students. However, there is little clarity about the specific behaviors that affect academic engagement. The objective of the present research is to characterize the interpersonal behavior of teachers from the "Model for Interpersonal Teacher Behavior" (MITB) that favors the academic commitment of first year university students, from their own experience. A qualitative study was carried out, with a phenomenological

1. Este trabajo se enmarca en el proyecto FONDECYT N° 1161502 Modelo explicativo de la permanencia y el abandono de los estudios universitarios, basado en procesos cognitivo motivacionales.

*Correspondencia: Jorge Maluenda Albornoz. Dirección: Edmundo Larenas 219, Facultad de Ingeniería, Of. 314., Concepción, Chile. Correos Electrónicos: jorgemaluendaa@gmail.com^a, gabflores@udec.cl^b, mvaras@udec.cl^c, adiazm@udec.cl^d

approach that used a homogeneous sampling of students and Thematic Analysis for data processing. The results showed that there are behaviors associated with the "best teacher", typical of the Domination-Cooperation poles according to the MITB model, in addition to a more limited number of teacher behaviors related to the students. It was concluded that there is a relationship between the interpersonal behavior of the teacher and the academic commitment of the student, with specific behaviors that link them.

KEYWORDS. Interpersonal teacher behavior; engineering education; study engagement; teacher-student relationship.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los desafíos de la Ingeniería en el actual contexto globalizado conminan a un tránsito de la educación desde un ejercicio centrado en los contenidos, hacia uno donde el rol docente es la orientación y el apoyo para que sus estudiantes construyan sus propios esquemas de comprensión e interpretación de los problemas y las soluciones. Para lograrlo, se requiere explorar nuevas concepciones del proceso enseñanza-aprendizaje, que acentúen la participación activa del estudiantado con énfasis en un nuevo rol docente, quien juega un papel fundamental en el logro efectivo de los objetivos de formación en Ingeniería al definir y desarrollar las actividades para la generación de conocimientos o habilidades en el estudiantado (Capote, Rizo y Bravo, 2016; Zuluaga-Rendón, Corredor, Quintero, Ramírez-Echeverry y Olarte, 2017).

Salazar, Chiang y Muñoz (2016), en un estudio con estudiantes universitarios chilenos, recogieron información sobre competencias docentes que son identificadas por el estudiantado como características de una docencia de alto desempeño, donde se logró concluir que las condiciones bajo las cuales se realizan las clases y las metodologías que se utilizan son de gran importancia. Entre las competencias docentes caracterizadas como de alto desempeño, destaca el generar un clima agradable en clases, el entregar retroalimentación, la comprensión interpersonal, la responsabilidad, la innovación en las prácticas de trabajo y el establecimiento de normas.

Entre las prácticas asociadas a la competencia relacionada con entregar retroalimentación, se destaca el hecho de informar sobre las razones de las calificaciones; en la competencia sobre comprensión interpersonal, destaca la mantención de una posición consecuente, justa y ecuánime con todos(as) los(as) estudiantes; dentro de la competencia vinculada a la responsabilidad, las prácticas docentes destacadas por el estudiantado son el respeto por las fechas de inicio y término de clases y el respeto por la fecha de entrega de trabajos, tareas y evaluaciones; en la competencia vinculada a la innovación en las prácticas de trabajo, el comportamiento que destaca es la actualización constante de contenidos; y en relación con el establecimiento de normas, se destaca el que se entreguen y expliciten las exigencias del curso o asignatura.

El comportamiento del docente con sus estudiantes puede afectar tanto su forma de enseñar como los entornos de enseñanza-aprendizaje que estos(as) crean (Guskey, 2002; Palak, Walls y Palak, 2009). Además, la forma en cómo se aproximan a la enseñanza puede tener implicancias importantes en cómo los(as) estudiantes abordan el aprendizaje (Monroy, González-Geraldo y Hernández-Pina, 2014).

En los últimos años el compromiso académico, entendido como la inversión y disposición de los(as) estudiantes para realizar los esfuerzos necesarios para la comprensión y el dominio de ideas complejas y habilidades difíciles, ha obtenido un creciente interés en la investigación debido al valor de este constructo como precursor del aprendizaje (Van Uden, Ritzen y Pieters, 2013).

Además, en estudios de carácter predictivo, se ha observado una relación positiva con respecto del logro académico (Gómez et al., 2015; Salanova, Schaufeli, Martínez y Bresó, 2009; Schaufeli, Martínez, Marques, Salanova y Bakker, 2002) y una relación negativa respecto del abandono de los estudios (Archambault, Janosz, Fallu y Pagani, 2009; Chang, Sharkness, Hurtado y Newman, 2014; Cox, Bjornsen y Krieshok, 2015; Díaz-Mujica et al., 2018; Hu y McCormick, 2012; Maluenda, López, Bernardo, Díaz y Moraga, 2019).

Algunas investigaciones (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004) han mostrado que los(as) docentes impactan el compromiso académico de sus estudiantes, donde una relación positiva entre ellos(as) actúa como promotor de mayor compromiso académico.

Se ha observado que estudiantes que perciben a sus profesores(as) como preocupados(as) tienen un mayor sentido de pertenencia a la clase y una percepción más positiva del entorno de clases (Freeman, Anderman y Jensen, 2007; Mainhard, Wubbels y Brekelmans, 2014; Wubbels, Brekelmans, Den Brok y Van Tartwijk, 2006), lo cual, favorece el desarrollo del compromiso académico. Por otro lado, la autoridad del docente ha sido considerada un complemento importante a la calidez y preocupación (Pace y Hemmings, 2007; Wubbels et al., 2006).

La investigación previa ha mostrado que en la sala de clases, aspectos como una relación positiva entre estudiantes y docentes, el apoyo general del docente y el apoyo a la autonomía de los(as) estudiantes, han sido relacionadas con mayores niveles de compromiso académico (Fredricks et al., 2004). Estos antecedentes ponen de relieve la importancia de ambos aspectos, el apoyo-colaboración y la dirección-influencia en la relación docente-estudiante para impactar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Wubbels, Créton y Hooyamers (1985) han propuesto el estudio del comportamiento docente, en un constructo que recoge estos dos aspectos fundamentales (apoyo-colaboración y dirección-influencia), a partir del constructo comportamiento interpersonal del docente. El comportamiento interpersonal del docente (MITB) da cuenta de las interacciones entre estudiantes y docentes a través de dos dimensiones y su combinación: Influencia y Cooperación (Wubbels et al., 1985). La dimensión Influencia refiere a quien dirige o controla la comunicación y fluctúa en un continuo entre la Dominación (D) y la Sumisión (S) del(a) docente respecto del(a) estudiante. Por su parte, la dimensión Proximidad, indica el nivel de cercanía o cooperación entre quienes se están comunicando y fluctúa en un continuo entre una mayor o menor distancia interpersonal del(a) docente respecto del(a) estudiante. Al primer caso se le denomina Oposición (O) y al segundo, Cooperación (C). Las dimensiones Proximidad e Influencia han sido estudiadas y descritas como descriptores efectivos en las relaciones pedagógicas y aceptadas generalmente como descriptores universales de la interacción humana. A partir de la combinación de las dos dimensiones se origina un Modelo Circumplejo para la comprensión del Comportamiento interpersonal del docente (Fig. 1) que genera ocho tipos de comportamiento del docente: Liderazgo (DC), Apoyo (CD), Comprensión (CS), Libertad (SC), Incertidumbre (SO), Insatisfacción(OS), Sanción (OD) e Inflexibilidad (DO) (Mena, 2013; Wubbels y Levy, 1993).

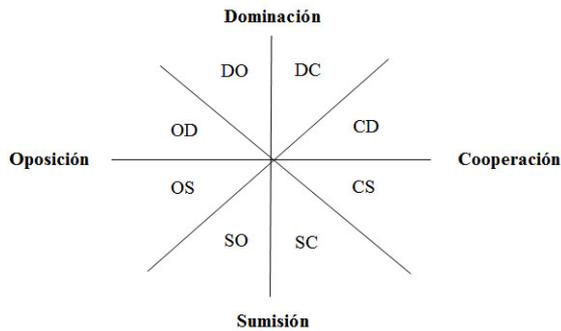


Figura.1: Modelo del Comportamiento interpersonal del docente (MITB). Extraído de Mena, (2013).

Entre las conductas que dan cuenta de Liderazgo (DC), se encuentran aquellas que reflejan organización, explicación, mantención de la atención del estudiantado, planteamiento de tareas, liderazgo y estructuración de las situaciones en el aula. En las conductas que dan cuenta de Apoyo (CD), están aquellas que demuestran asistencia al estudiantado, interés, comportamientos amigables, capacidad de incorporar humor a la clase e inspiración de confianza y confiabilidad. En cuanto a las conductas de Comprensión (CS), se encuentran aquellas que reflejan empatía, búsqueda de estrategias y alternativas para resolver diferencias o conflictos, paciencia y apertura. En torno a comportamientos de Libertad (SC), se encuentran aquellas conductas que expresan el dar libertad y responsabilidad al estudiantado, dar oportunidades para el trabajo independiente o autónomo y aterrizaje de aprendizajes teóricos a situaciones prácticas. En cuanto a comportamientos de Incertidumbre (SO), se encuentran aquellos que reflejan el asumir cuando se cometen errores y mantener un bajo perfil. Entre las conductas de Insatisfacción (OS), se encuentran aquellas que dan cuenta de consideración de los pros y contras, el esperar por el silencio del estudiantado, demostración de insatisfacción, cuestionamiento y crítica. Con relación a comportamientos de Sanción (OD), se encuentran aquellos que dan cuenta de enojo, el poner a prueba al estudiantado, expresiones de irritación y prohibición. Finalmente, entre los comportamientos de Inflexibilidad (DO), se encuentran aquellos que dan cuenta de chequeo, juicios, disposición de normas estrictas y mantención de silencio en la clase (Wubbels y Levy, 1993).

Las aproximaciones para el comportamiento interpersonal del docente y el compromiso académico no se han originado en el contexto de la Educación Superior y, tanto las propuestas conceptuales como los modelos teóricos en su base, muestran poco ajuste respecto de las características idiosincráticas de este contexto, hecho que se evidencia de manera clara en las definiciones operacionales de cada trabajo. Además, existe escasa investigación en torno a las relaciones entre estas variables. Principalmente, se ha intentado establecer relaciones -siguiendo la tradición cuantitativa- sin mayor preocupación por profundizar en aspectos cualitativos del mismo. Además, los resultados han sido insuficientes para la comprensión del fenómeno. Por ejemplo, en una investigación con foco en el reporte de los docentes, se observó que la dimensión “proximidad” actúa como predictor del Emotional y Cognitive Engagement de los(as) estudiantes, mientras que la dimensión “influencia”, actúa como predictor del Behavioral Engagement (Van Uden et al., 2013). Sin embargo, en una investigación posterior (Van Uden, Ritzen y Pieters, 2014) basada en el reporte de los(as) estudiantes, se observó que ambas dimensiones predicen tanto el Emotional como el Behavioral Engagement, y que ninguna predice el Cognitive Engagement.

Por otra parte, se ha observado heterogeneidad en las formas de medida tanto del compromiso académico como del comportamiento interpersonal del docente. En el primer caso, este evento está dado por la diversidad de modelos conceptuales sobre la base del constructo y de los instrumentos para su medición (Fredricks et al., 2004), mientras que en el segundo, se observan diferencias en la operacionalización de las variables, aún cuando todos los artículos previamente señalados reportan estructuras factoriales similares.

Es importante indicar en este punto que la investigación, tanto sobre el comportamiento interpersonal docente como sobre el compromiso académico y sus relaciones, en el contexto de la Educación de Ingenieros es prácticamente inexistente (Maluenda y Pérez, 2018). Esto es clave, considerando la preocupación por las cifras de abandono, sobreduración de los estudios y menores tasas de retención universitaria en estudiantes de primer año de ingeniería (SIES, 2016), donde el compromiso académico juega un rol importante como mitigador del fenómeno de abandono de estudios (Archambault et al., 2009; Chang et al., 2014; Cox et al., 2015; Hu y McCormick, 2012).

A raíz de estos últimos antecedentes, el presente artículo pretende aportar, desde una perspectiva cualitativa, en la comprensión de las relaciones entre comportamiento interpersonal del docente y el compromiso académico, desde la visión de los(as) estudiantes.

Específicamente entender ¿Qué aspectos del comportamiento interpersonal del docente favorecen el compromiso académico desde la perspectiva de los estudiantes universitarios de primer año de ingeniería?

2. MÉTODO

2.1 Objetivo General

Caracterizar el comportamiento interpersonal del docente que favorece el compromiso académico desde la perspectiva de los estudiantes universitarios de primer año de ingeniería.

2.2 Diseño Metodológico

La presente investigación, de tipo mixto, se realizó considerando, por una parte, los fundamentos del enfoque fenomenológico para la comprensión de fenómenos desde la experiencia y vivencia de los(as) estudiantes en torno a los comportamientos docentes y el impacto de éstos en su nivel de compromiso académico y, por otra, incorpora un análisis estadístico de nivel descriptivo basado en la distribución porcentual de los comportamientos identificados entre los(as) estudiantes entrevistados(as).

A través de una entrevista semiestructurada se identifica, por una parte, los comportamientos docentes que los(as) estudiantes identifican como propios de un(a) buen docente y, por otra, el impacto que tienen dichos comportamientos en su nivel de compromiso académico.

Para categorizar y describir los comportamientos que los(as) estudiantes destacan como propios de un buen docente, se utilizaron las dimensiones propuestas por el modelo MITB – Influencia y Cooperación. Mientras que el nivel de compromiso académico, fue evaluado y definido por los estudiantes utilizando una escala de 1 a 7, utilizando criterios definidos por ellos(as) mismos(as) a partir de su experiencia. Las respuestas fueron distribuidas porcentualmente para cada una de las categorías construidas.

2.3 Participantes

Para la presente investigación se realizó un muestreo intencionado de tipo homogéneo para contar con participantes que comparten determinadas características o rasgos similares, estableciéndose los siguientes criterios de inclusión: ser actualmente estudiante de ingeniería, cursar primer año de la carrera y estudiar por primera vez en la educación superior. En el entendido que a mayor compromiso académico, menor sería la tasa de abandono de estudios en estudiantes de primer año de ingeniería. Se consideraron estos criterios de inclusión a fin de profundizar sobre la caracterización de comportamientos docentes que favorecerían el compromiso académico y de esa manera hacer frente al fenómeno del abandono de los estudios (Maluenda y Pérez, 2018). A partir de ello, el grupo de participantes fue conformado por 3 mujeres y 1 hombre, todos estudiantes que cumplieron las anteriores características.

2.4 Procedimiento

Para contactar a los participantes, se recurrió a una invitación abierta a través de su jefe de carrera. Tres estudiantes accedieron a participar, quienes previa lectura de las condiciones del estudio, accedieron a firmar el consentimiento informado.

Para indagar en la experiencia de los participantes, se utilizó la técnica de entrevista semiestructurada realizada de manera individual. Ésta requirió las siguientes tareas a los estudiantes:

- 1.- Imaginar el mejor docente que hayan tenido en su experiencia en la universidad hasta la fecha.
- 2.- Ubicar a ese docente en el modelo MITB a partir de un diagrama entregado (Figura 3).
- 3.- Describir los comportamientos que este “mejor docente” universitario ejercía en el aula.
- 4.- Indicar el grado de compromiso académico experimentado en la asignatura de este docente.
- 5.- Compartir las razones, que el estudiante consideró, incidieron sobre este grado de compromiso.

2.5 Variables de estudio

A partir de una integración realizada por los autores de este estudio, sobre la base a los planteamientos teóricos previamente expuestos, las variables estudiadas se definen de la siguiente manera:

- Compromiso académico: disposición positiva de los(as) estudiantes para realizar esfuerzos cognitivos y conductuales para dominar tareas y habilidades complejas y difíciles en contextos de aprendizaje.
- Comportamiento interpersonal docente: conductas del docente en la relación con sus estudiantes y en relación con las tareas propias de la docencia, las cuales afectan el clima de trabajo en el aula y el aprendizaje.

2.6 Análisis

Para el análisis de los datos recopilados en torno a los comportamientos docentes, se utilizó la técnica de Análisis Temático usando como esquema teórico de referencia (Figura 2), las dimensiones propuestas en el Modelo para el Comportamiento Interpersonal del Docente – MITB -

(Wubbels et al., 2006). De manera que las respuestas de los(as) estudiantes fueron catalogadas y clasificadas según la dimensión del modelo a la que correspondiera, en caso de que no se ajustara a las dimensiones del modelo, eran clasificadas en una categoría independiente.

Para el análisis del compromiso académico, se analizaron las respuestas de los(as) estudiantes en función de la identificación del nivel de compromiso (alto o bajo: siendo alto con calificación igual o mayor a 5 y bajo con calificación igual o menor a 3) y se clasificaron las conductas causales de dicho compromiso en las mismas categorías propuestas en el análisis anterior. De esa manera, se compararon los comportamientos docentes identificados con los comportamientos que impactan en el nivel de compromiso académico.

Finalmente, a nivel cuantitativo, se calculó la distribución porcentual según las categorías de respuesta.

Para la organización y procesamiento más efectivo de las entrevistas, se utilizó el software *Atlas Ti*, en su versión 7.5.4.

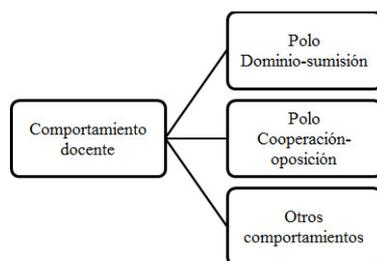


Figura. 2: Esquema teórico de análisis.

3. RESULTADOS

Los resultados de este estudio se presentan en tres partes: la primera da cuenta de los resultados obtenidos a partir de la ubicación del(a) “mejor” docente en el modelo MITB, que el(la) estudiante ha tenido en su experiencia con docentes en la Universidad; la segunda, da cuenta de las Conductas del(a) Docente observadas por el(la) estudiante en este(a) docente y; la tercera, da cuenta de la calificación que los(as) estudiantes otorgaron al grado de compromiso académico que tuvieron en la asignatura del(a) docente escogido(a) y las causas de dicho nivel de compromiso.

Primera parte: posicionamiento docente en el modelo MITB

En cuanto al posicionamiento del(a) docente en el modelo, tres de los(as) cuatro estudiantes entrevistados(as), posicionaron al(a) docente entre el polo de Dominación y Cooperación (Figura 3), mientras que, uno(a) señaló que el(a) docente escogido se encontraba en el centro del polo Cooperador.

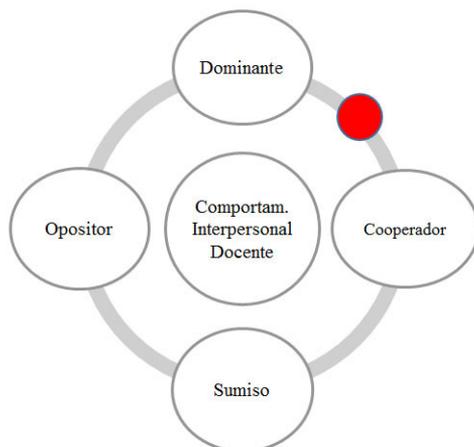


Figura 3. Representación gráfica del Modelo MITB.

En cuanto a la caracterización de las conductas docentes, de un total de 42 respuestas codificadas, un 21,43% de respuestas de los(as) estudiantes estuvieron asociadas con el polo Dominación-Sumisión, donde surgen tres grandes categorías que agrupan las conductas docentes reportadas por los(as) estudiantes (Figura 4):

- 1) Conductas que demuestran seguridad: comportamientos del(a) docente que reflejan seguridad tanto en el dominio de conocimientos como en su actitud en clases.
- 2) Conductas que demuestran evitación de imposición: alude a comportamientos que por un lado demuestran evitación de dureza de trato y, por otro, evitación del uso del poder (autoridad) para imponerse.
- 3) Conductas que muestran guía del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del(a) docente: se refiere a comportamientos intencionados que el(a) docente ejerció para conducir las actividades, organizar y ordenar el grupo.

Estas tres categorías y sus comportamientos asociados, pueden relacionarse con 3 de los 8 tipos de comportamiento del Modelo MITB, los cuales son: Liderazgo, Comprensión y Apoyo, respectivamente.

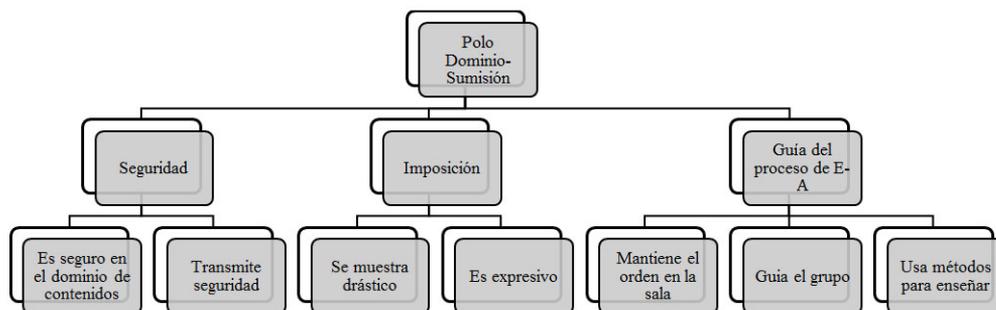


Figura 4. Resultados Polo Dominio-Sumisión.

Este polo está compuesto por tres categorías: seguridad, imposición y guía del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la primera categoría (seguridad), destacan comportamientos que dan cuenta de transmisión de seguridad a través un buen dominio de los contenidos y de la actitud y desplante del(a) docente frente a los(as) estudiantes.

En la segunda categoría (evitación de la imposición) se agruparon conductas docentes que a juicio de los(a) estudiantes son evitadas por el o la docente. Estas conductas, son aquellas en las que los docentes evitan usar el poder para prevalecer, no es duro en el trato, lo cual se evidencia en una evitación por formas de hablar expresivas, fuertes y duras, y no se muestra drástico(a) en las decisiones.

En la tercera categoría (guía del proceso de enseñanza-aprendizaje) destacan comportamientos orientados para mantener el orden en el aula, guiar al grupo y usar métodos pedagógicos que facilitan el aprendizaje de los(as) estudiantes. Los métodos referidos reflejaron una predominancia de didácticas de tipo directivas como son ejemplificaciones, buenas explicaciones y contextualización del contenido.

En Tabla 1 es posible encontrar algunas respuestas brindadas por los(as) estudiantes entrevistados(as) con relación a las categorías anteriormente mencionadas.

Tabla 1. Respuestas de estudiantes en torno a categoría “seguridad”, “evitación de la imposición” y “guía del proceso de enseñanza-aprendizaje, polo Dominio-Sumisión.

<p>“Seguridad”</p> <p><i>“Se mostraba segura de lo que estaba hablando, siempre demostraba ser una persona con mucha educación, modulaba excelente.”</i> Estudiante 1.</p> <p><i>“Él no leía todo directamente del Power Point, mostraba que sabía de los que nos estaba hablando porque lo hacía con naturalidad. Se notaba seguro de lo que sabía.”</i> Estudiante 4.</p>
<p>“Evitación de la imposición”</p> <p><i>“Siempre evitaba llamarnos la atención de manera agresiva y nunca pasaba por encima de nosotros con su autoridad de docente.”</i> Estudiante 3.</p> <p><i>“Tenía una actitud empática para resolver conflictos, una postura moderada, tranquila... nunca desafiante.”</i> Estudiante 2.</p>
<p>“Guía del proceso de Enseñanza-Aprendizaje”</p> <p><i>“Que supiera mantener el orden en la sala, que supiera llevar al gran grupo de alumnos que fuimos.”</i> Estudiante 1.</p> <p><i>“(…) explicaba con detalles la materia, hacía ejercicios, nos guiaba (...) nos estaba preparando para el futuro estudiantil y laboral.”</i> Estudiante 2.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Con relación al polo Proximidad, el cual fluctúa en un continuo entre Cooperación y Oposición, un 35,72% de las respuestas reflejan conductas vinculadas con él, las cuales son representadas en tres tipos de comportamientos que agrupan la totalidad de lo referido por los(as) estudiantes (Figura 5):

1) Conductas que reflejan cercanía: son aquellas que favorecen la proximidad en la relación estudiante-docente.

2) Conductas que reflejan amabilidad: comportamientos que reflejan un buen trato a los(as) estudiantes.

3) Conductas de ayuda: comportamientos de apoyo, colaboración y accesibilidad.

Estas tres categorías y sus comportamientos asociados, pueden relacionarse con 3 de los 8 tipos de comportamiento del Modelo MITB, las cuales son: Comprensión, Liderazgo y Apoyo, respectivamente.

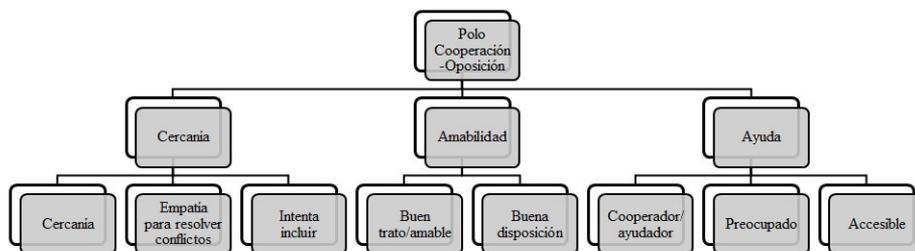


Figura 5. Resultados Polo Cooperación-Oposición.

En torno a las “conductas que reflejan cercanía”, predominaron respuestas vinculadas al ejercicio de una comunicación cercana, de comportamiento empático en la resolución de conflictos y comportamientos que favorecen la inclusión de todos(as) los(as) estudiantes (Tabla 2).

Respecto de las “conductas que reflejan amabilidad”, los(as) estudiantes reportaron la importancia de un buen trato por parte del(a) docente y la disposición abierta para recibir las solicitudes y problemas de los(a)s estudiantes (Tabla 2).

Respecto de las “conductas que reflejan amabilidad”, los(as) estudiantes reportaron la importancia de un buen trato por parte del(a) docente y la disposición abierta para recibir las solicitudes y problemas de los(a)s estudiantes (Tabla 2).

Con relación a las “conductas de ayuda”, se hizo mención de conductas de preocupación y cooperación con los(as) estudiantes, además de la accesibilidad frente a problemas o situaciones complejas (Tabla 2).

Tabla 2. Respuestas de estudiantes en torno a “conductas que reflejan cercanía”, “conductas que reflejan amabilidad” y “conductas de ayuda” polo Cooperación-Oposición.

<p>Conductas que Reflejan Cercanía</p> <p>“Siempre mezclaba el rol de docente con uno más cercano, podríamos decir que de manera maternal (ya que demostraba su preocupación).” Estudiante 3.</p>
<p>Conductas que reflejan Amabilidad</p> <p>“Era amable y sabía expresarse de manera adecuada. A pesar de que hubiese un conflicto, podía resolverlo sin enojarse.” Estudiante 4.</p> <p>“(Lo que la hacía buen docente era) la manera cercana con la que nos trataba (amablemente y con paciencia) fuese al momento de explicar, realizar tareas, trabajos, etc.” Estudiante 3.</p>

Conductas de Ayuda

"(...) posee un comportamiento cooperador, donde por ante todo siempre está presente la disposición de ayudar tanto en temas académicos de su asignatura como en otras." Estudiante 3.

"Era una persona accesible fuese en sea para explicar, en el trabajo de clases, las tareas o cosas que no tuvieran que ver con la asignatura." Estudiante 1.

Fuente: Elaboración propia.

Finamente, del total de respuestas codificadas, fue posible identificar un 42,85% que refieren a comportamientos no vinculados con el modelo MITB, éstas se agruparon en tres categorías que dan cuenta de tres tipos de conducta: estándares mínimos, dominio pedagógico y dominio de conocimientos (Figura 6).

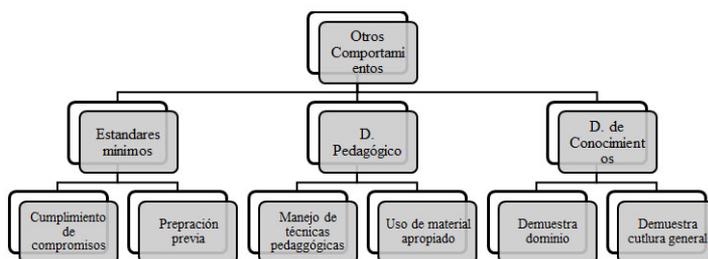


Figura 6. Resultados categoría Otros Comportamientos.

La categoría “Estándares Mínimos” destaca comportamientos asociados al cumplimiento de compromisos establecidos con los(as) estudiantes, demostración de preparación previa de las clases y materiales, entre otros, y el trato respetuoso de los(as) estudiantes (Tabla 5).

El “Dominio Pedagógico” representa el manejo por parte del docente de técnicas pedagógicas que faciliten el aprendizaje de los(as) estudiantes y el uso de material apropiado a los fines pedagógicos que persigue (Tabla 5).

Y el “Dominio de Conocimientos” está dado por demostrar dominio técnico sobre la temática que dicta y demostrar cultura general para enriquecer contextos, ejemplos, entre otros (Tabla 5).

Tabla 3. Respuestas de estudiantes en torno a “Estándares Mínimos”, “Dominio Pedagógico” y “Dominio de Conocimientos”, categoría Otros Comportamientos.

<p>Estándares Mínimos</p> <p><i>"Cumplir siempre con los horarios, fechas y cronogramas estipulados a principio de año."</i> Estudiante 1. <i>"Demostraba responsabilidad, puntualidad (...) con la asignatura."</i> Estudiante 2.</p>
<p>Dominio Pedagógico</p> <p><i>"Cada vez que ejemplificaba o nos hablaba de contenido, nos hacía ponernos en casos reales y nos ayudaba dándonos ejemplos propios de su vida cotidiana, nos hacía ser parte de la clase."</i> Estudiante 3. <i>"Mantén un orden, una secuencia lógica de lo que iba explicando."</i> Estudiante 2. <i>"Incentivaba a prestarle atención y mantener el orden (...) era dinámica, no monótona."</i> Estudiante 1.</p>

Dominio de Conocimientos

“No leía los Power Point, sólo se apoyaba en ellos. Se notaba el gran dominio del tema por lo cual a uno lo incentivaba a prestarle atención y entender de una mejor manera.” Estudiante 1.
“Se nota que domina el tema del cual habla, es una persona realmente muy culta, que conoce mucho.” Estudiante 4.

Fuente: Elaboración propia.

La tercera parte de los resultados de este estudio dan cuenta de unanimidad en la calificación que los(as) estudiantes otorgaron al grado de compromiso académico que tuvieron en la asignatura del(a) docente escogido (calificación máxima: 7 = aumentó mucho mi compromiso).

Las razones que los(as) estudiantes destacaron, sobre el conjunto de comportamientos antes descritos para manifestar tan alto grado de compromiso académico en esa asignatura se relacionaron principalmente con:

- 1) El compromiso demostrado por el(a) docente con sus estudiantes (Tabla 4).
- 2) La accesibilidad que mostró el(a) docente con los(as) estudiantes (Tabla 4).
- 3) Dominio de la docencia (Tabla 4).

Tabla 4. Respuestas de estudiantes que dan cuenta de razones de su grado de compromiso académico.

Compromiso demostrado por el(a) docente con sus estudiantes

“Al ver el compromiso del docente con su asignatura, ser un profesor jugado con los estudiantes, me permite tomar mayor compromiso y responsabilidad con la asignatura dictada por él.” Estudiante 2.
“El hecho de hacer un esfuerzo por incluirnos a todos durante su clase (...) además del esfuerzo que colocaba a que todos entenderíamos.” Estudiante 3.
“Ver que era un profe jugado que se preocupaba por nosotros.” Estudiante 4.

Accesibilidad que muestra el(a) docente con los(as) estudiantes

“(...) y la manera accesible con la que nos trataba (al momento de explicar, tareas y trabajos).” Estudiante 3.
“La apertura que tenía para atender nuestras dudas, quejas u otras cosas dentro y fuera de la asignatura.” Estudiante 4.

Dominio de la docencia

“Ya que el profesor al enseñar, ocupa formas didácticas, donde el tema queda mucho más fácil de entender, comprender y analizar, además de realizar conclusiones previas a la finalización de la clase.” Estudiante 2.
“La profesora era dinámica, notaba cuando nos aburríamos y cambiaba de actividad, de ritmo. Usaba distintas técnicas.” Estudiante 4.
“Por lo que sabía, daban ganas de ir a aprender y conocer más del área.” Estudiante 1.

Fuente: Elaboración propia.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A través de la presente investigación, se ha podido arribar a algunas conclusiones generales respecto de la pregunta de investigación inicial: ¿Qué aspectos del comportamiento interpersonal del docente favorecen el compromiso académico de los estudiantes universitarios de primer año?

Para responder a esta pregunta y al objetivo de investigación de “caracterizar el comportamiento interpersonal del docente que favorece el compromiso académico de estudiantes universitarios de primer año”, se trabajó con tres conjuntos de datos: uno relacionado con situar al mejor docente que ha tenido el o la estudiante en el modelo MITB, el segundo que buscó caracterizar las conductas del “mejor docente” en relación con las 2 dimensiones del MITB, y el tercero que buscó establecer los comportamientos de estos docentes que guardarían mayor vinculación con el compromiso académico de los estudiantes.

En el primer conjunto de datos, se observó que los estudiantes identificaron al “mejor docente” en el polo Dominación-Cooperación. Desde el punto de vista del estudiante, el “mejor docente” sería una persona que mantiene características vinculadas con la “dirección” del comportamiento de sus estudiantes, pero también con aspectos que se relacionan con el trabajo cooperativo entre estudiantes y docentes. Este posicionamiento del “mejor docente” se esclarece al observar las descripciones que los propios estudiantes realizan.

El segundo conjunto de datos, da cuenta de que, para los estudiantes, parece ser que una conducta Dominante está caracterizada por dominio y seguridad, tanto disciplinar como pedagógica, y un rol de guía tanto en términos de conducción de la docencia como de mantención de orden.

Este aspecto es coherente con algunos de los comportamientos descritos en la dimensión Influencia del MITB (Sun, Mainhard y Wubbels, 2017). Sin embargo, más que denotar dominio de un docente sobre sus estudiantes, parece demostrar un rol “Directivo” que se observa en los comportamientos reportados.

Esta reflexión se ve respaldada, además, por declaraciones directas de los estudiantes que indican, como un conjunto de conductas opuestas a lo que ellos consideran un “mejor docente”, aquellas de imposición, caracterizadas por la dureza del trato y el uso del poder para imponer decisiones, control y guiar la enseñanza. De hecho, como se planteará más adelante, este tipo de conductas se oponen a lo que los estudiantes consideran un docente “Cooperador”.

La cooperación del docente, desde la experiencia reportada por los estudiantes, está dada por conductas que reflejan cercanía, amabilidad y ayuda. Por lo tanto, un docente cooperador, desde la experiencia de los estudiantes, corresponde a una persona próxima, accesible, respetuosa y de buen trato, que además ayuda a sus estudiantes.

Estas conductas también son contempladas en el MITB (Sun et al., 2017), sin embargo, nuevamente, corresponden solo a una porción de lo incorporado en este modelo.

Por lo tanto, la combinación de estos dos polos refleja que los estudiantes valoran a los y las docentes que son cercanos, amables y que los ayudan, que a la vez son seguros en el dominio pedagógico y disciplinar, y que guían a sus estudiantes. Esta descripción, se asemeja a la combinación descrita en el MITB denominada Liderazgo (García, Ferrá, Monjas y Marande, 2014; Tyler, Stevens-Morgan y Brown-Wright, 2016) que concentra comportamientos docentes más tendientes al polo de la Dominación (Dirección desde nuestro punto de vista) con componentes de Cooperación, en el diagrama de la figura 1, se identifica como DC.

Es importante indicar en este punto que solo un 57% aproximado de las respuestas entregadas por los estudiantes, refirió a comportamientos que se corresponden con los planteamientos del MITB, lo que refleja que existe otro tipo de comportamientos que no están incorporados en el modelo que parecen ser relevantes para los estudiantes.

Una de las respuestas referidas es el cumplimiento de estándares mínimos, como cumplir y respetar los compromisos acordados, además de preparar las actividades y clases. Este aspecto es llamativo, pues para los estudiantes es fundamental que sus profesores mantengan este conjunto de comportamientos “mínimos esperables”.

Los comportamientos indicados por los estudiantes referidos al dominio del docente sobre su área disciplinar reflejan la importancia de un docente que demuestra preparación y seguridad sobre sus temas de especialidad. Más adelante, se comenta el valor de este aspecto para el compromiso académico.

El más interesante, sin embargo, es la relevancia del dominio pedagógico, pues refiere a un aspecto con impacto directo sobre la conducta interpersonal. Para los estudiantes tiene un valor importante que los docentes posean dominio pedagógico, tanto para detectar las situaciones de aula como para implementar los métodos más apropiados a la situación. Este es un componente que el MITB no recoge y que, sin embargo, muestra relevancia en la experiencia de los estudiantes.

Respecto del tercer conjunto de datos, es interesante observar la priorización de comportamientos docentes realizada por los estudiantes, en función de cuáles han impactado en su compromiso académico referido en particular a la asignatura que dictaba ese docente.

Aquí las respuestas son heterogéneas, pero es posible reconocer aspectos comunes relacionados con el nivel de compromiso percibido por los estudiantes en su docente, como por ejemplo la accesibilidad del o la docente con sus estudiantes y el dominio de la docencia en general.

Este último punto es interesante puesto que parece que “el mejor docente”, desde la experiencia de estos estudiantes, comprende un abanico de conductas más amplias que aquellas que impactan en el compromiso académico experimentado en la asignatura.

El compromiso de los estudiantes estaría mayormente vinculado a comportamientos que les impactan en una esfera emocional. El compromiso del docente les llevaría a motivarse pero también a sentir reciprocidad, la accesibilidad les conduciría a sentirse respetados y en confianza, mientras que el dominio docente despertaría su admiración y su motivación por saber más.

Las implicancias de este trabajo son interesantes. Por un lado, los resultados muestran una tendencia clara de los estudiantes a reconocer como mejores docentes a aquellos que favorecen el compromiso académico, a un segmento de conductas asociadas con Dominio y Cooperación. Sin embargo, también es posible observar que, los amplios conjuntos de conductas recogidos en la literatura -que expresan perfiles complejos de comportamiento docente- pueden no representar necesariamente la experiencia de los estudiantes. En este caso particular, las conductas más destacables para los estudiantes fueron muy precisas, más aún cuando se le vinculó con el compromiso académico experimentado en la asignatura.

Lo anterior puede tener repercusiones al momento de evaluar a los docentes en su ejercicio, al momento de generar intervención-capacitación para favorecer habilidades clave y al momento de establecer adecuados perfiles laborales para estos. De esta forma también, se podría potenciar la incorporación de comportamientos docentes orientados al incremento del compromiso académico del estudiantado y así generar una oportunidad para aumentar las tasas de retención de estudiantes de primer año de ingeniería.

Respecto a las limitaciones del estudio, es importante indicar que el uso de una escala Likert para recoger el grado de compromiso académico de los estudiantes, no permitió indagar sobre

las comprensiones más profundas de los estudiantes sobre este concepto, lo que pudo afectar los resultados presentados. Una proyección sería, entonces, trabajar este aspecto de manera cualitativo-descriptiva con una muestra mayor, a fin de dar respuesta a las limitaciones metodológicas y generar conclusiones validadas estadísticamente.

AGRADECIMIENTOS

A la Beca de Doctorado Nacional CONICYT-PCHA/Doctorado Nacional/2018-21180223 y al FONDECYT N° 1161502 por facilitar apoyo y orientación. A la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Concepción por permitir las facilidades para el trabajo con sus estudiantes.

REFERENCIAS

- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S., & Pagani, L. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651–670. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007>.
- Salazar, C., Chiang, M., y Muñoz, Y. (2016). Competencias docentes en la educación superior: Un estudio empírico en la universidad del Bio-Bío. *Actualidades investigativas en educación*, 6, (1), 1-128. Doi: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.22383>.
- Capote, G., Rizo, N., y Bravo, G. (2016). La formación de ingenieros en la actualidad. Una explicación necesaria. *Universidad y Sociedad*, 8 (1), 21-28.
- Chang, M., Sharkness, J., Hurtado, S., & Newman, C. (2014). What Matters in College for Retaining Aspiring Scientists and Engineers From Underrepresented Racial Groups. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(5), 555–580. Doi: <https://doi.org/10.1002/tea.21146>.
- Cox, D. W., Bjornsen, A. L., & Krieshok, T. S. (2015). Occupational Engagement and Academic Major Satisfaction: Vocational Identity's Mediating Role. *The Career Development Quarterly*, 64, 169–180. Doi: <https://doi.org/10.1002/cdq.12049>.
- Díaz-Mujica, A., García, D., López, Y., Maluenda, J., Hernández, H., & Pérez-Villalobos, M. (2018). *Mediación del ajuste académico entre variables cognitivo-motivacionales y la intención de abandono en primer año de universidad*. In Octava conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior. (pp. 213–222). Panamá City.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Freeman, T. M., Anderman, L. H., & Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *Journal of Experimental Education*, 75(3), 203–220. Doi: <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.203-220>.
- García, F. J., Ferrá, P., Monjas, M. I., & Marande, G. (2014). Teacher-students relationships in first and second grade classrooms. adaptation of the questionnaire on teacher interaction-early primary (QTI-EP). *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 211–231. Doi: <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.9081>.
- Gómez, P., Pérez, C., Parra, P., Oritz, L., Matus, O., McColl, P., y Meyer, A. (2015). Relación entre el bienestar y el rendimiento académico en alumnos de primer año de medicina. *Revista de Médica de Chile*, 143, 930–937.
- Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381–391. Doi: <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>.

- Hu, S., & McCormick, A. C. (2012). An Engagement-Based Student Typology and Its Relationship to College Outcomes. *Research in Higher Education*, 53, 738–754. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11162-012-9254-7>.
- Mainhard, T., Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2014). The role of the degree of acquaintance with teachers on students' interpersonal perceptions of their teacher. *Social Psychology of Education*, 17(1), 127–140. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9234-6>.
- Maluenda, J., López, Y., Bernardo, A., Díaz, A., & Moraga, F. (2019). *Predictores psicosociales de la intención de abandono en estudiantes de ingeniería chilenos*. In IX Congreso Latinoamericano sobre Abandono en Educación Superior. Bogotá.
- Maluenda, J., & Pérez, M. V. (2018). *Comportamientos asociados al compromiso académico desde la experiencia de estudiantes de ingeniería*. In Octava Conferencia Latinoamericana sobre Abandono en la Educación Superior. Panamá City.
- Mena, E. (2013). *La relación interpersonal docente-estudiante en la educación superior. Un estudio sobre los mejores docentes por rama de conocimiento en la Universidad de Málaga*. Universidad de Málaga. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10630/5487>.
- Monroy, F., González-Geraldo, J., & Hernández-Pina, F. (2014). A psychometric analysis of the Approaches to Teaching Inventory (ATI) and a proposal for a Spanish version (S-ATI-20). *Anales de Psicología*, 31(1), 172–183. Doi: <https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.190261>.
- Pace, J. L., & Hemmings, A. (2007). Understanding Authority in Classrooms: A Review of Theory, Ideology, and Research. *Review of Educational Research*, 77(1), 4–27. Doi: <https://doi.org/10.3102/003465430298489>.
- Palak, D., Walls, R. T., & Palak, D. (2009). Teacher's Beliefs and Technology Practices Teachers' Beliefs and Technology Practices : A Mixed-methods Approach. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(4), 417–441. Doi: <https://doi.org/10.1080/15391523.2009.10782537>.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I., & Bresó, E. (2009). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 1, 1–18. Doi: <https://doi.org/10.1080/10615800802609965>.
- Schaufeli, W., Martínez, I., Marques, A., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and Engagements in university students. A Cross-National Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481.
- SIES. (2016). *Informe retención de 1er año pregrado cohortes 2011-2015*. Santiago, Chile. Recuperado de: https://biblioteca.digital.gob.cl/bitstream/handle/123456789/693/informe-retencion_sies_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Sun, X., Mainhard, T., & Wubbels, T. (2017). Development and evaluation of a Chinese version of the Questionnaire on Teacher Interaction (QTI). *Learning Environments Research*, 21, 1–17. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10984-017-9243-z>.
- Tyler, K. M., Stevens-Morgan, R., & Brown-Wright, L. (2016). Home-School Dissonance and Student-Teacher Interaction as Predictors of School Attachment among Urban Middle Level Students. *RMLE Online*, 39(7), 1–22. Doi: <https://doi.org/10.1080/19404476.2016.1226101>.
- Van Uden, J., Ritzen, H., & Pieters, J. (2013). I think i can engage my students. Teachers' perceptions of student engagement and their beliefs about being a teacher. *Teaching and Teacher Education*, 32, 43–54. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.004>.

- Van Uden, J., Ritzén, H., & Pieters, J. (2014). Engaging students : The role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education. *Teaching and Teacher Education*, 37, 21–32. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.08.005>.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., Den Brok, P., & Van Tartwijk, J. (2006). An Interpersonal Perspective on Classroom Management in Secondary Classrooms in the Netherlands. (C. Evertson & C. S. Weinstein, Ed.), *Handbook for classroom management: Research, practice, and contemporary issue*. Mahwah: Lawrence Erlbaum. Doi: <https://doi.org/10.4324/9780203874783.ch45>.
- Wubbels, T., Creton, H. A., & Hooymayers, H. P. (1985). *Discipline problems of beginning teachers: Interactional teacher behaviour mapped out*. Paper presented at Annual Meeting of the American Education Research Association, Chicago.
- Wubbels, T., & Levy, J. (1993). *Do you know what you look like. Interpersonal relationships in Education*. London: The Palmer Press.
- Zuluaga-Rendón, Z., Corredor, J., Quintero, J., Ramírez-Echeverry, J., y Olate, F. (2017). ¿Qué es una buena clase en ingeniería desde el punto de vista de los estudiantes? *Revista Educación en Ingeniería*, 12(23), 83-92. Recuperado de: <https://www.educacioneningeneria.org/index.php/edi/article/view/740/317>.

Habilidades intrapersonales y su relación con el burnout en docentes de educación básica en León, México

Edgar Torres Hernández*

Universidad de Guanajuato, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Guanajuato, México.

Recibido: 30 de septiembre 2019

Aceptado: 06 de noviembre 2019

RESUMEN. El presente trabajo reporta los resultados de una investigación llevada a cabo con 384 docentes de nivel básico de la ciudad de León, Guanajuato, México, con el objetivo de analizar la relación entre las habilidades intrapersonales –representadas en consciencia emocional, regulación emocional, optimismo y autonomía emocional, como precursoras de la inteligencia emocional- y el *burnout*. Se aplicaron el inventario de competencias socioemocionales (ICSE) y la escala de desgaste ocupacional (EDO) para medir dichos atributos. Los resultados revelan niveles altos en optimismo, baja autonomía emocional, alta despersonalización, así como relaciones significativas entre las escalas antes mencionadas; por otra parte, existen diferencias significativas por género, edad, sector y nivel educativo donde se ejerce la docencia.

PALABRAS CLAVE. Habilidades intrapersonales; inteligencia emocional; burnout; docentes; educación básica.

Intrapersonal skills and their relationship with burnout in basic education teachers in León, Mexico

ABSTRACT. The present work reports the results of a research carried out with 384 elementary level teachers from the city of León, Guanajuato, Mexico, with the aim of analyzing the relationship between intrapersonal skills -represented in emotional awareness, emotional regulation, optimism and emotional autonomy, as pioneers of emotional intelligence- and burnout. The inventory of social-emotional skills (ISES) and the occupational burnout scale (OBS) were applied to measure these attributes. The results reveal high levels of optimism, low emotional autonomy, high levels of depersonalization, as well as significant relationships between the above-mentioned scales. On the other hand, there are significant differences depending on gender, age, sector and educational level where teaching is carried out.

KEYWORDS. Intrapersonal skills; emotional intelligence; burnout; teachers; basic education.

*Correspondencia: Edgar Torres Hernández. Dirección: Camino al Cárcamo 18, Yerbabuena, Gto. México. Correo Electrónico: ef.torres@ugto.mx

1. INTRODUCCIÓN

El concepto del *burnout* se refiere a un trastorno psíquico que afecta principalmente a los profesionales que se enfocan a trabajar con las personas. Es una reacción que surge ante situaciones socio-laborales y personales, indicativa de una condición que sobrepasa a la persona que lo padece (Doménech, 1995). Según Álvarez y Fernández (1991), es un término que se extrapola del deporte, específicamente en aquellas circunstancias en las que el deportista se encontraba sobrepasado, al no poder conseguir lograr los resultados esperados, a pesar de un constante entrenamiento.

El síndrome de *burnout* o agotamiento profesional, fue descrito inicialmente por Freudenberger (1974) como una condición psicológica, con repercusiones a nivel físico. Por otra parte, Manderscheid et al. (2010) señalan que el bienestar se encuentra ligado al grado en el que la persona posee una actitud entusiasta y positiva ante la vida y de sí misma, lo que incluye la capacidad de manejar adecuadamente los sentimientos y, por ende, desarrollar la autonomía personal y la habilidad para afrontar favorablemente el estrés. En contraparte, la enfermedad alude a un déficit en las esferas de lo cognoscitivo, afectivo y conductual. El estrés es un reconocido detonante del agotamiento profesional.

Maslach y Jackson (1981) precisaron el término atribuyéndole tres dimensiones bien definidas: agotamiento emocional, despersonalización y sensación de bajo logro profesional y personal. Diseñaron el primer instrumento que evaluaba este síndrome, mismo que ha tenido una serie de cambios y adaptaciones con el pasar del tiempo. Más adelante, Olivares, Gil-Monte y Figueroa (2014) afirman que una persona que padece *burnout*, presenta además sentimientos de culpa al experimentar indicios de despersonalización, así como una predisposición al consumo de alcohol. Actualmente y, principalmente en Europa, existe una divergencia de opiniones en torno a la clasificación del *burnout* como enfermedad o padecimiento clínico reconocido. Por citar a algunos, Mateen y Dorji (2009) afirman que dicho malestar está relacionado con los fenómenos actuales de globalización, una pérdida de la separación entre la vida laboral y privada de las personas, así como una mayor exigencia de eficacia. Sugieren que es un fenómeno social causante de estrés crónico, independientemente del contexto social o estatus económico de los trabajadores. En contraparte, Hamman et al. (2013) apuntan que este fenómeno ni siquiera puede adquirir una categoría nosológica, más aún, señalan que es una construcción periodística más que una realidad organizacional y social. Keretsztesi (2007, como se citó en Segura, 2014) señala que no es un término médico, sino una metáfora norteamericana que alude el desgaste emocional, de manera analógica, como un fusible quemado, reduciéndolo a un concepto de fatiga cuyas causas son predominantemente, el estrés prolongado o depresión.

Aunque el *burnout* es comprendido como una “enfermedad”, no se encuentra delimitado por la *American Psychiatric Association* (APA, 2014), no aparece de manera formal en el manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM) versiones IV y V, incluyendo solamente en los trastornos del estado de ánimo, padecimientos como los trastornos depresivos, bipolares y los referidos a enfermedades médicas en la cuarta edición; por su parte, la quinta edición señala sólo en dos oportunidades al *burnout*, aunque únicamente lo asocian a sensaciones de pesadez, exceso de calor en el cuerpo o en la cabeza, como parte de trastornos relacionados a determinados contextos culturales. Asimismo, sólo se encuentra de forma somera tipificado dentro de los trastornos de síntomas somáticos, bajo la perspectiva de una fatiga crónica, dolor o sufrimiento en la persona.

Por otra parte, la Clasificación Internacional de las Enfermedades (Organización Panamericana de la Salud, 2003) en su versión 10, tampoco señala de manera explícita al *burnout* dentro de su clasificación de trastornos; sólo hace mención al síndrome de fatiga crónica, como una ramificación de la neurastenia, que se caracteriza por fatiga mental y física, así como una disminución

general de las funciones cognitivas, principalmente del pensamiento. También pueden emparentarse los síntomas del burnout con el trastorno de agotamiento vital.

Continuando con las predisposiciones personales hacia el *burnout*, se encuentra la experiencia emocional de los sujetos. Se conoce que la experiencia emocional, en sus dimensiones de frecuencia, intensidad y duración, constituye una variedad de matices en cada persona. No obstante, la intensidad de las emociones tiende a generar mayor agotamiento emocional, por lo que un inadecuado manejo de las reacciones emotivas y un bajo manejo de ellas, tiende a desgastar más al profesor (Fiorilli et al., 2015). Por su parte, Chang, Lee, Byeon, Seong y Lee (2016) aluden otra causa más del desgaste del docente: es el perfeccionismo. Ellos hacen la aclaración de que existen dos tipos de perfeccionismo: el adaptativo y el desadaptativo. El primero de estos refiere a una asociación motivacional cuyo propósito es el comportamiento que incide en la consecución de metas y encaminado a la mejora de las conductas emprendidas por el individuo. Por otra parte, el perfeccionismo desadaptativo difiere del primero en que se orienta más hacia el sujeto –y no sus acciones como en el adaptativo–, es decir, a sí mismo, desencadenando la autocritica y culpa; este último conduce a una mayor vulnerabilidad ante el estrés y el *burnout*.

Asimismo, existen otras disposiciones del sujeto que tienden a acelerar la aparición y prevalencia del desgaste emocional en los docentes, éstas son el narcisismo y la depresión. De manera breve, el narcisismo se caracteriza por conductas asociadas al deseo de grandeza o bien, exhibicionismo y autoexaltación. Se debe diferenciar el término narcisista al de trastorno de la personalidad, cuyas manifestaciones se vuelven más agudas; aquí se toma el concepto de narcisista sin aludir a la patología declarada. Haciendo, pues, la precisión, una de las características de los narcisistas es la tendencia a la idealización, así como la baja tolerancia ante la frustración o, en otros términos, que las cosas no suceden como desean. Esta dificultad en la obtención de la gratificación inmediata, conduce a los sujetos a sufrir con mayor facilidad el burnout. Asimismo, individuos con tendencias depresivas tienden a ser objeto de padecer dificultades en el sueño y descanso y, por lo tanto, son también propensos a sufrir desgaste emocional de manera más rápida, a diferencia de personas que no lo padecen (Schwarzkopf et al., 2016).

A nivel comparativo existen diferencias significativas por sexo, de acuerdo con distintos autores (Aftab, Ali y Mehmood, 2012; Balcázar, Montejo y Ramírez, 2015), siendo superior la carga de estrés y desgaste emocional en las mujeres en comparación con los hombres. Lo anterior se debe a niveles de fluctuación hormonal más marcados en éstas, además de factores sociales asociados a la crianza de los hijos, que en distintas latitudes se encuentra relacionada casi exclusivamente al sexo femenino. Por su parte, los hombres que eventualmente lleguen a padecer mayor estrés que las mujeres, se debe a la baja sensación de realización personal (León, León y Cantero, 2013).

La dinámica vivida entre los estudiantes influye tanto en la dinámica grupal como en la propia persona del docente y los efectos socializadores que se viven en la sociedad, se ven reflejados en el aula de clase. La escuela es una analogía de las relaciones existentes en el orden social: situaciones problemáticas en las relaciones interpersonales de los alumnos repercuten en la vivencia de estrés docente y, por ende, un mayor desgaste emocional, uno de los síntomas del burnout (Andrade, Santos, Lima, Gondim y Batista, 2013; Pena y Extremera, 2012). Todo apunta que, según lo antes mencionado, un profesor que carece de habilidades intrapersonales –que puedan favorecer la adaptación a entornos cada vez más desafiantes–, es más vulnerable a padecer malestar docente.

A partir de la anterior revisión, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo se asocian las habilidades intrapersonales con el *burnout* en docentes de nivel básico en la ciudad de León, Guanajuato? En consonancia con lo antedicho, el propósito principal de este trabajo es analizar la relación de algunas habilidades intrapersonales –como son consciencia emocional, regulación emocional, optimismo y autonomía emocional– con el *burnout* en docentes de dicha población. Un objetivo adicional es comparar las variables antes señaladas según variables sociolaborales.

2. REVISIÓN TEÓRICA

2.1 Inteligencia emocional y burnout

Antes de dar paso al desglose de los conceptos arriba citados, primero se considera pertinente definir brevemente la inteligencia emocional y cómo se diferencia ésta de las habilidades socioemocionales con el fin de esclarecer este concepto.

Para la Real Academia Española (2014), la inteligencia es un acto de comprender, una destreza o una capacidad para resolver problemas. Más adelante, define que la inteligencia emocional es una habilidad para entender los propios sentimientos, mostrar control sobre ellos, así como comprender los de los demás. Quizá una definición adicional que puede ayudar en la comprensión de la inteligencia, podría versar en la disposición adaptativa que el sujeto tiene a su medio. Sea cual fuere la conceptualización de inteligencia emocional, más o menos precisa, se puede ver de manera general, como una posibilidad de adaptación y respuesta favorable a un entorno, tanto propio como ajeno, de corte emocional.

Algunas precisiones que Goleman (2008) realiza sobre las nociones de inteligencia emocional son: la inteligencia emocional no implica sólo ser “amable”; dejando al descubierto la propia intimidad; o, por otra parte, que existen diferencias por sexo en dicha capacidad –siendo mayor en las mujeres-, o una predisposición genética. El primer punto aclaratorio señala que la inteligencia emocional no únicamente se hace presente al ser amable con las personas, sino el poder afrontar las situaciones incómodas. Tampoco implica el poner al desnudo la vida íntima de las personas, sino expresar los sentimientos de manera eficaz, como un esfuerzo de converger lo más posible en objetivos comunes para determinado grupo social. Asimismo, es un mito que las mujeres poseen mayor inteligencia emocional. Al respecto, dicho autor se pronuncia a favor de que tanto hombres como mujeres poseen destrezas y áreas de oportunidad distintas, por lo que una persona puede llegar a mostrar un gran nivel de empatía, aunque no signifique que pueda ser capaz de controlar sus emociones. Finalmente, la inteligencia emocional no es un factor genético, como el coeficiente intelectual (CI) que, a partir de los diez años de edad, muestra pocos cambios; no obstante, la inteligencia emocional va evolucionando, aunque de manera lenta a lo largo de la vida del sujeto.

Entre las principales manifestaciones de la inteligencia emocional, se encuentran la posibilidad de dominio y control de impulsos, que conlleva a una mayor tolerancia del estrés y más capacidad de aprendizaje; dicha habilidad supone mayor movilidad de la memoria operativa y, por ende, se disminuyen los pensamientos poco útiles; mayor autocontrol ante las frustraciones y una mayor adaptación en el pensamiento ante situaciones de agitación emocional (Goleman, 1998). Una vez establecida la conceptualización mínima de la inteligencia emocional, a continuación, se da paso a las manifestaciones de la inteligencia emocional en los docentes.

Los profesores con mayores expectativas generales positivas, que muestran una tendencia a no pensar excesivamente en sus sentimientos y con alta comprensión de sus estados afectivos, presentan menores niveles de sintomatología asociada al estrés. Por otra parte, aquellos con alta capacidad de entendimiento de sus emociones, muestran significativamente menores niveles de agotamiento y despersonalización, mayor realización personal –asociada de manera negativa al *burnout*- y menores puntuaciones en lo físico, social y global asociada al estrés, así como mostrar mayores niveles de autovalía personal y profesional (Extremera, Durán y Rey, 2010).

Asimismo, otros estudios señalan que la presencia de la inteligencia emocional es un factor de protección ante el desgaste laboral, al ser predictora de la satisfacción laboral (Josgi, Suman y Sharma, 2015; Ju, Lan, Li, Feng y Xugun, 2015; Raj y Uniyal, 2016). Asimismo, según Vaezi y Fallah

(2011) afirman que el *burnout* se encuentra correlacionado de manera negativa con la inteligencia emocional. Por su parte, Platsidou (2010) apunta en sus investigaciones que tal facultad no se modifica en los maestros a medida que avanza la edad o experiencia en la enseñanza, argumenta que el desgaste emocional y la baja satisfacción laboral son potencialmente evitables, si se les ayuda a los profesores a mejorar su inteligencia emocional, entrenándola. Otros hallazgos señalan que la inteligencia emocional tiene efecto directo, positivo y significativo sobre la autoeficacia de los docentes, por lo que el desarrollo de dicha capacidad puede conducir a la mejora de la relación maestro-estudiante para participar en los asuntos educativos, de instrucción, estrategias y gestión de la clase (Barari y Barari, 2015).

En otro orden de ideas, los profesores más jóvenes tienen un mayor nivel de inteligencia emocional que los mayores; parecen poseer mayores habilidades emocionales y sociales que les permiten mantenerse en contacto con ellos mismos y con los demás de manera más eficaz, así como utilizar las emociones con el fin de manejar la presión y los problemas que pueden ocurrir en el aula. En cuanto al género, los profesores varones con puntuaciones más elevadas en la dimensión intrapersonal, parecen ser más conscientes de sus propias emociones y se describen a sí mismos como más capaces de expresar sus sentimientos y comunicar sus necesidades. Adina (2010) por su parte, coincidiendo con lo que hasta el momento se ha señalado, refiere que la inteligencia emocional es un protector ante el estrés, ya que permite desarrollar estrategias más adaptativas ante tal condición, así como una mayor satisfacción en la vida; Akomolafe y Olatomide (2013) señalan, además, que los docentes con una positiva inteligencia emocional, tienden a ser más comprometidos con la organización.

Kappagoda (2014) sostiene que la inteligencia emocional, además de las asociaciones antes mencionadas, se relaciona de manera negativa y significativamente con los conflictos entre el trabajo y la vida familiar de los docentes; un efecto directo y de tipo positivo es la capacidad del manejo de clase: a mayor habilidades emocionales, el docente tiende a desarrollar un mayor control de lo que acontece en el aula de clase, así como sostener una relación positiva con los estudiantes (Hamidi y Khatib, 2016), lo que conduce a un mayor desempeño profesional (Wurf y Croft-Piggin, 2015). La claridad emocional, comprendida como un adecuado reconocimiento de las propias emociones, se asocia de forma positiva y significativa con las dimensiones: satisfacción en las prestaciones y satisfacción intrínseca; y, de manera similar, la reparación emocional se relaciona positivamente con satisfacción con el ambiente físico, satisfacción en las prestaciones y satisfacción intrínseca. Por otra parte, las dimensiones de inteligencia emocional y reparación emocional, correlacionan de forma positiva y significativa con el bienestar subjetivo (Muñoz, 2016).

El desarrollo de habilidades socioemocionales en el docente repercute en la formación integral de los estudiantes (Cabello, Ruiz y Fernández, 2010). No obstante, como cualquier proceso de desarrollo personal debe estar acompañado de expertos que ayuden a los docentes –pueden ser los mismos docentes entrenados– en dicha tarea. Distintas evidencias empíricas demuestran que la intervención con los docentes en programas de desarrollo de habilidades emocionales promueve un pensamiento reflexivo, la creatividad, resolución de conflictos y toma de consciencia de las propias emociones, que permita la valoración de las diferencias como personas dentro del contexto educativo, promoviendo la tolerancia (Chiappe y Cuesta, 2013).

La carencia en el trabajo de la vida emocional de los profesores, incide en aspectos actitudinales, dejando de lado la empatía hacia sus estudiantes y la motivación para realizar las actividades de trabajo cotidiano. Por otra parte, la tolerancia a la frustración se disminuye y se aumentan los conflictos interpersonales lo que puede, entre otras cosas, desencadenar estrés psicosocial en los actores educativos, principalmente en maestros y alumnos (Muñoz de Morales y Bisquerra, 2006). En contraparte, el desarrollo de actividades de consciencia corporal y emocional incide en una mejora de la capacidad perceptiva del y, por consiguiente, mayores habilidades intrapersonales.

nales que mejoran el sistema relacional en el aula de clase (Rodríguez, Caja, Gracia, Velasco y Terrón, 2016). Indirectamente, el entrenamiento de las habilidades emocionales posee un efecto positivo en la autoestima de los estudiantes (Marchant, Milicic y Alamos, 2015), demostrando que el docente no sólo impacta a nivel cognitivo en sus alumnos, sino también en su vida psíquica.

En términos generales, los docentes más jóvenes tienden a atender más a sus emociones, mostrar una mayor satisfacción, compromiso, mejores relaciones interpersonales y mayor sentido de pertenencia (Goyette, 2009). Además, un docente con un repertorio amplio de habilidades emocionales desarrolla mayor empatía y reconoce con eficacia la información de corte afectivo que recibe y sostiene una mejor relación con sus estudiantes (Ellouz y Hachana, 2016). Según Sala (2002), los hombres tienden a tolerar más el estrés, aunque las mujeres tienden a ser más empáticas, con mejor reconocimiento de sus emociones y son socialmente más responsables. De manera general, más “competentes” emocionalmente hablando, hacen frente al estrés de forma más constructiva, detonante del burnout (Dalagasperina y Kieling, 2014; Ilaja, 2014; Saltijeral y Ramos, 2015).

2.2 Habilidades intrapersonales y burnout

Para llegar a desarrollar la inteligencia emocional, como un producto más amplio y adaptativo, se requiere en primera instancia, según la perspectiva de quien realiza el presente trabajo, poseer ciertas disposiciones emocionales, denominadas habilidades intrapersonales. En virtud de lo anterior, se procede a ahondar en tales herramientas de las cuales se apoya esta investigación: consciencia emocional, regulación emocional, optimismo y autonomía emocional.

La consciencia emocional es una capacidad humana que, a través de la reflexión, es capaz de conocer la vida psíquica, las emociones y sentimientos de manera más o menos clara. Se expresa de esta manera, puesto que es un proceso constante de redescubrimiento y resignificación de lo acontecido para la persona. Dentro de las características de una persona con una consciencia emocional desarrollada, se encuentra la capacidad de adaptarse mejor a los ambientes en que se desenvuelve, asimismo, tal capacidad se relaciona con la inteligencia intrapersonal, como señala Goleman (2008). Dicha habilidad permite al individuo una mayor comprensión de sí y está relacionada con la inteligencia emocional de manera estrecha. En situaciones estresantes y potencialmente conducentes a desarrollar síndrome de burnout en profesores, una alternativa terapéutica con mayor utilidad y comprobada eficacia es la cognitivo-conductual; una técnica que permite al sujeto paulatinamente ir desarrollando un aumento en la consciencia, tanto de sus emociones como de lo que ocurre en el exterior, para con ello resolver problemas erradicando aquellos pensamientos considerados como poco útiles y eventualmente, el comportamiento de dicha cualidad (Felder, Dimidjian y Segal, 2012). Asimismo, en casos donde se encuentra ya presente el agotamiento emocional, una alternativa propuesta por Asuero et al. (2014) estriba en la competencia de afrontamiento ante el estrés, basado en la consciencia, reducir tal sintomatología y eventualmente disminuir el desgaste, uno de los síntomas asociados al *burnout*.

Para Bisquerra y Pérez (2007), la regulación emocional es la capacidad de manejar las emociones de forma apropiada; se encuentra asociada con las emociones, pensamientos y el comportamiento, la posesión de adecuadas estrategias de afrontamiento, así como la capacidad de autogenerar emociones positivas; aunado a lo antes descrito, la regulación emocional añade como características adicionales la posibilidad de expresar emociones de manera pertinente y constructiva para la persona y su entorno social. Evidencias empíricas señalan que este atributo media la relación entre el desempeño docente y la satisfacción laboral, por lo que se torna relevante al permitir funcionar como una herramienta psicológica que evita el origen y desarrollo del burnout y, de manera análoga, cualquier situación potencialmente estresante y desgastante de cualquier individuo (Da Costa, Paez, Oriol, Sánchez y Gondim, 2016). Asimismo, las situaciones estresantes,

específicamente, en la dimensión del afrontamiento del estrés por evitación es frenada por la regulación emocional (Campos, Iraurgi y Velasco, 2004). A medida que se aumenta la edad, las personas tienden a regular más fácilmente sus emociones debido, principalmente a: la baja reactividad cardíaca ante estímulos emocionales, disminución en la cantidad e intensidad de las emociones negativas, una atención mayor en las emociones gratificantes, así como más estabilidad y madurez emocional (Márquez, Fernández, Montorio y Losada, 2008).

El optimismo generalmente es una cualidad deseable, ya que le permite a la persona que lo practica obtener un balance favorable dentro de situaciones dadas, que incluyen momentos complicados o adversos. Por otra parte, el optimismo hace referencia a las expectativas de las personas en relación con la consecución de sus objetivos o metas. Dichas expectativas se encuentran relacionadas directamente con hechos ocurridos en el pasado, por lo cual, las experiencias influyen de manera notable en tal característica. Esta facultad se encuentra relacionada con la inteligencia emocional y ambas predicen de buena manera el ajuste y bienestar social de los individuos (Orjudo y Teruel, 2009). Si bien, es una habilidad que se puede desarrollar y abordar en cualquier etapa de la vida, parece ser que los primeros cinco años de la vida de la persona son cruciales, ya que la carencia de pensamientos optimistas tiende a conducir al sujeto a la depresión. Entre los beneficios de la conducta optimista se encuentra una mejora en las funciones inmunológicas del cuerpo humano (Hernangóme, 2002).

La autonomía emocional se define como la capacidad de tomar decisiones de manera autónoma, siendo la propia persona una referencia de su sentir y actuar (Bisquerra y Pérez, 2007). El sujeto con esta característica se encuentra en un punto intermedio entre la dependencia emocional y la desvinculación afectiva. Siguiendo a los autores antes señalados, la autonomía emocional requiere de los siguientes elementos: autoestima, automotivación, actitud positiva, responsabilidad, autoeficacia emocional, análisis crítico de normas sociales y resiliencia.

Esta capacidad es una de las funciones del yo que permiten a la persona adulta desarrollar relaciones interpersonales eficaces en tres dimensiones: el cognitivo, el emocional y conductual. La persona autónoma en sus emociones puede conseguir de manera más adecuada funciones psicológicas básicas como el autocontrol, la autodeterminación y toma de decisiones, así como un locus de control interno, por lo cual puede desembocar en condiciones automotivantes para el propio individuo (Vallejo, Mazadiego y Osorno, 2005). Un profesor con una autonomía emocional baja puede estar predispuesto a sufrir de burnout, siendo ésta una variable mediadora entre el clima laboral y el desgaste emocional (Randelović y Stojiljković, 2015). Una formación que fomente la autonomía del docente debe cuidar el evitar “prescribir” alternativas, sugerencias o, en su defecto, instrucciones que versen en la forma como debería actuar el profesor en una gran variedad de situaciones que le plantea la cotidianidad. Existen docentes que pueden esperar que alguien les indique lo que tienen que hacer, para que, tanto sus alumnos como compañeros de trabajo, se comporten de la manera que ellos esperan, lo cual es una clara manifestación de una baja autonomía emocional (Palomero, 2009).

3. MÉTODO

El presente trabajo posee un enfoque de investigación cuantitativo, con una amplitud transversal y de tipo no experimental.

3.1 Participantes

El estudio fue llevado a cabo con 384 docentes de educación básica, de los cuales el 74.47% son de sector público, 21.35% de privado y sólo el 3.6% de ambos sectores; 61.19% son mujeres y 31.81% hombres; el 55.72% refirió laborar con estudiantes en condiciones de Barreras del Apre-

dizaje y la Participación (en adelante BAP); en cuanto la edad, el 24.7% tenía al momento de la investigación menos de 30 años, 40.9% entre 30 y 40 años, entre 41 y 50 años con el 20.6%, 12.8% entre 51 y 60 años, más de 60 años sólo el 0.8%; finalmente, el 39.6% reportó laborar en nivel primaria, en secundaria el 59.4% y en ambos niveles el 5.5%. El tipo de muestreo fue no aleatorio, por propósito.

3.2 Instrumentos

Para medir las escalas de habilidades intrapersonales se aplicó el inventario de competencias socioemocionales (ICSE) de Mikulic, Crespi y Radusky (2015), que entre otras escalas se analizaron las pertenecientes a este estudio –consciencia emocional, regulación emocional, optimismo y autonomía emocional–; asimismo, se utilizó la Escala de Desgaste Ocupacional (EDO) de Uribe (2014), que mide el agotamiento emocional, la despersonalización y la insatisfacción de logro. El coeficiente de confiabilidad de alpha de Cronbach arrojado para dichas escalas fue de .85.

3.3 Procedimiento

Se contactó a los docentes y se les invitó a participar en esta investigación, asegurando la confidencialidad de sus respuestas, empleándolas exclusivamente para fines de estudio. La recolección de los datos se llevó a cabo entregando los instrumentos, mismos que, una vez contestados, se devolvieron al investigador en sobre sellado para favorecer la expresión anónima de cada participante. El análisis de los datos se empleó utilizando los programas Excel y SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) versión 19, para disminuir el margen de error y privilegiar así la fiabilidad de los resultados. Los cálculos empleados fueron estadísticos descriptivos, coeficiente de correlación de Pearson y, para comparar medias, *t* de Student y Anova de un factor.

4. RESULTADOS

Análisis descriptivo

Tabla 1. Análisis descriptivo de las habilidades intrapersonales.

Escala	N	Media	Desviación típica	Coefficiente de asimetría	Curtosis
Optimismo	384	5.20	.64	-1.04	1.81
Consciencia emocional	384	4.55	.98	-.42	-.63
Regulación emocional	384	4.07	.90	.00	-.69
Autonomía emocional	384	3.62	.76	.05	-.89

Fuente: Elaboración propia

Según los datos expuestos, la escala de optimismo es la que muestra los valores más elevados, al tanto que la autonomía emocional posee una ponderación menor, debido, probablemente, a la estabilidad laboral que poseen los docentes que, en su mayoría, participan en el sector público, que se refleja en la primera subescala citada; por otra parte, se destaca la baja autonomía emocional que puede desencadenar comportamientos dependientes de agentes o personas ajenos al propio profesor; ambos resultados se discuten con mayor profundidad. Enseguida se presenta el análisis descriptivo de las escalas conformantes del *burnout* (Tabla 2).

Tabla 2. Análisis descriptivo del *burnout*.

Escala	N	Media	Desviación típica	Coefficiente de asimetría	Curtosis
Despersonalización	384	3.26	.57	.68	.94
Agotamiento emocional	384	2.78	.85	.30	-.37
Insatisfacción de logro	384	1.82	.85	1.37	1.82

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con la anterior matriz, se observa que la muestra analizada refiere poseer una sensación de logro positiva, lo que se traduce en una regular conformidad en la realización de su labor; por otra parte, la despersonalización también evidencia un valor elevado, lo que implica la posibilidad de la presencia de conductas cínicas o indolentes hacia los estudiantes, además, hacia los compañeros de trabajo y demás actores de la comunidad educativa. A continuación, se presenta el análisis correlacional de las escalas que conforman las habilidades emocionales y burnout (Tabla 3).

Tabla 3. Análisis correlacional por subescalas.

Variables	Valores Pearson (N=384)						
	1	2	3	4	5	6	7
1. Optimismo	1						
2. Consciencia emocional	.369**	1					
3. Regulación emocional	.348**	.527**	1				
4. Autonomía emocional	.154**	.323**	.207**	1			
5. Agotamiento emocional	-.221**	-.211**	-.283**	-.124*	1		
6. Despersonalización	-.97	-.185**	-.202**	-.70	.018	1	
7. Insatisfacción de logro	-.225**	-.236**	-.248**	-.137**	.413**	.043	1

** La correlación es significativa al 0.01; * Correlación es significativa al 0.05

En lo concerniente al análisis correlacional, se destaca la asociación de tipo negativa entre las habilidades intrapersonales y el *burnout*. Un docente con dichas habilidades bien desarrolladas, es más capaz de adaptarse a su entorno, con mejores herramientas para observarse a sí mismo, reflexionar y disponer de mecanismos eficientes para combatir, entre otras cosas, al estrés en el trabajo (Asuero et al., 2014). La consciencia emocional es un factor actuante de forma negativa ante el agotamiento emocional e influye indirectamente en el cinismo; puesto que el docente que mejor comprende sus emociones, mostrará niveles significativamente más bajos de despersonalización (Extremera et al., 2010). Lo anterior indica, como se ha señalado, que las habilidades intrapersonales son un factor indirectamente proporcional a la aparición del desgaste docente. La implicación que tiene es relevante, pues un maestro con competencias emocionales elevadas, tiende a disponer de un clima más propicio para el aprendizaje, potenciar el rendimiento académico de los estudiantes y entablar un sistema de relaciones más armónico con toda la comunidad estudiantil (Vaello, 2009). El análisis comparativo de las escalas descritas se presenta a continuación (Tabla 4).

Tabla 4. Condensado de comparativos.

Categorías sociolaborales		Subescalas						
		O p t i - mismo	Conscien- cia emocional	Regula- ción emo- cional	Autono- mía emocional	Agota- miento emocional	Desperso- nalización	Insatis- facción de logro
Sector	Público	5.19	4.49	4.02*	3.62	2.79	3.24	1.84
	Privado	5.28	4.76	4.23*	3.62	2.76	3.33	1.76
	Ambos	5.11	4.76	4.32*	3.61	2.87	3.33	1.98
Sexo	Femenino	5.23	4.66*	4.07	3.64	2.81	3.25	1.67*
	Masculino	5.25	4.39*	4.09	3.58	2.73	3.27	2.05*
Estudiantes con BAP	No	5.25	4.59	4.10	3.63	2.69	3.32	1.77
	Sí	5.17	4.53	4.06	3.62	2.85	3.21	1.87
Edad	Menos de 30 años	5.17	4.55	4.11*	3.57	2.71	3.30	1.76
	Entre 30 y 40 años	5.18	4.62	4.09*	3.54	2.88	3.24	1.89
	Entre 41 y 50 años	5.14	4.33	3.87*	3.80	2.84	3.21	1.83
	Entre 51 y 60 años	5.41	4.67	4.22*	3.71	2.56	3.33	1.81
	Más de 60 años	5.71	5.25	5.29*	3.47	2.37	3.72	1.28
Nivel educativo	Primaria	5.22	4.64	4.16	3.64	2.67*	3.31	1.69*
	Secunda- ria	5.19	4.48	4.00	3.59	2.86*	3.20	1.88*

* Presencia de diferencias significativas

Según los resultados, se observan diferencias significativas en las escalas de consciencia emocional según el sexo ($t=2.68$, $p=.008$); regulación emocional por sector donde laboran los docentes ($F=2.93$, $p=.033$) y por la edad ($F=2.47$, $p=.032$); el agotamiento emocional presenta diferencias significativas de acuerdo con el nivel educativo ($t=-2.11$, $p=.035$); finalmente, la insatisfacción de logro muestra diferencias en las variables de sexo ($t=-4.04$, $p=.000$) y nivel educativo ($t=-2.23$, $p=.026$). Los resultados referidos ponen, en general, de manifiesto lo señalado por Torres (2018) al declarar que las mujeres poseen mayor habilidad para reconocer y manejar sus emociones, aunque son más propensas para padecer agotamiento; por otra parte, los varones se muestran más insatisfechos con su labor, quizá debido a las condiciones de educación para la competitividad que hayan recibido como formación familiar o cultural. Asimismo, destaca el mayor agotamiento emocional a nivel secundaria.

5. DISCUSIÓN

Según la información arrojada, se tiene que las escalas de optimismo y consciencia emocional ocupan el lugar de mayor dominio en los docentes y, la que menos, es la autonomía emocional. Destaca, además, que la desviación típica o estándar es mayor en las escalas de consciencia y regulación emocional –otras dos denominadas habilidades intrapersonales-. Esto muestra una polarización en las respuestas y significa que hay más disparidad en la percepción que tienen los docentes sobre esta habilidad propia; es decir, quienes se consideran competentes y otros que no en dichos rubros.

La población analizada muestra un adecuado nivel de optimismo, lo que les permite a los docentes tener la capacidad para obtener balances favorables de situaciones que les acontecen en lo cotidiano (Bar-On, 1997), obteniendo un ajuste y cierto nivel de bienestar social (Orejudo y Teruel, 2009). Asimismo, el nivel de interpretación será más favorable en profesores que sean optimistas y, con ello, potenciar la calidad en la salud de éstos (Hernangóme, 2002). Otro hallazgo considerado positivo es la consciencia emocional; un docente con elevada consciencia emocional, tiende a poseer mayor capacidad de autoobservación de sus estados y reacciones emocionales y, eventualmente, poder verbalizarlas (Bisquerra, 2005). No obstante, como se citó anteriormente, existe una polarización en esta cualidad, ya que, mientras existen docentes con un adecuado manejo de esta capacidad, hay quienes tienen dificultades en no sólo percibir, sino en lograr discriminar sus estados emocionales, situación que puede ser potencialmente negativa al tratar de abordar situaciones estresantes o perjudiciales en su trabajo.

Asimismo, las consecuencias que puede tener un maestro con baja autonomía emocional son la dependencia de otras personas o de circunstancias que aplacen las decisiones o las retengan por sí mismas, conduciéndolo a padecer un alto apego emocional y una baja vinculación afectiva (Bisquerra y Pérez, 2007). Otra implicación negativa de una baja autonomía emocional es la dificultad para establecer relaciones interpersonales exitosas, con un bajo autocontrol, así como una pobre autodeterminación y volverse proclive a padecer desgaste psicológico (Randelović y Stojiljković, 2015).

En lo que respecta al *burnout*, la despersonalización ocupa el lugar más elevado, como una de las manifestaciones predominantes en el desgaste del docente (Torres, 2018). También recibe el nombre de indolencia o cinismo; es decir, una baja capacidad de mostrar interés por entablar algún tipo de relación más o menos estrecha con los usuarios o receptores del servicio que presta el profesor. Según Foley y Murphy (2015), la despersonalización se encuentra asociada a una baja extroversión, lo que coincide con los hallazgos referidos y que, por ello, el docente muestre poco interés en entablar lazos sociales con sus estudiantes. Un factor que también incide potencialmente en esta característica es el de tipo contextual, específicamente la situación económico-contractual y las nuevas relaciones sociales que se viven de manera microsistémica en el aula de clase. Primeramente, la sensación que tiene el maestro de ver amenazada su estabilidad contractual, así como una baja remuneración y posibilidades de ascenso (OIT y UNESCO, 2015) pueden influir en su capacidad para realizar su labor y, más aún, ser poco capaz de brindar “un plus” a su trabajo, limitándose a lo estrictamente establecido en su contrato.

Pasando a las escalas correspondientes al *burnout*, se encuentra que los profesores se muestran regularmente satisfechos con su trabajo. Es pertinente acotar que no todos así lo perciben y tampoco la docencia es una labor que la realicen exclusivamente. Concuerdan los resultados con Weinstein (2015), donde refiere que en términos generales, el docente mexicano se muestra más o menos satisfecho; este hecho representa un foco de alerta, pues la insatisfacción conduce a un bajo desempeño, lo que tiene múltiples y nocivos efectos: por un lado, se tiende a devaluar el logro educativo, al perder el docente capacidad de innovación, creatividad y dominio de sus tareas, por otra, la sensación de insatisfacción puede conducir a desórdenes en la calidad de vida de quien la padece (Da Costa et al., 2016).

La escala de agotamiento emocional muestra los valores más moderados. Se puede afirmar que quizá éste es uno de los valores que más puedan fluctuar, debido a elementos temporales; es decir, el docente tiene una mayor carga de trabajo y trámites administrativos que cumplir en ciertos periodos del año y que, al ser llevada a cabo esta investigación en un momento considerado como “poco estresante” debido a la carga de trabajo por evaluaciones, sea posible no encontrar el mismo desgaste que, por ejemplo, al finalizar el ciclo escolar.

En lo concerniente al análisis correlacional, se destaca la asociación de tipo negativa entre las habilidades intrapersonales y el *burnout*. Un docente con dichas habilidades bien desarrolladas, es más capaz de adaptarse a su entorno, con mejores herramientas para observarse a sí mismo, reflexionar y disponer de mecanismos eficientes para combatir, entre otras cosas, al estrés en el trabajo (Asuero et al., 2014). La consciencia emocional es un factor actuante de forma negativa ante el agotamiento emocional e influye indirectamente en el cinismo; puesto que el docente que mejor comprende sus emociones, mostrará niveles significativamente más bajos de despersonalización (Extremera et al., 2010). Lo anterior indica, como se ha señalado, que las habilidades intrapersonales son un factor indirectamente proporcional a la aparición del desgaste docente. La implicación que tiene es relevante, pues un maestro con competencias emocionales elevadas, tiende a disponer de un clima más propicio para el aprendizaje, potenciar el rendimiento académico de los estudiantes y entablar un sistema de relaciones más armónico con toda la comunidad estudiantil (Vaello, 2009).

A nivel comparativo, se destaca que la regulación emocional observa un valor más disminuido en docentes del sector público. Lo anterior puede deberse a las políticas que, en materia de educación, han modificado el trabajo de los profesores, a tal punto que las labores administrativas pueden llegar a consumir la atención y el tiempo del maestro. Asimismo, este reto se aumenta en la atención de alumnos con desventajas socioeconómicas o con problemas disciplinares. Otro punto importante es que normalmente en el ámbito público se trabaja con grupos más extensos, lo que dificulta la tarea de la enseñanza y la gestión del aprendizaje, así como el número de horas que éste tiene que pasar ante el grupo (Arias y Jiménez, 2013; Carlotto y dos Santos, 2006). No obstante, la aparición de conductas agresivas en la relación maestro-alumno no inicia exclusivamente con los alumnos, pues la frustración del docente ante anomalías del sistema, puede provocar comportamientos agresivos de parte del profesor hacia los estudiantes (Yusuf, Olufunke y Valentine, 2015).

Continuando con la regulación emocional, según la edad, tal atributo muestra significativamente una caída a la edad de entre 41 y 50 años, para que, posterior a ésta, se incremente significativamente. Estos resultados se contraponen a lo señalado por Platsidou (2010), al afirmar que las habilidades emocionales no sufren una modificación con el paso del tiempo. En este caso y de acuerdo con los valores obtenidos, se muestra un patrón bastante definido, donde parece que una etapa crítica en la vida de los docentes es la antesala a la madurez y su eventual vejez. Es probable que los cambios físicos –una disminución de las capacidades físicas y energía- y reestructuraciones familiares como divorcios, sostener nuevos enlaces afectivos, o bien, la salida de los hijos del seno familiar, pueden ser factores que incidan en este fenómeno.

En referencia al agotamiento emocional e insatisfacción de logro, se observa que el nivel de secundaria posee los índices más elevados, lo que es un resultado coincidente con diversas investigaciones (Aldrete, González y Preciado, 2008; Antoniou, Ploumpi y Ntalla, 2013; León et al., 2013). De hecho, estas evidencias sostienen que, a medida que se avanza en el nivel educativo, tiende a incrementarse al nivel de desgaste emocional que sufren los profesores. Algunas de las causas tienden a repetirse, como la cantidad de estudiantes, las condiciones de equipamiento, niveles bajos de desempeño académico, edad y etapa de vida de los estudiantes –donde la adolescencia y sus cambios juegan un papel conflictivo en cuanto a las relaciones interpersonales se refiere- son factores que inciden en el desgaste de tal población.

Asimismo, en el género masculino sobresale el nivel de insatisfacción de logro, evidenciado también en los trabajos de León, León y Cantero (2013), así como en Antoniou et al. (2013). Una posible explicación es la característica educativa que ha recibido el varón, donde la competitividad, el posicionamiento y el reconocimiento social aún siguen siendo muy apreciados, a diferencia de la cercanía, la afiliación, la familia y la maternidad, para el caso de las mujeres. La baja satisfacción

de logro puede asociarse a la situación –cada vez más precaria- de la profesión docente, donde se van reduciendo las posibilidades de acceder a una seguridad social y económica, así como un adecuado sistema de pensiones y el consiguiente alargamiento de la vida productiva; lo anterior expone estos factores que, si bien afectan a todos por igual, en esta investigación resulta ser para el varón un padecimiento más marcado.

A manera de cierre del presente trabajo, se destaca la función protectora de las habilidades intrapersonales ante el desgaste del profesorado. Si bien, es cierto que las correlaciones entre dichas variables son relativamente bajas, el bienestar y salud integral del docente es un aspecto que no puede descuidarse tanto en sector público como el privado; con ello, es posible generar programas que doten de más y mejores herramientas emocionales a dicha población, lo que es un factor no sólo de mejora a nivel humano, incluso, puede elevar el logro académico de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Adina, A. (2010). Teachers' Satisfaction with Life, Emotional Intelligence and Stress Reactions. *Educational Sciences Series*, 32 (2), 32-41.
- Aftab, N., Ali, A., y Mehmood, R. (2012). Relationship of self efficacy and burnout among physicians. *Academic Research International*, 2 (2), 539-548.
- Akomolafe, M., y Olatomide, O. (2013). Job Satisfaction and Emotional Intelligence as Predictors of Organizational Commitment of Secondary School Teachers. *Ifé Psychologia*, 21 (2), 65-74.
- Aldrete, M., González, J., y Preciado, M. (2008). Factores psicosociales laborales y el Síndrome de Burnout en docentes de enseñanza media básica (secundaria) de la zona metropolitana de Guadalajara, México. *Revista Chilena de Salud Pública*, 12 (1), 18-25.
- Álvarez, E., y Fernández, L. (1991). El Síndrome de "Burnout" o el desgaste profesional (II): Estudio empírico de los profesionales gallegos del área de Salud Mental. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 11 (39), 267-273.
- American Psychiatric Association (2014). *DSM-5. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. México: Editorial Médica Panamericana.
- Andrade, A., Santos, D., Lima, J., Gondim, L., y Batista, S. (2013). Estresse e síndrome de burnout em professores: Prevalência e causas. *Psicologia Argumento*, 31 (75), 627-635.
- Antoniou, A., Ploumpi, A., y Ntalla, M. (2013). Occupational Stress and Professional Burnout in Teachers of Primary and Secondary Education: The Role of Coping Strategies. *Scientific Research*, 4 (3), 349-355.
- Arias, W., y Jiménez, N. (2013). Síndrome de burnout en docentes de Educación Básica Regular de Arequipa. *Educación*, 22, (42), 53-76.
- Asuero, A., Queraltó, J., Pujol, E., Berenguera, A., Rodríguez, T., y Epstein, R. (2014). Eficacia de un programa de educación de la atención plena en los profesionales de atención primaria: un ensayo controlado pragmático. *Revista de Educación Continua en las profesiones sanitarias*, 34 (1), 4-12.
- Balcázar, L., Montejo, L., y Ramírez, Y. (2015). Prevalencia del síndrome de desgaste profesional en médicos residentes de un hospital de Mérida, Yucatán, México. *Atención familiar*, 22 (4), 111-114.
- Barari, R., y Barari, E. (2015). Mediating Role of Teachers Self-Efficacy in the Relationship between Primary Teachers Emotional Intelligence and Job Burnout in Babol City. *International Journal of Management, Accounting and Economics*, 2 (1), 46-63.

- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Intelligence Inventory (EQ-I): Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 95-114.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Cabello, R., Ruiz, D., y Fernández, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49.
- Campos, M., Iraurgi, J., y Velasco, C. (2004). Afrontamiento y regulación emocional de hechos estresantes un meta-análisis de 13 estudios. *Boletín de Psicología*, 82, 25-44.
- Carlotto, M., y dos Santos, L. (2006). Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. *Cad. Saúde Pública*, 22(5), 1017-1026.
- Chang, E., Lee, A., Byeon, E., Seong, H., y Lee, S. (2016). The mediating effect of motivational types in the relationship between perfectionism and academic burnout. *Personality and Individual Differences*, 89, 202-210.
- Chiappe, A., y Cuesta, J. (2013). Fortalecimiento de las habilidades emocionales de los educadores: interacción en los ambientes virtuales. *Educación y Educadores*, 16(3), 503-524.
- Da Costa, S., Paez, D., Oriol, X., Sánchez, F., y Gondim, S. (2016). Estructura de la escala de regulación emocional (MARS) y su relación con la creatividad y la creatividad emocional: un estudio en trabajadores españoles y latinoamericanos. En Soler, J., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E. y Rodríguez, A. *Inteligencia emocional y bienestar II* (pp. 461-474). Zaragoza: Universidad San Jorge Ediciones.
- Dalagasperina, P., y Kieling, J. (2014). Preditores da síndrome de burnout em docentes do ensino privado. *Psico-USF, Bragança Paulista*, 19(2), 265-275.
- Doménech, B. (1995). Introducción al síndrome burnout en profesores y maestros y su abordaje terapéutico, [En línea] *Psicología Educativa*, 1(1), Recuperado de <http://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/educativa/1995/arti6.htm>.
- Ellouz, M., y Hachana, R. (2016). Les compétences émotionnelles des enseignants universitaires: une étude exploratoire dans une institution universitaire. *Hammamet*, 1-25.
- Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2010). Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria. *Ansiedad y estrés*, 16(1), 47-60.
- Felder, J., Dimidjian, S., y Segal, Z. (2012). Colaboración en la terapia cognitiva basada en la consciencia. *Journal of Clinical Psychology*, 68(2), 179-186.
- Fiorilli, C., Gabola, P., Pepe, A., Meylan, N., Curchod-Ruedi, D., Albanese, O., y Doudin, P. (2015). L'effet de l'intensité des émotions des enseignants et du soutien social sur le syndrome du burnout. Une comparaison entre l'Italie et la Suisse. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 65(6), 275-283.
- Foley, C., y Murphy, M. (2015). Burnout in Irish teachers: Investigating the role of individual differences, work environment and coping factors. *Teaching and Teacher Education*, 50, 46-55.
- Freudenberger, H. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Goleman, D. (1998). *La inteligencia emocional en la práctica*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2008). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

- Goyette, N. (2009). *Le plaisir d'enseigner chez des enseignants du secondaire: quelle place pour les émotions?* (Tesis de Maestría). Université du Québec (Canadá).
- Hamidi, H., y Khatib, M. (2016). The Interplay among Emotional Intelligence, Classroom Management, and Language Proficiency of Iranian EFL Teachers. *Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 7(2), 49-58.
- Hamman, J., Parchmann, A., Mendel, R., Buhner, M., Reichhart, T., y Kissling, W. (2013). Understanding the term burnout in psychiatry and psychotherapy. *Nervenarzt*. Doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s00115-013-3804-x>.
- Hernangóme, L. (2002). Variables de influencia temprana en la génesis del optimismo. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 7(3), 227-242.
- Ilaja, B. (2014). *La inteligencia emocional y el estrés laboral en los profesores de la Puce Sede Ambato*. (Tesis de Doctorado). Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato (Ecuador).
- Joshi, P., Suman, S K., y Sharma, M. (2015). The Effect of Emotional Intelligence on Job Satisfaction of Faculty: A Structural Equation Modeling Approach. *Journal of Organizational Behavior*, 14(3), 58-70.
- Ju, C., Lan, J., Li, Y., Feng, W., y Xugun, U. (2015). The mediating role of workplace social support on the relationship between trait emotional intelligence and teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 51, 58-67.
- Kappagoda, S. (2014). Emotional Intelligence as a Predictor of Work-Family Conflict Among School Teachers in North Central Province in Sri Lanka. *IUP Journal of Organizational Behavior*, 13(3), 53-68.
- León, J., León, J., y Cantero, F. (2013). Prevalencia y factores predictivos del burnout en docentes de la enseñanza pública: el papel del género. *Estrés y ansiedad*, 19(1), 11-25.
- Manderscheid, R., Ryff, C., Freeman, E., McKnight-Eily, L., Dhingra, S., y Strine, T. (2010). *Evolución de las definiciones de enfermedad y salud mental*. Preventing Chronic Disease. Recuperado de <http://www.cdc.gov/pcd/issues/2010/>.
- Marchant, T., Milicic, N., y Alamos, P. (2015). Competencias Socioemocionales: Capacitación de Directivos y Docentes y su Impacto en la Autoestima de Alumnos de 3º a 7º Básico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 203-218.
- Márquez, M., Fernández, M., Montorio, I., y Losada, A. (2008). Experiencia y regulación emocional a lo largo de la etapa adulta del ciclo vital: análisis comparativo en tres grupos de edad. *Psicothema*, 20(4), 616-622.
- Maslach, C., y Jackson, S. (1981). *Maslach Burnout Inventory*. Manual (Ed), Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Mateen F., y Dorji, C. (2009). Health-care worker burnout and the mental health imperative. *The Lancet*. Doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(09\)61483-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(09)61483-5).
- Mikulic, I., Crespi, M., y Radusky, P. (2015). Construcción y validación del inventario de competencias socioemocionales para adultos. *Interdisciplinaria*, 32(2), 307-330.
- Muñoz, M. (2016). Inteligencia emocional percibida y su relación con la satisfacción y el bienestar subjetivo del profesorado. En: J. Soler, J.L. Aparicio, L.O. Díaz, O. E. Escolano, E y A., Rodríguez (coord.). *Inteligencia emocional y bienestar II*, (pp. 660-676). Zaragoza: Universidad San Jorge Ediciones.
- Muñoz de Morales, M., y Bisquerra, R. (2006). Evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial en el contexto del aula. *Ansiedad y Estrés*, 19(3), 401-412.

- Olivares, V., Gil, P., y Figueiredo, H. (2014). The mediating role of feelings of guilt in the relationship between burnout and the consumption of tobacco and alcohol. *Japanese Psychological Research*, 56(4), 340-348.
- Orejudo, S., y Teruel, M. (2009). Una mirada evolutiva al optimismo en la edad escolar. Algunas reflexiones para padres, educadores e investigadores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23), 129-158.
- Organización Internacional del Trabajo y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Informe Final. Recomendaciones relativas al personal docente*. París: OIT-UNESCO.
- Organización Panamericana de la Salud (2003). *Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud* (10ª ed.), Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *REIFOP*, 12(2), 145-153.
- Pena, M., y Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement). *Revista de Educación*, 359, 604-627.
- Platsidou, M. (2010). Trait Emotional Intelligence of Greek Special Education Teachers in Relation to Burnout and Job Satisfaction. *School Psychology International*, 3(1), 60-76.
- Raj, A., y Uniyal, D. (2016). A Study of Emotional Intelligence in Relation to Job Satisfaction Among The Senior Secondary Teachers of Dehradun District. *International Journal of Multi-disciplinary Approach and Studies*, 3(3), 97-107.
- Randelović, K., y Stojiljković, S. (2015). Work climate, basic psychological needs and burnout syndrome of primary school teachers and university professors. *TEME*, 6(3), 823-844.
- Real Academia Española (2014), *Inteligencia*, en: Diccionario de la Lengua Española. Madrid, Espasa.
- Rodríguez, R., Caja, Ma., Gracia, P., Velasco, P., y Terrón, M. (2013). Inteligencia Emocional y Comunicación: la consciencia corporal como recurso. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 213-241.
- Sala, J. (2002). Ideas previas sobre la docencia y competencias emocionales en estudiantes de Ciencias de la educación. *Revista española de pedagogía*, 223, 543-558.
- Saltijeral, M., y Ramos, L. (2015). Identificación de estresores laborales y burnout en docentes de una secundaria para trabajadores del Distrito Federal. *Salud Mental*, 38(5), 361-369.
- Schwarzkopf, K., Straus, D, Porschke, H., Znoj, H., Conrad, N, Schmidt-Trucksäss, A., y Von Känel, R. (2016). Empirical evidence for a relationship between narcissistic personality traits and job burnout. *Burnout Research*, 3(2), 25-33.
- Segura, O. (2014). Agotamiento profesional: concepciones e implicaciones en la salud pública. *Biomédica*, 34, 535-545.
- Torres, E.F. (2018). Competencias socioemocionales y creencias de autoeficacia como predictores del burnout en docentes mexicanos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(35), 15-27.
- Uribe, J. (2014). *Escala de Desgaste Ocupacional*. México: Manual Moderno.
- Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente. Un puente sobre <<aulas>> turbulentas*. Barcelona: Grao.

- Vaezi, S., y Fallah, N. (2011). The Relationship between Emotional Intelligence and Burnout among Iranian EFL Teachers. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(5), 1122-1129.
- Vallejo, A., Mazadiego, T., y Osorno, R. (2005). Autonomía emocional hacia el padre en adolescentes mexicanos, medida por la Escala de Steinberg y Silverberg. *Psicología y Salud*, 15(2), 251-256.
- Weinstein, J. (2015). *Elementos de la subjetividad de los docentes latinoamericanos a partir del estudio TERCE*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (1).
- Wurf, G., y Croft-Piggin, L. (2015). Predicting the academic achievement of first-year, pre-service teachers: the role of engagement, motivation, ATAR, and emotional intelligence. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(1), 75-91.
- Yusuf, F., Olufunke, Y., y Valentine, M. (2015). Causes and Impact of Stress on Teachers' Productivity as Expressed by Primary School Teachers in Nigeria. *Creative Education*, 6, 1937-1942.

Evaluación por competencias. El caso de la “empresa simulada”

Amalia Guibert Beunza^a y Fernando Lera-López^{*b}

Universidad Pública de Navarra, Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación^a,
Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales^b, Pamplona, España.

Recibido: 08 de octubre 2019

Aceptado: 24 de febrero 2020

RESUMEN. La Formación Profesional (FP) necesita conocer de primera mano las necesidades reales del mercado laboral para adecuar los aprendizajes del alumnado a las mismas. En este contexto, este trabajo pretende aunar criterios entre centros educativos y empresas con el fin de evaluar mejor al alumnado por sus competencias profesionales. Para tal fin, se han valorado las competencias profesionales más importantes que las empresas consideran en términos de empleabilidad junto con los criterios evaluadores del proyecto educativo “Empresa Simulada”, comparándose ambas perspectivas. La información empresarial proviene de 14 empresas participantes en el período de prácticas del alumnado del módulo de “Formación en Centros de Trabajo” de un Centro de FP en Navarra. Los resultados de dichas encuestas se han comparado con las competencias evaluadas por los docentes a los alumnos participantes en el proyecto educativo “Empresa Simulada”, mostrando una coherencia entre los dos enfoques. Asimismo, hemos podido determinar las principales competencias profesionales según las empresas, destacando la proactividad, la confianza en uno mismo, la flexibilidad, el compromiso y la colaboración con otros junto con la comunicación y la asertividad. Los resultados obtenidos pueden facilitar una mejor adecuación de las necesidades empresariales con las competencias a desarrollar en el ámbito de la FP.

PALABRAS CLAVE. Habilidad; evaluación; formación profesional; empleo.

Evaluation by competencies. The case of the “simulated firm” project

ABSTRACT. Professional Training (PT) needs to know first-hand the real needs of the labor market in order to adapt student learning to those needs. Therefore, this paper aims to bring together criteria between educational institutions and companies in order to better evaluate students for their professional skills. For such purpose, the most important professional competences that companies consider in terms of employability have been evaluated together with the evaluation criteria of the educational project "Simulated Company", comparing both perspectives. The business information comes from 14 companies participating in the student work experience period of the "Workplace Training" module of a Vocational Training Centre in Navarre. The results of these surveys have been compared with the evaluation of competences that the teachers carried out on the students who participated in the educational project "Simulated Company",

^{*}Correspondencia: Fernando Lera-López. Dirección: Universidad Pública de Navarra, Campus Arrosadía s/n, Pamplona, 31006, Navarra, España. Correos Electrónicos: amalia@guivac.com^a, lera@unavarra.es^b

showing coherence between the two approaches. Likewise, we have been able to determine the main professional competences according to the companies, highlighting proactivity, self-confidence, flexibility, commitment and collaboration with others together with communication and assertiveness. The results obtained may facilitate a better match between business needs and the skills to be developed in the field of professional training.

KEYWORDS. Skills; evaluation; vocational training; employment.

1. INTRODUCCIÓN

El La formación basada en competencias y su relación con el éxito educativo ha suscitado un amplio debate académico y social. Entre los argumentos que se han señalado en defensa de la educación por competencias cabe destacar el incremento de la calidad en el proceso de aprendizaje, así como los efectos positivos de su aprendizaje sobre el crecimiento económico y el progreso social. Todo ello ha convertido a la educación en competencias en un elemento clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Martinez-Abad, Bielba-Calvo y Herrera-García, 2017).

En este contexto, esta investigación pretende analizar en qué medida existe una correspondencia entre las competencias profesionales evaluadas por los profesores en la Formación Profesional (FP) en el proyecto educativo de “empresa simulada” y las exigencias del mercado laboral desde el punto de vista competencial, a partir de la información proporcionada por 14 empresas donde los alumnos de FP han realizado prácticas profesionales. Para ello, previamente se analiza la evaluación por competencias en el apartado 2, para a continuación explicar el proyecto educativo “Empresa Simulada” en el apartado 3. Posteriormente se explica la metodología desarrollada, y se presentan los resultados más relevantes. El apartado 6 detalla las principales conclusiones y sus implicaciones más relevantes. Este trabajo, mediante la comparación entre las competencias exigidas por las empresas y las desarrolladas en el centro educativo, puede facilitar una mayor adecuación de las competencias a desarrollar en los centros educativos respecto a las demandas por el mercado laboral.

1.1 Evaluación por competencias

El sistema educativo actual ha ido cambiando progresivamente dando una creciente importancia al desarrollo de competencias y habilidades (Martinez-Abad et al., 2017). Así, ha surgido el término “Educación basada en competencias”. Distintas concepciones y enfoques se han desarrollado al analizar y definir las competencias. Tal y como detalla Vallina (2015), caben destacar tres enfoques diferentes sobre las competencias. En primer lugar, siguiendo el enfoque conductista, las competencias se adquieren en la formación y en el desarrollo de la ocupación, definiéndose como características relacionales de una persona en el desempeño del trabajo. En segundo lugar, siguiendo un enfoque genérico, lo importante es determinar las características genéricas de las personas con desempeño excelente dentro de entornos profesionales. Finalmente, siguiendo el enfoque cognitivo, las competencias se pueden entender como “los recursos mentales que los individuos emplean para realizar tareas, adquirir conocimientos y desempeñar adecuadamente su ocupación” (Vallina, 2015, p. 1008). De esta manera, tal y como argumentan Tovar-Gálvez, Contreras, Puyo y Malagón (2012), la competencia puede vincular tanto aspectos internos (cognitivos, motivacionales, etc.) como aspectos externos (acción, desempeño o resultado), que el individuo desarrolla en contextos específicos (normalmente laborales) para resolver problemas, tomar decisiones, etc.

Distintos autores españoles han concebido el término competencia como un “atributo latente, conocimiento, actitud, habilidad, destreza, y facultad para el desarrollo de una profesión o puesto

de trabajo, ejecutando adecuada y correctamente las actuaciones y actividades laborales o académicas exigidas” (Rodríguez-Gómez y Ibarra-Sáiz, 2011, p. 70). En una línea similar, Villa y Poblete (2011) consideran como competencias el conjunto de “conocimientos, técnicas, actitudes, procedimientos, valores que una persona pone en juego en una situación problemática concreta, demostrando que es capaz de resolverla (Villa y Poblete, 2011, p. 148). De manera semejante, De la Orden (2011) señala que la competencia se identificaría “con el desempeño eficaz y eficiente de un papel o de una función en un ámbito determinado” (p. 8).

Este enfoque del concepto de competencias plantea un sistema de evaluación de las mismas a partir de la actuación activa del estudiante (Cubero-Ibáñez, Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, 2018), que se enfrenta ante problemas o situaciones reflejo de su futura actividad profesional. Trabajos como los De la Orden (2011) y Tejada y Ruiz (2015) recogen una serie de reflexiones sobre la evaluación de las mismas en el marco de lo que se ha conocido como evaluación auténtica.

En definitiva, el modelo de gestión por competencias es el resultado de una evolución del concepto tradicional de la persona y del puesto de trabajo. Si inicialmente primaba únicamente el conocimiento y la experiencia, de modo que los recursos humanos no iban más allá de un mero coste a reducir, poco a poco se fueron teniendo en cuenta las necesidades sociales y psicológicas de la persona, hasta acabar concibiendo a ésta como un elemento esencial en el desarrollo de la actividad empresarial. El dinamismo de la persona y el potencial que ofrece por su conocimiento y experiencia, le convierten en un eje central a la hora de diseñar y conseguir las estrategias empresariales. Las cualidades propias de la persona permiten a su vez alcanzar la excelencia en el ámbito del puesto de trabajo y, por ende, de toda la organización empresarial, si se logra identificar y desarrollar adecuadamente las competencias necesarias para ello. Como argumentan Belzunegui y Brunet (2003) “el trabajo, la formación y la educación se orientan a la adquisición de competencias más que a las cualificaciones específicas para tareas descritas” (p. 243).

Una variedad de trabajos se han centrado en cómo fomentar una serie de competencias en el ámbito de la Educación Superior y en el análisis de su correcta evaluación (e.j., Cubero-Ibáñez, et al., 2018; Guàrdia-Olmos et al., 2018; Gutiérrez y de Pablos, 2010; Mareque y Creo, 2018; Tejada y Ruiz, 2015). Otros trabajos se han enfocado hacia la Educación Secundaria (e.j., Martínez-Abad et al., 2017) y, en menor medida, hacia la Formación Profesional (Fernandez, 2017; Vallina, 2015).

En el caso de la FP, se ha ido realizando un importante esfuerzo para adaptar sus estudios a la necesidad de formar personal cualificado y especializado en los distintos sectores profesionales y responder a las actuales y futuras demandas de empleo en un contexto de proximidad geográfica (Rego-Agraso, 2018). No obstante, parece que todavía pervive una visión infravalorada de la FP en los sistemas formativos de nuestro país, a pesar de gozar de una buena inserción laboral (Vallina, 2015). De hecho, es esperable una creciente importancia en un futuro próximo, con estimaciones de que para el año 2025, el 64% de los empleos que se crearán en España se concentrarán en la categoría de “técnicos y profesionales”, estrechamente relacionada a la FP (Consejo Económico y Social, 2015). La propia Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) señala la importancia de integrar el desarrollo de las competencias básicas en los programas de formación profesional al señalar que “la educación y la formación profesional deben garantizar el fomento y la adquisición de competencias básicas y competencias específicas de empleo de sus estudiantes” (OCDE, 2016a, p. 17).

En el caso de la FP, la Ley Orgánica 5/2002 de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional entiende por competencia profesional el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo (Mareque et al., 2018), mientras que el Real Decreto 1147/2011 de 29 de julio explicita una serie de competencias que el alumnado de grado superior debe adquirir.

Existen diversidad de enfoques y perspectivas de análisis referidas a la clasificación de competencias. En primer lugar, podemos clasificarlas por su aplicabilidad (Vargas, 2004) en competencias básicas (elementales y asociadas a conocimientos como la lectura, la redacción, las matemáticas y la comunicación oral), competencias genéricas (transversales y englobando capacidades que pueden ser comunes a varias profesiones) y competencias específicas (aquellas que se relacionan con la utilización de teorías o habilidades de una titulación).

También se pueden clasificar según su naturaleza en competencias de carácter actitudinal y/o social (capacidades que se desarrollan en las relaciones interpersonales) y de carácter funcional o técnicas, utilizadas para obtener determinados resultados en el marco de un estándar aceptado como válido y útil. En función del nivel de estudios, se pueden distinguir en: a) competencias laborales, que se aplican en tareas muy específicas y se forman con estudios técnicos y son propias de obreros cualificados; y b) competencias profesionales, propias de quienes han cursado estudios superiores, y se caracterizan por ser amplias y flexibles y por la capacidad de abordar imprevistos y afrontar problemas. Refiriéndose a estas últimas, De Asís (2007) señala que “el creciente interés por las competencias profesionales desde diferentes esferas (la empresarial, la formativa, la profesional, la investigadora...) ha convertido esta propuesta en algo más que un concepto: hoy día constituye un auténtico movimiento conceptual y cultural, un referente para los sistemas de Formación Profesional, un instrumento de gestión y dirección de recursos humanos, un modo de interpretar los desempeños laborales y profesionales, un indicador para los sistemas de promoción e incentivo, un criterio de selección del personal, un objetivo de evaluación y acreditación del quehacer profesional, un medio para reordenar las organizaciones..., en fin, un calificador de la cualificación profesional de la población activa” (p. 14).

La importancia de las competencias profesionales se manifiesta en distintos trabajos internacionales, como es el caso del PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adults Competencies*), desarrollado por la OCDE (2016b), que analiza las competencias esenciales en la sociedad y su utilización por la población entre 16 y 65 años en el ámbito laboral y cotidiano. Las competencias cuyo examen abarca el PIAAC son comprensión lectora y competencia matemática, ambas de carácter obligatorio, y la resolución de problemas en entornos informatizados y los componentes de la comprensión lectora, estas dos últimas de carácter opcional a criterio de cada país. Se trata, a fin y a la postre, de averiguar cuál es el nivel y reparto de las competencias de los adultos en los países participantes y, de modo particular, las capacidades cognitivas y competencias profesionales precisas para un desarrollo exitoso del puesto de trabajo. El informe PIAAC ha constituido una relevante aportación a la hora de expandir en la sociedad la noción de las competencias y la evaluación del trabajador a través de ellas en el ámbito del mercado laboral.

1.2 El proyecto educativo “Empresa Simulada”

La preocupación por conocer y desarrollar las competencias que necesitan adquirir los alumnos de la FP para poder insertarse en el mercado laboral, ha llevado a diversos centros de FP a desarrollar estrategias docentes en las cuales desarrollar dichas competencias. Es el caso del proyecto educativo “Empresa Simulada”, que se basa en el role-playing, de tal modo que el alumnado conoce de primera mano la gestión de una empresa real, tanto a nivel documental como de flujos de comunicación. La única diferencia con una empresa real es que el producto o servicio no se entrega o se presta físicamente al cliente.

Este proyecto permite que el alumnado ponga en práctica las capacidades adquiridas en la formación teórica sobre gestión empresarial y gestione también dificultades y procesos que se encontrará en la empresa cuando se incorpore al mercado laboral. Más de 600 docentes y 6.000 alumnos, que han creado 318 empresas simuladas, han participado en esta iniciativa en el período 1987-2017 en España (SEFED, 2018).

En este proyecto educativo, la empresa se divide en áreas funcionales con sus respectivas tareas: área comercial (compras y ventas), área financiera (departamento de finanzas y departamento contable), y área de recursos humanos. Los alumnos forman grupos de cuatro o cinco integrantes que rotan para conocer la gestión de todos los departamentos. Todas las áreas se relacionan mediante un sistema de mensajería interna interdepartamental a través del cual se puede transmitir la documentación generada en el proceso de gestión diario de la empresa simulada. La Figura 1 recoge el organigrama de este proyecto educativo.

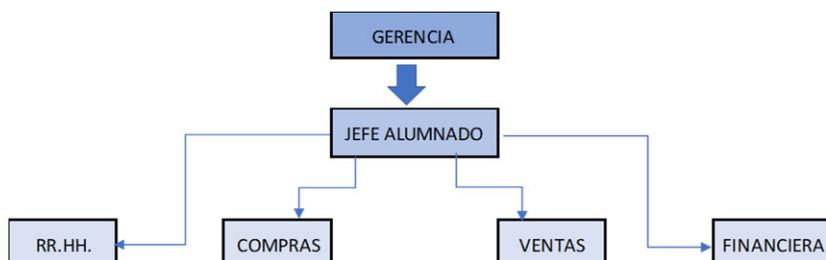


Figura 1. Organigrama del proyecto “Empresa Simulada”.

Asimismo, esta iniciativa establece 3 roles diferentes y complementarias:

- Gerente/profesorado: El profesor asume el rol de gerente, supervisa la actividad de los distintos departamentos y la evolución de la empresa; asigna tareas al alumno a través de su jefe de equipo (jefe/alumnado).
- Jefe/alumnado: El jefe de equipo reparte a cada empleado/alumnado las tareas a ejecutar de forma equilibrada. Comprueba la ejecución de esas tareas y la cierra cuando el empleado/alumno notifica su terminación mediante registro de control de operaciones. Además, realiza una labor de coordinación con los jefes de las otras empresas, controla la documentación y asume la interlocución con el gerente/profesorado.
- Empleado/alumnado: Cada empleado trabaja en el departamento de la empresa que le ha sido asignado ocupándose de diferentes tareas y procesos. Lleva a cabo las tareas que le han sido encomendadas por el jefe de equipo y se responsabiliza de éstas. Además, rellena la documentación de control de las tareas asignadas.

Para darle un mayor grado de realidad, esta iniciativa utiliza dos plataformas a nivel nacional (“Sefed” y “Empresa Aula”), mediante las cuales pueden relacionarse con otras empresas simuladas de otros centros y establecer relaciones de compra venta. Dichas plataformas utilizan documentos y canales de comunicación similares a los que utilizan las empresas en la actualidad, para lo cual es necesario un sistema informático en red. Es preciso buscar en la red de empresas aquellas que coincidan en el tiempo para poder realizar operaciones efectivas y ágiles. Igualmente, los pagos y cobros se llevan a cabo mediante un sistema bancario simulado.

El proyecto “Empresa Simulada” responde a los principios y objetivos generales recogidos en el artículo 3 del Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la FP en el sistema educativo; y en el Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral. En particular, este proyecto educativo se puede trabajar de forma transversal en los siguientes ciclos de la FP de Grado Superior: comercio internacional, gestión de ventas y espacios comerciales, marketing y publicidad, transporte y logística, y administración y finanzas.

En este proyecto educativo, las competencias son evaluadas por rúbricas que se completan tras la observación de las actividades de los estudiantes en el desempeño profesional de los roles asumidos. Esta metodología de evaluación de competencias es propia de contextos no formales, como recoge Tejada (2011) y es muy adecuada para evaluar competencias a través de tareas complejas (Cubero-Ibáñez et al., 2018).

2. MÉTODO

2.1 Objetivos

El objetivo de este trabajo es comparar la valoración de las competencias profesionales más demandadas por las empresas con las competencias evaluadas en el proyecto educativo “Empresa simulada”, realizado en un instituto de Formación Profesional de Grado Superior en Navarra. Es decir, se trata de comprobar si las competencias que las empresas demandan a sus trabajadores son las mismas que los centros educativos utilizan para evaluar a su alumnado o si por el contrario el criterio de ponderación de unas y otras es diferente. Esta comparación puede permitir una mejora de la adecuación de los aprendizajes de los alumnos en términos de competencias con las competencias que las empresas demandan o valoran en mayor medida.

Para el logro del mencionado objetivo, por un lado, se han evaluado 4 competencias claves en el desarrollo del proyecto educativo “Empresa simulada”, en un grupo de 32 alumnos pertenecientes a cuatro módulos del Centro de FP. Por otro lado, se han seleccionado un total de 27 competencias profesionales a partir de la revisión de la literatura descrita en el apartado 2 del trabajo, que se detallan en la Tabla 1. Dichas competencias han sido evaluadas y ponderadas en orden de importancia por un total de 14 empresas que han admitido alumnos en prácticas para cursar en ellas el módulo de Formación en Centros de Trabajo de dicho Centro Educativo.

2.2 Población y Muestra

La población está constituida por 32 alumnos de 3 módulos o asignaturas: 1º de Comercio Internacional, grupos A y B de 1º de Transporte y Logística, y 1º de Gestión de Ventas y Espacios Comerciales correspondientes al curso académico 2017-2018. Por parte de las empresas con las que el Centro mantiene acuerdos de prácticas se han seleccionado un total de 14 empresas como muestra, pertenecientes a distintos sectores productivos y diferente tamaño empresarial. El 64% de las empresas seleccionadas acoge a un alumno al menos en prácticas cada año, y un 57% de las mismas ha contratado en alguna ocasión a alumnos una vez finalizado su período de prácticas.

Estas empresas, al mismo tiempo que reciben al alumno en prácticas, obtienen una hoja de evaluación en la que figuran y se señalan las actividades que el estudiante podrá desarrollar, así como otra plantilla de evaluación por competencias. De ahí que se trate de empresas familiarizadas con este tipo de evaluación por competencias. Es importante destacar que en la actualidad el 57% de estas empresas utiliza la evaluación por competencias con sus trabajadores; y del 43% restante, un 83% contempla utilizarla en un futuro próximo para la evaluación de determinados puestos de trabajo.

Para obtener una información precisa y adecuada al objetivo de investigación planteado, es muy importante la elección de la persona, dentro de la empresa, encargada de contestar al cuestionario. Se ha considerado que la persona responsable de contestar es la persona responsable del alumno que realiza el módulo de Formación en Centros de Trabajo en cada empresa. Esta persona es quien desempeña la labor de evaluar las prácticas realizadas y valorar si su formación se adecúa a los principios que rigen en la empresa y particularmente a las competencias que ésta requiere de sus trabajadores.

Según tamaño, un 36% de las empresas de la muestra tiene entre 1-5 trabajadores, un 21% hasta 20, 14% hasta 100 trabajadores, un 22% hasta 500 trabajadores, y un 7% de empresas tienen más de 500 trabajadores. La edad media de los expertos que han contestado en cada empresa es de 44,6 años, y una media de 16 años de antigüedad en la organización. De todos ellos, un 64,3% de los encuestados son hombres y un 35,7% son mujeres.

2.3 Instrumento

Distintos trabajos empíricos han considerado distintos tipos de competencias según la finalidad del estudio y el nivel educativo. En el caso de la FP, evidencia previa ha considerado diez competencias de empleabilidad importantes para jóvenes titulados (Fernandez, 2017). En nuestro caso, hemos pretendido ser más ambiciosos y considerar un total de 27 competencias, que se han agrupado en los mismos cuatro bloques que han establecido los docentes para evaluar las competencias adquiridas por los alumnos en el proyecto educativo “empresa simulada”: 1) adaptación al entorno, 2) aprender por sí mismo, 3) trabajar en equipo, y 4) comunicar de forma adecuada. Estas competencias incluyen tanto competencias comunicacionales como competencias de relación, habilidades de función y liderazgo, y competencias de pensamiento crítico, destacadas en trabajos previos de competencias para la FP (Obaya, Marina y Delgadillo, 2011). Asimismo, incluyen distintas competencias genéricas, detalladas en el Proyecto Tuning (2007), tanto de carácter instrumental, interpersonal y de carácter sistémico (Cabrera, López y Portillo, 2016). Cada una de las competencias se han medido a través de una escala ordinal de Likert, desde 1 hasta 5, como se ha hecho en otros trabajos (Mareque et al., 2018), donde 1 indica “muy en desacuerdo” y 5 “muy de acuerdo”.

Las competencias seleccionadas se recogen en la Tabla 1 por orden alfabético.

Tabla 1. Competencias seleccionadas en el estudio.

Competencia	Descripción
Asertividad	Decir de forma honesta lo que se piensa cuidando la relación con los otros.
Asunción responsabilidad	Actuar de forma responsable y autónoma anticipándose a posibles situaciones y asumiendo consecuencias.
Autocontrol	Capacidad de mantener emociones bajo control.
Colaboración	Habilidad para colaborar con otros equipos.
Comprensión Interpersonal	Querer entender a los demás. Escuchar o intuir y entender pensamientos, sentimientos y preocupaciones de los demás.
Compromiso con el equipo	Capacidad y voluntad de orientar los propios intereses hacia las necesidades y prioridades del equipo.
Comunicación	Intención y habilidad de transmitir información y utilizar los distintos canales de información para alcanzar objetivos.
Confianza en uno mismo	Convicción de una persona de su propia capacidad para cumplir una determinada tarea.
Creatividad	Iniciativa, pensamiento original, imaginación constructiva, generación de nuevas ideas.
Flexibilidad	Capacidad de adaptarse y trabajar en distintas situaciones y con personas de diferentes grupos.
Gestión de la incertidumbre	Capacidad de afrontar la incertidumbre provocada por situaciones cuya solución no se tiene.
Gestión del conocimiento	Capacidad para crear, comunicar, y compartir conocimiento, y aplicarlo a la toma de decisiones.

Gestión del tiempo	Capacidad para organizar el propio tiempo estableciendo prioridades en el desempeño del trabajo diario.
Habilidad comercial	Detectar nuevas oportunidades comerciales y convertirlas en una venta.
Liderazgo operativo	Asumir el rol de dirección, motivación y coordinación de un equipo.
Motivación de equipos	Capacidad para generar actitudes positivas, generando entusiasmo, afán superación y reforzando el comportamiento positivo de otros.
Obtención de información	Deseo de saber más de su campo de estudio o trabajo.
Orientación a resultados	Trabajar de forma eficaz para alcanzar con éxito los objetivos personales o de sus equipos establecidos.
Pensamiento conceptual	Comprender una situación a través de la relación entre sus partes y logrando una visión de conjunto.
Perseverancia	Mantener un ritmo constante de trabajo y no rendirse ante los obstáculos.
Persuasión	Intención y capacidad de convencer. Conseguir el apoyo de otros hacia sus objetivos o posiciones.
Planificación y Organización	Determinar prioridades y optimiza recursos para garantizar el cumplimiento de resultados con trabajo individual y del equipo.
Proactividad	Actitud que implica iniciativa propia para incorporar mejores prácticas que mejoren los resultados obtenidos.
Tolerancia a la presión	Mantener el comportamiento y estado emocional bajo control a pesar de las dificultades del entorno.
Toma de Decisiones	Determinar acciones a emprender en determinadas situaciones con el objetivo de conseguir resultados.
Trabajo en Equipo	Fomentar la colaboración con el resto de miembros del equipo, y formar parte de un grupo, trabajar y lograr objetivos juntos.
Visión Estratégica	Capacidad para conocer los puntos fuertes y débiles, amenazas y oportunidades y con esto definir su estrategia.

2.4 Procedimiento de recogida y de análisis de datos

La información se ha recogido a través de dos vías. En primer lugar, se ha recogido la evaluación para cada uno de los alumnos participantes en el proyecto educativo “Empresa Simulada”. Esta evaluación la han realizado los profesores responsables de este proyecto educativo en el Centro, que la han facilitado posteriormente, de manera anónima, a los autores de este trabajo. Esta evaluación se compone de dos partes. De un lado, el trabajo individual del alumno, con una puntuación de hasta cuatro puntos y, de otro lado, las competencias técnicas claves, que fueron establecidas por los docentes: 1) adaptación al entorno, 2) aprender por sí mismo, 3) trabajar en equipo, y 4) comunicar de forma adecuada. Cada competencia recibe una puntuación máxima de 1,5 puntos, con un total de 6 puntos. La Tabla 2 ofrece más información de cómo se han evaluado estas competencias.

Tabla 2. Tabla de evaluación de las competencias clave en la Empresa Simulada.

Grupos de competencias	Resultado de aprendizaje	Criterio de evaluación
Adaptarse al entorno	1.Mantener dinamismo y energía para seguir realizado las tareas en situaciones de presión de tiempo, de dificultades y cambios. 2.Afrontar retos en situaciones y entornos nuevos sin que se vea afectado su nivel de efectividad.	1.Dedica tiempo y esfuerzos de forma continuada a las tareas. 2.No se rinde ante la frustración. 3.Encuentra caminos alternativos para alcanzar los objetivos. 4. Se mantiene firme y constante ante situaciones difíciles o novedosas y las enfrenta como un reto.
Aprender por sí mismo	1.Aprender de forma significativa. 2.Organizar de manera autónoma su proceso de aprendizaje.	1. Puede aplicar lo aprendido en distintas situaciones. 2. Puede actuar de forma autónoma al gestionar su aprendizaje (nº veces pregunta).
Trabajar en equipo	1.Promover la cohesión del equipo. 2.Realizar el trabajo en equipo.	1.Asume las normas establecidas en el equipo. 2.Se relaciona de manera positiva con el resto del equipo. 3. Realiza las tareas asignadas. 4. Cumple con los plazos. 5. Cumple con las características de las tareas asignadas.
Comunicar de forma adecuada	1.Emplear la escucha activa. 2.Contribuir a crear un clima de diálogo constructivo.	1. Calla cuando otro habla y no interrumpe. 2. Pregunta para entender mejor. 3. Demuestra interés por las ideas ajenas. 4. No impone su opinión a toda costa, respeta al interlocutor y escucha sus ideas. 5 Se pone en el lugar del otro. 6. Favorece la participación del otro.

Por otro lado, la información obtenida de las empresas participantes se ha obtenido a través de una encuesta a la persona, habitualmente de recursos humanos, encargada de la contratación de personal y que gestiona el programa de prácticas en el que ha participado cada una de las empresas.

El análisis de datos se ha realizado con el programa Excel y el programa estadístico IBM SPSS Statistics 25.0.

3. RESULTADOS

Las 14 empresas entrevistadas para el desarrollo del trabajo empírico han valorado en su conjunto como la principal competencia profesional la capacidad de aprender por sí mismo, especialmente asociado a las “ganas de aprender”, la iniciativa y la predisposición. Le sigue en orden de importancia el trabajo en equipo.

A continuación, vamos a analizar las principales competencias consideradas por las empresas en los cuatro grupos de competencia. Dentro de las competencias agrupadas en la capacidad de aprender por sí mismo, las empresas valoran especialmente en sus futuros empleados tres competencias específicas: la proactividad, la confianza en uno mismo y la obtención de información.

Por el contrario, las competencias menos importantes en este grupo son la creatividad, la gestión de la incertidumbre y la gestión del conocimiento. Estos resultados parecen señalar la importancia de la actitud frente al conocimiento, y enfatizar la importancia del capital humano más como factor de cambio que como factor de productividad en las empresas.

En cuanto a las competencias asociadas a la adaptación al entorno, las empresas encuestadas han considerado como la competencia más importante la flexibilidad, poniendo de manifiesto que para adaptarse al entorno hay que evitar todo tipo de rigidez a la vez que se adoptan nuevas metodologías de trabajo en un entorno cada vez más cambiante. En segundo y tercer lugar en importancia son señaladas, respectivamente, la colaboración, y la planificación y organización, relacionadas intrínsecamente con la primera, de tal modo que la flexibilidad del cambio debe de basarse en la colaboración de las distintas partes de la empresa y que los cambios deben realizarse de una manera planificada y lo más organizada posible. Por el contrario, las competencias menos valoradas en este ámbito han sido el pensamiento conceptual, la toma de decisiones y la visión estratégica.

En lo que se refiere a las competencias asociadas al trabajo en equipo, se señalan la importancia del compromiso con el equipo, la colaboración con los demás y la motivación de los equipos. En los últimos puestos se encuentran competencias como el autocontrol, la toma de decisiones, la gestión del conocimiento o la orientación a los resultados. De nuevo, estos resultados pueden interpretarse como una mayor relevancia de las actitudes y aptitudes intrínsecas a las personas frente a competencias adquiridas en el proceso educativo.

Finalmente, en lo referente a las competencias asociadas a la comunicación, las empresas encuestadas señalan la propia competencia de comunicación, seguida de la confianza en uno mismo y la asertividad, ambas relacionadas entre sí. De este modo, para actuar de manera asertiva es indispensable tener confianza en uno mismo, y de igual modo, la seguridad en uno mismo evita la agresividad que impone sus opiniones o modos de hacer a los demás.

Una vez ponderadas por parte de las empresas las distintas competencias agrupadas en los cuatro grupos de referencia, se han comparado estas valoraciones con las realizadas por los docentes sobre los 32 alumnos participantes en el proyecto “Empresa Simulada”. Para ello, se lleva a cabo una prueba “t” de medias de ambas muestras. Los resultados obtenidos, recogidos en la Tabla 3 muestran que el p-value obtenido es de .135, que es mayor que .05, por lo que no se puede rechazar la hipótesis nula H_0 . Ello quiere decir que no existen diferencias significativas entre las calificaciones obtenidas de la evaluación por competencias aplicada por el Centro de FP en su proyecto educativo “Empresa Simulada” y las resultantes del criterio de evaluación por competencias realizado por los responsables de las empresas que han participado en el programa de prácticas del Centro.

Tabla 3. Prueba de pruebas emparejadas.

Media	Desviación estándar	Media de error estándar	Confianza diferencia (inferior)	Confianza diferencia (superior)	t-student	Grados de libertad	Grado de significatividad (bilateral)
-.185	.683	.121	-.432	.061	-1.534	31	.135

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este trabajo ha pretendido comparar la valoración de las competencias profesionales más demandadas por las empresas con las competencias evaluadas en el proyecto educativo “Empresa simulada”, realizado en un instituto de Formación Superior en Navarra. De este modo, hemos tratado de comprobar si las competencias que las empresas demandan a sus trabajadores son las mismas que los centros educativos utilizan para evaluar a su alumnado o si por el contrario el criterio de ponderación de unas y otras es diferente. Esta comparación puede facilitar una mayor adecuación a lo que demandan las empresas, dentro del ámbito de la educación por competencias. Los resultados obtenidos más importantes se pueden agrupar en dos grandes grupos.

En primer lugar, los resultados obtenidos en la encuesta a las empresas ponen de manifiesto la importancia de una serie de competencias que parecen reflejar un cambio en las tendencias empresariales. En primer lugar, dentro del grupo de competencias asociadas a la capacidad de aprender por uno mismo, las empresas valoran especialmente para sus futuros trabajadores la proactividad, la confianza en uno mismo y la obtención de información. En cuanto a la necesidad de adaptarse al entorno, las empresas valoran por encima de todo la flexibilidad. El trabajo en equipo, según las empresas encuestadas, exige de compromiso, colaboración y motivación. Finalmente, para comunicar de forma adecuada, las empresas valoran especialmente la comunicación, la confianza en uno mismo y la asertividad. Estos resultados confirman y amplían los obtenidos por Fernández (2017) para la misma región de estudio, Navarra, cuando analiza las diez competencias críticas para la empleabilidad de jóvenes titulados superiores.

De este primer bloque de resultados se pueden realizar una serie de implicaciones interesantes. En primer lugar, el tipo de competencias que han obtenido el mayor nivel de valoración indica que el modelo de empresa hacia el que se tiende en el mercado destaca por su estructura horizontal, donde la toma de decisiones operativas presenta un carácter transversal en atención a la confianza que se deposita en los empleados, cuyas aportaciones adquieren un papel relevante. Asimismo, la comunicación se configura como una competencia fundamental en las distintas áreas de la empresa, las cuales ya no operan como silos o compartimentos estancos, sino que fluye la colaboración entre aquéllas. En este sentido, hay que tener en cuenta que hoy en día muchas organizaciones empresariales desarrollan su actividad mediante proyectos que, como es natural, comporta un mayor grado de integración por parte de los trabajadores.

En segundo lugar, el hecho de que las empresas prioricen la actitud positiva sobre el mero conocimiento demuestra una inclinación hacia la formación de capital humano como factor clave de productividad. Con ello, se da preferencia a los rasgos inherentes a la persona, que configuran la conducta, la manera de actuar en el trabajo y son la base del capital humano. De ahí que el desempeño eficiente del puesto de trabajo, que eso y no otra cosa es lo que persigue el método de evaluación por competencias, precise de una disposición por parte del trabajador que va más allá de las habilidades, que a fin de cuentas son susceptibles de adquirirse a través de programas de entrenamiento y capacitación.

Finalmente, la flexibilidad, entendida como la capacidad de adaptación de manera positiva y constructiva en situaciones de cambio, resulta un factor esencialmente necesario en un mercado en constante evolución por las presiones competitivas, las exigencias del cliente y los avances tecnológicos.

En un segundo bloque de resultados, los análisis estadísticos muestran que no puede afirmarse que la evaluación por competencias efectuada sobre los alumnos por las empresas difiera de la

realizada por los docentes de este proyecto educativo. No parece ajeno a tal conclusión el que el Centro objeto de estudio lleve varios años aplicando este proyecto en el aula al tiempo que facilita a los alumnos prácticas en centros de trabajo, por lo que tiene conocimiento de la demanda real de las empresas que consecuentemente adecúa a la formación que imparte.

Estos resultados empíricos obtenidos inciden en la importancia de la evaluación por competencias para adaptar el sistema educativo de la FP a las necesidades de las empresas, adecuando los aprendizajes de los alumnos en términos de competencias a las exigencias empresariales actuales. La gestión por competencias persigue el propósito de facilitar el éxito académico y laboral. De ahí que ayude al alumno/trabajador a entender qué se espera de él y cómo puede contribuir al éxito de su equipo (empresa/organización). El éxito del equipo o de la empresa depende del desarrollo de todos sus colaboradores y de crear un entorno de motivación, compromiso, confianza y logro. El trabajador/alumno necesita comprender que su rol contribuye a los objetivos de negocio de la empresa; a la vez que precisa conocer de qué manera colabora en el éxito de la empresa para permitirle recibir el reconocimiento por sus logros y determinar sus futuras necesidades personales y profesionales de desarrollo.

El desarrollo de las competencias aproxima el perfil individual de la persona al perfil de competencias del puesto que ocupa u ocupará. Y ello, hay que insistir, con el propósito de conseguir un rendimiento laboral excelente en todo y cada uno de los puestos de la organización y, en consecuencia, una mejora de los resultados globales de la empresa.

Dicho de otro modo, si se quiere construir con pilares sólidos un puente entre la FP y el mercado laboral, será imprescindible contar con instrumentos de comparación y de integración de aquellas competencias requeridas por las empresas para determinados puestos de trabajo con las competencias educativas hacia las que se enfoca el aprendizaje y su adquisición en el aula. En este contexto, España debería aprovechar la tendencia hacia un enfoque de evaluación por competencias a nivel laboral y educativo, especialmente apreciable en el ámbito de la Unión Europea, de modo que pudiera llegarse a alcanzar el objetivo de un Espacio Común de Formación Profesional, al igual que se hizo con el llamado Plan Bolonia para los estudios universitarios. La cualificación y enseñanza adquirida en un país de la Unión Europea debería ser objeto de reconocimiento en los demás, con el efecto consiguiente sobre la movilidad de la población adulta. La reciente remodelación del Gobierno de España en la que por primera vez se incluye la denominación “Formación Profesional” en la cartera de Educación, parece conectar con la necesidad de potenciar, en palabras de la nueva ministra: “un sistema de FP de excelencia que hace imprescindible llegar a acuerdos con empresas para que los alumnos se formen también en ellas” (Europa Press, 2018). En suma, combinar formación en la empresa y en el aula con la finalidad de situar a nuestro país en un nivel de vanguardia en materia de FP.

REFERENCIAS

- Belzunegui, A., y Brunet, I. (2003). *Flexibilidad y formación: una crítica sociológica al discurso de las competencias*. Icaria: Barcelona.
- Cabrera Lanzo, N., López López, M., y Portillo Vidiella, M. (2016). Las competencias de los graduados y su evaluación desde la perspectiva de los empleadores. *Estudios Pedagógicos*, 3, 69–87. Doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400004>.
- Consejo Económico y Social (2015). *Informe Competencias profesionales y empleabilidad. Colección Informes 03/2015*. Consejo Económico y Social España: Madrid.

- Cubero-Ibáñez, J., Ibarra-Sáiz, M. S., y Rodríguez-Gómez, G. (2018). Propuesta metodológica de evaluación para evaluar competencias a través de tareas complejas en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 159–184. Doi: <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.278301>.
- De Asis, B. (2007). *Competencias profesionales en la Formación Profesional*. Universidad de Deusto: San Sebastián. Recuperado de http://prospectiva.eu/zaharra/Metodo_delphi.pdf.
- De la Orden Hoz, A. (2011). Reflexiones en torno a las competencias como objeto de evaluación en el ámbito educativo. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), 1–21.
- Europea Press (2018). *La nueva ministra de Educación afirma que su objetivo es lograr una Formación Profesional "de excelencia"*. Recuperado de <https://www.europapress.es/sociedad/educacion-00468/noticia-nueva-ministra-educacion-afirma-objetivo-lograr-formacion-profesional-excelencia-20180607104630.html>.
- Fernandez Solo De Zaldivar, I. (2017). Mejora de competencias : Introducción de la gestión de calidad en nuevas metodologías educativas. *Profesorado*, 21(2), 279–308.
- Guardia-Olmos, J., Peró-Cebollero, M., Martínez-Ricart, M., Cañete-Massé, C., Turbany-Oset, J., y Berlanga-Silvente, V. (2018). Employability of Recent Graduates. Opinions of Catalanian Companies and Institutions. *Educación XX1*, 21(2), 155–177. Doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.19871>.
- Gutiérrez, S., y de Pablos, C. (2010). Análisis y evaluación de la gestión por competencias en el ámbito empresarial y su aplicación a la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 21(2), 323–343.
- Mareque, M., Elena, Á., y Creo, D. P. (2018). Evaluación de las competencias profesionales a través de las prácticas externas : incidencia de la creatividad. *Revista de Investigación Educativa*, 36, 203–219. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.275651>.
- Martinez-Abad, F., Bielba-Calvo, M., y Esperanza Herrera-Garcia, M. (2017). Evaluación, formación e innovación en competencias informacionales para profesores y estudiantes de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 376, 110–134. Doi: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-346>.
- Obaya, A., Marina Vargas, Y., y Delgadillo, G. (2011). Aspectos relevantes de la educación basada en competencias para la formación profesional. *Educación Química*, 22(1), 63–68.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2016a). *Competencias más allá de la escuela: Síntesis*. OECD Publishing: Paris. Doi: <https://doi.org/10.1787/9789264230804-es>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2016b). *Technical report of the survey of adult skills (PIAAC)*, 2nd Edition. OECD Publishing: Paris. Recuperado de https://www.oecd.org/skills/piaac/PIAAC_Technical_Report_2nd_Edition_Full_Report.pdf.
- Proyecto Tuning (2007). *Tuning education structures in Europe. Informe final*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rego-Agraso, L. (2018). Los centros de formación profesional y su vinculación con el entorno : la perspectiva de alumnado y profesorado, *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 683–697. Doi: <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.53622>.
- Rodríguez-Gómez, C., y Ibarra-Sáiz, M.S. (eds.) (2011). *E-Evaluación orientada al e-aprendizaje estratégico en la Universidad*. Madrid: Narcea.

- SEFED, Red Internacional de Empresas Simuladas en España (2018). *Programa SEFED*. Barcelona: Fundación Inform. <http://simulaempresa.sefed.es>.
- Tejada Fernández, J. (2011). La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 354(1), 731–745. Doi: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-354-018>.
- Tejada Fernández, J., y Ruiz Bueno, C. (2015). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1), 17–37. Doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.12175>.
- Tovar-Gálvez, J., Contreras, G., Puyo, N., y Malagón, Y. (2012). Concepción, formación y evaluación por competencias: reflexiones en torno a posibles alternativas pedagógicas y didácticas. *Educação & Sociedade*, 33(121), 1257–1273. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000400018>.
- Vallina Acha, B. (2015). Formación profesional: cerrando la brecha entre la credencial y el empleo. *Opcion*, 31(4), 997–1016.
- Vargas Zuñiga, F. (2004). *Competencias clave y aprendizaje permanente*. Centro Iberoamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional y Organización Internacional del Trabajo: Montevideo.
- Villa, A., y Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 63(1), 147-170.

Dinámica del aprendizaje de racionalidades profesionales según el modelo función disfunción del movimiento humano: Un Consenso Docente

Máximo Escobar Cabello*^a, Paul Medina González^b y Rodrigo Muñoz Cofré^c

Universidad Católica del Maule, Departamento Kinesiología, Talca^{ab}. Universidad de la Frontera, Departamento Ciencias Básicas, Temuco^c, Chile.

Recibido: 04 de diciembre 2019

Aceptado: 20 de enero 2020

RESUMEN. El presente estudio plantea que el aprendizaje estructurado a través del contexto funcional, es un recurso para la formación de los estudiantes de kinesiología que se expresa conceptualmente en una dinámica axial, cuyo epicentro se da con el usuario respecto de la expresión de movimiento con el sentido que él declare y, se operacionaliza por medio de actuaciones profesionales que están modeladas a la base de su racionalidad por el modelo función disfunción del movimiento humano (MFDMH). Al cierre del primer semestre se solicitó a través de una entrevista a los profesores de la Línea de Razonamiento Profesional que describieran el uso didáctico de esquemas conceptuales del MFDMH, con el propósito de mostrar los componentes básicos y los atributos esenciales que poseen estas racionalidades en la toma de decisiones para la formación de kinesiólogos a lo largo del ciclo formativo.

PALABRAS CLAVE. Estrategias didácticas; modelos epistemológicos; kinesiología.

Dynamics of learning professional rationality according to the dysfunctional function model of the human movement: A Teaching Consensus

ABSTRACT. The following study poses that structured learning through the functional context is a resource for the training of kinesiology students. This is expressed in a conceptual way, with an axial dynamic whose epicenter is given with the user regarding the expression of movement with the meaning he declares. Furthermore, it is made effective through professional actions that are modeled based on its rationality by the model function dysfunction of human movement (MFDHM). At the end of the first semester, the teachers of the Professional Reasoning Line were asked to describe the didactic use of conceptual schemes of MFDHM with the purpose of showing the basic components and essential attributes that these rationalities have in the decision making for the formation of kinesiology throughout the formative cycle.

KEYWORDS. Didactic strategies; epistemological models; kinesiology.

*Correspondencia: Máximo Escobar Cabello. Dirección: Avda SanMiguel 3605, Talca Escuela de Kinesiología, UCM. Correos Electrónicos: maxfescobar@gmail.com^a, paulmedinagonzalez@gmail.com^b, rodrigomunozcofre@gmail.com^c

1. INTRODUCCIÓN

Las estrategias didácticas utilizadas en las disciplinas de la salud, suponen el uso avanzado de distintas racionalidades para el aprendizaje de sus intervenciones. A pesar de que el objeto razonamiento profesional (RP), ha sido un proceso cognitivo tardío en la investigación experimental y la reflexión teórica (Espino, 2015), en los últimos años ha existido una mayor preocupación por la enseñanza del RP en kinesiología (Fondevilla, 2017). En consecuencia, tratándose principalmente de experiencias proclives a un determinado formato, en lo global no dejan de ser derivadas de los modelos biomédicos o bio-sicosociales cuyo objetivo esencial es alcanzar un lenguaje común.

Sin embargo, existen particularidades en la formación inicial, ineludibles a la hora del desempeño para el ejercicio de una actuación profesional responsable, sobre todo, si se trata de habilitaciones asociadas a logros emergentes (Christensen et al., 2017). En este contexto, el uso de estrategias didácticas vinculadas a escenarios reales de complejidad progresiva son herramientas fundamentales para el proceso del aprendizaje de novatos. Tal ejercicio será de mayor pertinencia en la medida que se cuente con docentes practicantes de modelos que tributen a la disciplina (Escobar, 2017).

En este sentido el modelo Función Disfunción del Movimiento Humano (MFDMH), como sustento epistemológico, se presentó en el año 2006 en el segundo congreso de Educación en Kinesiología en la ciudad de Concepción, Chile. Desde ahí, su vertiente clínica y profesional ha venido experimentando notables desafíos que lo han enfrentado a su capacidad de tensionar interpretativamente la realidad. Además, de la amplia gama de escenarios que se presentan en kinesiología, la implementación curricular del MFDMH, ha permitido intervenciones con los usuarios de los distintos contextos que se despliegan a partir de los cuadrantes conceptualizados (Maureira, 2017), sean estos representados por la escolaridad rural, salas cuna y jardines infantiles, entornos laborales, usuarios con sintomatología aguda y crónica, especialmente los sujetos dependientes, vulnerables y postrados, donde el razonamiento se da en el marco del primer contacto (Figura 1).

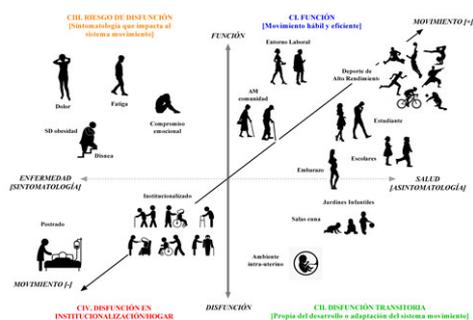


Figura 1. Contextos según modelo Función-Disfunción del Movimiento Humano.

Fuente: Elaboración Propia

1.1 La racionalidad profesional

Si el razonamiento consiste en la manipulación de las representaciones semánticas de las premisas (Jhonson-Laird, 1991), en el texto se circunscribirá el RP, como un modelo de reglas formales para resolver problemas (Braine y O'Brien, 1991). Esta racionalidad inicialmente desarrollada por las profesiones dominantes fue evolucionando, para transformar prácticas de ejecución o de indicación, en actuaciones plenamente autónomas, donde se evaluaban las alternativas de acción y se estimaban las consecuencias más relevantes para una buena decisión (Bedregal, 2010). Desde esta perspectiva la toma de decisiones (TD) diferenció dos familias de modelos: los modelos basados en teorías normativas y aquellos basados en teorías descriptivas. El conjunto de teorías normativas de la TD enfatizó el cómo se debería elegir entre diversas alternativas posibles bajo condiciones ideales. La mejor opción permitió lograr objetivos con ciertos niveles de eficacia. Estas teorías que se situaban bajo el supuesto de racionalidad, eran prescriptivas y establecían estándares para la evaluación de la TD. Su objetivo central fue la optimización, para lo cual, los tomadores de decisiones debían aprender rápido a no cometer errores (Dawes, 1998).

El caso de las teorías descriptivas son las que trataban de explicar el porqué de las falencias de las teorías basadas en la utilidad. El fundamento de base presuponía un hombre racional – emocional, en que las motivaciones, las emociones y el resguardo de sí mismo eran fundamentales. Dhoklaka y Bagozzi (2002) generaron un modelo donde se incorporaba la motivación en el proceso de TD, lo cual se reflejaba en tres aspectos: la importancia atribuida (grado de interés), la confianza (juicio meta-cognitivo) y el esfuerzo invertido (tiempo, esfuerzo cognitivo y físico para acumular información y procesarla). Lo importante es que, para estos autores, a diferencia de los racionalistas, la motivación era el motor fundamental para invertir tiempo en seleccionar la mejor opción para el logro de un objetivo. No obstante, según la Teoría de la Racionalidad Limitada, se establecía que los seres humanos en sus aspectos perceptivos y psicológicos determinaban que las decisiones eran “solo adecuadas” y que, para ello, necesitaba apoyarse en reglas o heurísticas que redujeran las demandas cognitivas implícitas en la TD (Simon, 1957). Por tanto, en kinesiología dependiendo de los contextos funcionales involucrados, se expresará la tendencia a usar unos supuestos teóricos respecto de otros.

En atención a que la TD a través del RP es utilizada ampliamente en salud, por especialistas en educación, psicólogos y sociólogos, existe una divergente y particular rigidez que toma posición frente a un proceso de razonamiento intuitivo, tácito, experiencial, rápido e inconsciente respecto de uno que privilegia las interacciones analíticas, deliberativas y racionales. Así, ha venido a reforzarse en los últimos 15 años la teoría del procesamiento dual, este modelo de RP en su virtud, apela a la complementariedad de ambos razonamientos dado que el primero requiere de la integridad racional de los individuos interrogados junto a que el terapeuta sea un avezado reconocedor de patrones, mientras que el segundo exige tiempo, alta participación o como las denomina Schön (2010) “desestructuradas e indeterminadas zonas de práctica”, para aplicar el método hipotético-deductivo.

De este modo, el pensamiento reflexivo para la TD en kinesiología debe responder a un marco epistemológico propio, con el sólo propósito de que su racionalidad sea un aporte pertinente y significativa al contexto en cuestión. Dado su objeto de estudio, cualquier uso de estrategias metodológicas y evaluativas sin el componente reflexivo por sí y para sí, corren el riesgo de replicar un modelo de pensamiento ajeno, duplicado e inclusive plagiado. Así, trabajar en la formación inicial con estos planteamientos disciplinares necesariamente condicionará un ejercicio básico y obligatorio para el docente. Tales fundamentos se pueden encontrar en los constructos epistemológicos de la disciplina (Domholdt, 2000), los cuales otorgan esquemas que enriquecen las

actuaciones profesionales. En consecuencia, un aspecto clave que emerge desde estos postulados se puede verificar a partir de la consideración de un contexto funcional dinámico, en el cual la particularidad del constructo está dada por el consenso interactivo entre los requerimientos del ser humano dependiente de movimiento (Gilliland y Wainwright, 2017), y el profesional que ofrece la asistencia. Solo así el uso de la racionalidad profesional estará en sintonía y cumplirá con las necesidades del usuario.

1.2 Dinámica del aprendizaje de las estrategias de razonamiento

El profesor de kinesiología frente a los desafíos de ser un modelo de actuación profesional situada (Escobar, 2017), requiere estimular la naturaleza y la dinámica del razonamiento como una estrategia fundamental para promover la adquisición de conocimiento, con el objetivo de lograr habilitaciones específicas de manera que se procese la información y se convierta en discernimiento útil para el estudiante. Pero a la vez, que éste comprenda en su más íntima reflexión que se trata de una herramienta que le permite autonomía, la cual implícitamente le transfiere responsabilidad social. La promoción continua del análisis, la reflexión y la práctica en la TD conllevan la introspección del conocimiento procedimental “en” y “sobre” la “acción” (Schön, 2010).

De esta manera, las diferentes metodologías empleadas para estructurar la TD, deben confluir como ya se expresó en la identificación de las necesidades reales del individuo. En tanto que los procesos de aprendizaje para la TD a través de las competencias de razonamiento, deben alejarse de las operaciones mecánicas que carecen de planificación y de sistematización para pasar a comprender que estas habilidades son competencias esenciales y nucleares del profesional en formación, las cuales se desarrollan en forma progresiva en la medida que el estudiante cursa su matriz curricular desde el primer semestre (Torres, 2009). No sólo se trata de ejecutar acciones que reducen el RP a un método hipotético de razonamiento sea este inductivo y/o deductivo, lineal o transversal, sino que, el desafío es que el estudiante construya su brújula de actuación.

Ahora bien, para articular los niveles de logro con las metodologías utilizadas es necesario promover en los estudiantes la construcción de redes de asociación e integración de conocimiento ordenado, profundo y diverso de aprendizajes con sentido para interactuar al servicio de la elaboración de diagnósticos, TD y pronósticos que a juicio de Norman, Young y Brooks (2007), representan una de las competencias transversales más importante del pregrado comprometiendo a los docentes técnica y éticamente a fin de obtener mínimos de cumplimiento. Existiendo esfuerzos para definir tales capacidades las cuales han sido recopiladas y verbalizadas clasificándolas tanto en competencias genéricas como instrumentales. La enseñanza de la kinesiología, precisa de aspectos ontológicos, éticos, epistémicos y metodológicos que deben ser claramente expuestos, con el firme propósito de profundizar la mirada disciplinar.

Desde esta configuración el desarrollo de las competencias de razonamiento se planifica con atención al escalonamiento de los niveles de logro y con referencia a los contextos donde se ejecuta la TD. En particular la ejecución del diagnóstico y el pronóstico se puede operacionalizar en base a la identificación de las principales estrategias empleadas para evitar una clasificación espuria y comprender que es una construcción semántica clave en la formación de kinesiólogos. Del mismo modo que se sostiene la coherencia desde el conocimiento teórico hacia el desempeño práctico, integrando el nivel de competencia, las metodologías de aprendizaje y los instrumentos de evaluación.

En cierta medida la historia en el campo formativo de los estudiantes de kinesiología respecto de las competencias específicas de razonamiento en particular, no pueden advertir diferencias de lo que ha sido la experiencia común al resto de los profesionales de la salud y, en este sentido, la formación profesional recoge los aciertos y los fracasos que tales emprendimientos han producido (Villagrán et al., 2018). Frente a estas condicionantes, es inaplazable interrogar al sistema de aprendizajes que propone la renovación metodológica y la evaluación de aprendizajes (Walankar, 2019), respecto de si será capaz de modificar las prácticas tradicionales de los kinesiólogos docentes incorporando nuevas metodologías para la obtención de estas competencias (Monpetit-Tourangeau et al., 2017), las cuales en este nuevo escenario requieren empoderarse con la autonomía profesional y el primer contacto hacia la promoción del cambio de conductas (Barradel y Bruder, 2019).

En tanto, las habilidades de los docentes para formar y poder evaluar estas competencias imprescindibles al momento de hacerse responsables del futuro profesional, no siempre han estado escalonadas desde el principio de la carrera, ni menos con asistencia de la evaluación diagnóstica, formativa y la retroalimentación constante a través de múltiples metodologías y didácticas usando lo mejor de ambos mundos (Ark, 2004), que deben ser producto de acuerdos (Escobar, 2017). Con todo, notar que para esto existen sólo aproximaciones indicativas que ponen los acentos en los grados de desarrollo del saber actuar complejo y sobre los recursos que se deben movilizar. Así una permanente revisión cualitativa de los elementos didácticos en la formación por competencias necesita ser asumida como una constante, para avanzar hacia una educación diferenciada (Barradel, 2017).

La problemática formativa demanda con urgencia la disponibilidad de una dinámica de aprendizaje propia de las racionalidades, tal factor requiere de una preocupación principal de la academia. Retardar esta responsabilidad pedagógica incrementará la disfunción formativa (Escobar y Cárcamo, 2020).

En este contexto de análisis, el presente trabajo pretende aportar a una línea de investigación de educación superior, específicamente en la enseñanza del RP con base en el MFDMH, dado que las investigaciones en el área de la fisioterapia revelan que las metodologías actualmente empleadas son más bien instancias de categorización o clasificación con determinación preestablecida por una nomenclatura rígida (APTA, 2015; CIF, 2001), obligando al profesional a encajar dentro de algún estereotipo diagnóstico al usuario que requiere sus servicios. Lo cual se puede aceptar como una facilidad procedimental para comunicarse interdisciplinariamente, no obstante, dificulta agudamente la construcción de la realidad individual, específica y diversa que por naturaleza porta el usuario y a la cual se debe un terapeuta que valore el ejercicio profesional autónomo situado (Figura 2).

En síntesis, el objetivo de este estudio es describir el uso didáctico del MFDMH que utilizan los docentes y en base a esa racionalidad consensuada, proponer un ordenamiento para la toma de decisiones en el contexto específico del aprendizaje del razonamiento profesional para estudiantes de kinesiología.

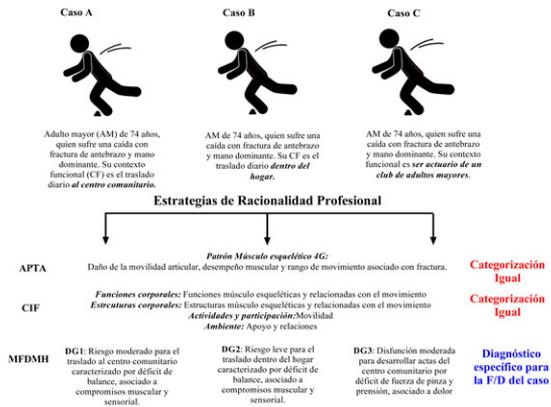


Figura 2. La diferencia semántica entre categorizar, clasificar y diagnosticar la función-disfunción.

Fuente: Elaboración Propia.

2. MÉTODO

El presente estudio se realizó utilizando una metodología cualitativa (Gibbs, 2012), para describir los pasos que los profesores estructuran al enseñar las racionalidades del MFDMH. Específicamente se realizó un análisis de contenido (Delgado y Gutiérrez, 1999), que se construye inductivamente a partir de las descripciones que entregan los participantes sobre lo que ellos realizan periódicamente en su realidad formativa (Canales, 2014).

2.1 Participantes

La muestra estuvo constituida por once docentes de la carrera de Kinesiología de la Universidad Católica del Maule (UCM), los cuales conforman el área formativa denominada línea de RP. Dado el interés por conocer la forma de la racionalidad basada en categorías, empleada en los distintos niveles de desempeño, se privilegió la participación de todos los profesores que tributan a lo largo de los cinco años que comprende la trayectoria curricular. De ellos 2 fueron mujeres y 9 hombres que llevan entre siete y cuatro años en la unidad y cuyas áreas de trabajo involucran adultos mayores, niños, lactantes, trabajadores y personas con sintomatologías crónicas que cubren la totalidad de los cuadrantes (Figura 1). Los docentes fueron consultados por medio de entrevistas semi-estructuradas que solicitaban explicar el uso del modelo con el propósito de mostrar los componentes y atributos que poseen para las didácticas empleadas en su práctica.

2.2 Técnica de recogida de información

Los datos se recolectaron a través de fuentes documentales, las cuales permitieron perfilar una batería de preguntas que cubrió la temática de interés manejada por los profesores. El guión se creó a partir de las análisis teóricos y empíricos del MFDMH, consultando el juicio a expertos (Parra, 2009), que implementaron el modelo. De este modo, la selección de los contenidos permitió trabajar en las entrevistas los aspectos que se enfrentan en el proceso pedagógico para la enseñanza del modelo de RP. Para ello se realizó un extenso abordaje referido a los pasos fundamentales de las racionalidades de la acción profesional, que incluyen los formatos en que

aprenden a establecer relaciones hipotético deductivas e inductivas, como también pensamiento reflexivo “en” y “sobre la acción”. Las entrevistas se realizaron individualmente a cada profesor en los lugares que frecuentan en sus respectivas actividades docentes, previa firma de consentimiento informado, grabando el audio de la totalidad de las entrevistas, complementadas con notas que los entrevistados quisieron entregar por escrito. Los resguardos de confidencialidad fueron normados por el comité de ética científico de la UCM (Acta N°: 132/2018).

2.3 Método de análisis de información

Se utilizó el método de análisis de contenido (AC), aproximando un pre-análisis para definición de las unidades y las reglas que permitirían la elaboración de códigos y la posterior definición de las categorías que dieran la síntesis final (Flick, 2007). Los códigos vinieron a sintetizar el conjunto de datos correspondientes a un símbolo o concepto que permitió establecer los alcances de una idea atingente a los criterios aplicados, se obtuvieron así códigos descriptivos (identificadores) y códigos explicativos (mayor capacidad de inferir). Para la posterior elaboración de categorías que representaron la clasificación definitiva agrupando y vinculando la información, a fin de establecer un contenido manifiesto que fuera la base para la interpretación de las relaciones teóricas. Se recurrió a la codificación alrededor del eje de una categoría para enlazar sus propiedades y dimensiones por cada acción profesional, la cual se conoce como codificación axial, de esta manera se identificaron las relaciones entre las dimensiones de las propiedades de las categorías. Estas condensaciones de códigos en principio descriptivos aseguraron que las bases de la codificación resguardaran la validez y la confiabilidad del procedimiento. Los análisis fueron reforzados por el software *Atlas.ti*® 7 versión MAC.

3. RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación se derivan del análisis relacional de los códigos que emergen de cada una de las acciones profesionales declaradas por los docentes en sus relatos (Tabla 1). Se obtuvo un total de 28 códigos reconocidos por los docentes de la línea de razonamiento cuyas temáticas forman parte de las dimensiones que componen la acción profesional, los cuales se corresponden con 7 subcategorías que representan acciones pedagógicas útiles para enseñar la dinámica que tiene el aprendizaje. Estas a su vez se agrupan en 2 tipos de racionalidades, 3 de predominio cognitivo y 2 de tipo procedimental. Tales categorías son correspondientes con las racionalidades que guían el proceso y traducen las capacidades de aproximación, abstracción, clasificación, creación y actuación que caracterizan el MFDMH.

Tabla 1. Acciones profesionales expresadas como categorías, subcategorías y códigos derivados del análisis de contenido que es utilizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las racionalidades profesionales.

CATEGORÍAS	SUB CATEGORÍAS (7)	CÓDIGOS (28)
Aproximación	Contexto Funcional (CF)	Contexto Funcional General (CFG) Contexto Funcional Específico (CFE) Contexto Funcional Crítico (CFc)
Abstracción	Análisis Patokinesiológico (PK)	Nivel Molecular Nivel Celular Nivel Tisular Nivel Orgánico Nivel Sistema Nivel Persona Nivel Comunidad Nivel Sociedad
	Análisis de Balance/Desbalance (BD)	Cargas Traductores Asistencias
Clasificación	Jerarquización de Problemas	Tipo de Intervención (TI) Nivel de Acción Sentido de Oportunidad (SO)
Creación	Diagnóstico	Declaración de Función-Disfunción Caracterización del Déficit de Movimiento Asociación del compromiso, causa o contexto
	Pronóstico	Bibliográfico Evolución Natural Seguimiento
Actuación	Ventana de Acción Terapéutica	Umbral de Dosificación, Sobrecarga mínima, Sobrecarga máxima. Gestión Educación Intervención Directa

Fuente: Elaboración propia

Categoría: racionalidad cognitiva de aproximación

Subcategoría: El contexto funcional (CF)

La racionalidad para la construcción del CF se da por intermedio de una indagación y corresponde a la configuración de un escenario consensuado y compartido con el usuario y su red de apoyo. Tal constructo, involucra todos los elementos intervinientes e incidentes en la expresión de movimiento con la intención del sentido fundamental que el usuario le asigne para la funcionalidad que él determine o considere vital para sí mismo. De esta manera y, dado el carácter de este procedimiento, su similitud con estrategias recolectoras de información vinculadas a la anamnesis, la re-memorización, la reminiscencia, o el interrogatorio profesional, se tiene que definir principalmente en su particularidad, como aquella estrategia en que no basta con los antecedentes habitualmente utilizados tales como: la historia médica, historial quirúrgica, vínculos familiares, genograma, hábitos, condición económica, ecomapa o pertenencia socio-cultural. Sino que esta indagación tiene por propósito primario y, como su nombre bien lo señala, detectar

la expresión de movimiento básica y necesaria para cumplir con un propósito existencial que permita el bienestar a través de la funcionalidad.

Los componentes de razonamiento profesional interconectados para develar el CF de la persona y su red, se pueden operacionalizar como: Contexto Funcional General (CFG), cuya verbalización de consenso se da a través de una entrevista profunda la cual define el escenario de funcionalidad actual y potencial con el interesado, considerando la totalidad de los antecedentes relevantes para el usuario. El Contexto Funcional Específico (CFE), cuyas actuaciones motoras se constatan cuando el usuario reconoce y se ve involucrado directamente dado que está comprometida su capacidad de expresar movimiento vital y, Contexto Funcional crítico (CFC), el cual representa una actuación caracterizada por una triada que determina rendimiento motor, costo fisiológico y percepción del esfuerzo involucrado.

«El contexto funcional es el producto del acercamiento eficaz del aprendiz con su usuario, por tanto, el docente en su interacción formativa debe estar muy alerta respecto de las habilidades que el estudiante posee, para construir esta racionalidad» PKH8.

«Si el estudiante comprende que el contexto funcional se propone el punto de partida para conocer a un paciente, para definir su estado actual y su evolución, entonces está preparado para utilizarlo como orientación de las decisiones profesionales que tome y de las acciones profesionales que ejecute en adelante» PKM1.

Al centrar la actuación profesional en el usuario como propósito inicial, el MFDMH, determina que el carácter epistemológico de la función en tanto expresión de movimiento, “es el fenómeno” que permite construir un objeto de estudio propio e independiente, que amerita a posterior la utilización de todas las racionalidades pertinentes para develar los requerimientos de contexto necesarios para moverse hábil y eficientemente.

Categoría racionalidad cognitiva de abstracción

Subcategoría: El análisis

Desde el CFC, derivan dos racionalidades interdependientes las cuales se articulan con sus respectivas estrategias dado que indagan por un lado la búsqueda de la mejor evidencia disponible (estado del arte), estructurado bajo el formato de análisis sistémico propuesto en base al modelo patokinesiología y la caracterización mecanicista de la función-disfunción por medio del análisis de balance o desbalance.

1.- Análisis Sistémico o Patokinesiológico (AS), que se construye en base a una metodología propuesta que orienta la revisión sistemática de la literatura pertinente, en donde se realiza la búsqueda de todos los componentes de los mecanismos involucrados en cada uno de los niveles sistémicos como potenciales explicaciones y consecuencias de la disfunción expresada en el CFC. La orientación epistemológica del objeto de estudio se explora desde la mecanotransducción de señales moleculares, hasta las interpretaciones sociológicas que tributan al movimiento con sentido.

«Es importante que los estudiantes conozcan que hay kinesiólogos que profundizan este aspecto del análisis. Kinesiólogos que buscan generar conocimiento en torno al movimiento, como una manera de honrar su rol de estudiosos del movimiento y de aportar a la toma de decisiones confiables y válidas y con sólidos fundamentos» PKM1.

«Esta construcción teórica propuesta por H. Hislop, hoy induce al estudiante a buscar con sistematicidad la evidencia que explica la disfunción de su paciente y en su modelización apela a desarrollar un estándar de autonomía en la gestión de la información» PKH7.

2.- Análisis de Balance o Desbalance (ABD), cuya construcción opera en base a la comprensión del CFc como un fenómeno dinámico que está en permanente desequilibrio, de ahí que se deba asumir la ubicación de variables según se expresen como cargas, traductores y asistencias. La secuencia del ordenamiento que establece esta racionalidad podrá dar origen a una jerarquización inicial de las problemáticas del usuario toda vez que sintoniza con su interés prioritario.

«Independiente de que cada usuario posea condicionantes de salud que intentan homogeneizar su patología, el estudiante con esta racionalidad aprende que la manifestación mecánica de cargas, traductores y asistencias de la disfunción es la constatación más evidente de su individualidad» PKH6.

«Se refiere razonamiento deductivo en el proceso de extraer información teórica que permita comprender la situación clínica y kinésica del paciente en particular, la cual es ordenada o gestionada a través de la patokinesiología y el balance/desbalance. Mientras que se promueve, a su vez, el razonamiento inductivo a través del conocimiento a cabalidad de un caso clínico, que le permita comprender o extrapolar las posibles expresiones de la funcionalidad, movimiento y sintomatología, en otras personas de similares características» PKM2.

Categoría racionalidad cognitiva de clasificación

Subcategoría: Jerarquización de Problemas

Tanto la explicación de los posibles mecanismos involucrados en la disfunción, como la determinación de la magnitud del compromiso, posibilitan la teorización jerárquica de problemas cuya apreciación nos posiciona funcionalmente en distintos niveles del sistema de movimiento. Esta hermenéutica kinesiológica es la puerta de entrada al sentido de oportunidad, y al tipo de intervención.

«La jerarquización entra en el juego del razonamiento clínico casi por sí sola. Se le da a entender al alumno la pertinencia de clasificar y jerarquizar los hallazgos de sus evaluaciones en pos de un abordaje terapéutico eficiente, además de entregarles las herramientas para que logre este razonamiento y concrete los objetivos terapéuticos propuestos de acuerdo a las necesidades del paciente» PKH3.

«Es la etapa donde el estudiante ejercita la capacidad para discriminar la relevancia que tienen las problemáticas» PKH4.

Cuando la racionalidad señala niveles, nos indica que uno o varios sistemas cuentan con argumentos para considerarlos como involucrados, al respecto lo que expresa, es la delimitación de los posibles focos sobre los cuales se puede actuar en propiedad.

1.- Sentido de Oportunidad (SO), se refiere a intensidad con que los mecanismos susceptibles de ser intervenidos pueden ser modificados por intermedio de acciones terapéuticas debidamente avaladas, tales efectos pueden ser transferidos por medio de una evidencia clasificada universalmente o acorde a información empírica producto del ejercicio profesional en un contexto situado y comunicado formalmente.

2.- Tipo de Intervención (TI), especulación fundada que se especifica posteriormente con base a las dosis terapéuticas pero que tiene como propósito diversificar las herramientas que son de implementación directa o tradicional, aquellas que tienen por atributo la educación como herramienta (promoción, prevención, retroalimentación) y las que incorporan las propiedades de la gestión.

Categoría racionalidad procedimental de creación

Subcategoría: El diagnóstico

Definido como el umbral entre la examinación y el plan terapéutico, el diagnóstico acorde al MFDHH, se estructura desde la sintáctica por el orden que proporcionan los dominios involucrados en su constructo, a saber, Función-Disfunción, Movimiento (+) / (-) y Salud-Enfermedad. Desde la construcción semántica busca en primer orden sintetizar la expresión de movimiento con sentido, la cual siempre será caracterizada por las dimensiones del movimiento estén o no comprometidas y se termina con la asociación o relación de la probable causalidad sintomática, contextual o comprometida que condiciona los dominios previos.

«El diagnóstico se sustenta en el paradigma función-disfunción del movimiento humano, la sugerencia es que deben visualizarse los tres ejes, función-disfunción, movimiento (+) y (-) y salud-enfermedad y debe ser siempre representativo del contexto funcional» PKH2.

«Como racionalidad que se basa en la creación, el diagnóstico busca causalidad funcional y no etiológica. Esta propuesta en su aprendizaje didáctico es la que enfrenta la mayor resistencia formativa» PKH5.

Por tanto, el diagnóstico según MFDMMH, no es una categorización como propone la Asociación Americana de Terapia Física (APTA; del inglés *American Physical Therapy Association*), ni una clasificación por medio de la Clasificación Internacional de la Funcionalidad (CIF; del inglés *International Classification of Functioning, Disability and Health*) con las cuales perfectamente puede dialogar, sino que se trata de una construcción funcional perentoria de la individualidad del usuario. No tiene la pretensión de universalidad de las anteriores, sino que es absolutamente personal, específica diversa y situada como lo es quién en consenso con el terapeuta en interacción-dialógica permiten este acuerdo de mutua colaboración.

Subcategoría: El pronóstico

El pronóstico es una acción de probabilidad que predice el comportamiento que tendrá un determinado diagnóstico específicamente de las variables de función y movimiento. En su racionalidad posee al menos tres posibilidades que son dependientes de los recursos con que se cuente al momento de ejercer la posibilidad de pronosticar, las cuales pueden ser bibliográficas, por evolución natural o seguimiento.

1.- Bibliográficas: Es toda información referida al pronóstico del comportamiento del tiempo o el nivel de la función y/o el movimiento que cuente con evidencia publicada en bases de datos asequibles conforme la condición de comparación pertinente.

2.- Evolución Natural: Re-test que se realiza al usuario en cuestión de cualquier variable involucrada en el proceso diagnóstico acorde al MFDMMH.

3.- Seguimiento: Testeo sistemático que posibilita observar la tendencia de cualquier variable involucrada en el proceso de diagnóstico según el MFDMMH.

«El trabajo realizado va enfocado a que el estudiante seleccione una variable representativa del contexto funcional y grafique su evolución, esto podría darle indicios de cuál sería su comportamiento en el tiempo» PKH2.

«Siendo una acción emergente en kinesiología dada la poca información epidemiológica de la disfunción, es un espacio para que el estudiante se comprometa en la recolección y seguimiento de datos de movimiento y funcionalidad» PKH11.

Categoría racionalidad procedimental de actuación

Subcategoría: Ventana de Acción Terapéutica

La ventana de acción terapéutica, es la racionalidad correspondiente a la dosificación didáctica que calcula la intervención directa, la educación o la gestión que opera en base a ventanas de acción de sobrecarga mínima y máxima, actualizadas de acuerdo a la evidencia científica disponible o a la experiencia que existe en el contexto de desempeño del profesional.

«Luego de tener todos los análisis previos, se debe buscar evidencia sobre las futuras intervenciones a realizar. Para ello, se formulan en primera instancia objetivos que busquen resolver las problemáticas encontradas» PKH10.

«Inicialmente propuesta en disfunciones musculares ...la ventana terapéutica dialoga por defecto con la evidencia puesto que es el contraste de la referencia universal actualizada versus la condición a dosificar en la realidad» PKH9.

Siendo las racionalidades profesionales establecidas como categorías, cada una de ellas con sus propias especificidades, es necesario organizar el ejercicio de razonamiento profesional desde la trascendencia del manejo categorial que modela la intención-motivación de la racionalidad necesaria para trabajar con ellas. Así el punto de partida se encuentra definido por una dinámica axiológica, que permite el carácter central del contexto funcional como el epicentro donde usuario y profesional por medio de la aproximación y el consenso determinan el propósito de la interacción que protagonizan (Figura 3). Acordado este pacto de mutuo compromiso, se pueden generar la totalidad de razonamientos hipotéticos deductivos e inductivos, entre cada una o todo el resto de racionalidades de predominio, cognitivo, procedimental o actitudinal, que amerita el caso las cuales están ancladas a las categorías de RP.

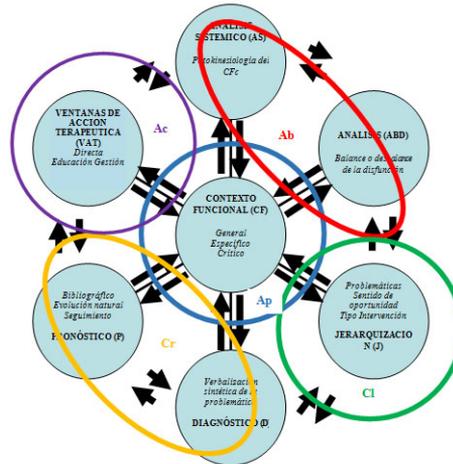


Figura 3. Modelo de razonamiento profesional derivado del MDFMH.

Fuente: Elaboración Propia.

En el diagrama se muestran las diferentes relaciones que se dan teniendo como interacción las categorías de racionalidad cognitiva y procedimental: aproximación (Ap), abstracción (Ab), clasificación (Cl), creación (Cr) y actuación (Ac) las cuales operan en absoluta dirección centrípeta, señalando como eje de todas ellas al contexto funcional previamente consensuado con el usuario.

4. DISCUSIÓN

La kinesiología como ciencia relativamente joven ha logrado posicionarse progresivamente como un área del conocimiento que cada vez requiere mayores niveles de autonomía, al respecto, el uso de las racionalidades comprendidas en la aproximación del CF (Maureira, 2017), permiten el uso de recursos didácticos que pueden compartir los docentes para la formación de sus estudiantes. En particular en este estudio, se expresa conceptualmente una dinámica axial, descrita por los profesores cuyo eje se da por la Ap consensuada entre el tratante y el usuario, en referencia al interés por su expresión de movimiento y se operacionaliza ordenadamente en actuaciones profesionales que están modeladas y determinadas por el MFDMH (Figura 3).

A partir de los hallazgos obtenidos es posible observar un método estructurado que busca interactuar con diferentes componentes relevantes para la TD. Tales propiedades no se agotan en una cognición lineal y recursiva aplicada en forma transversal. Por el contrario, se necesita incorporar dinámicas procedimentales y actitudinales iterativas según sea las categorías de Ap, Ab, Cl, Cr o Ac requeridas por el MFDMH (Tabla 1). Se afirma que cada una de estas racionalidades precisa un tratamiento didáctico que se inicia desde el primer año y culmina con el internado clínico, repitiéndose regularmente, pero en base al cambio progresivo de las complejidades materializadas por los contextos, los cuales adicionan la complejidad de la discriminación en el uso de herramientas de medición. Destacan en este proceso didáctico la identificación de acciones profesionales interrelacionadas, interdependientes imbricadas y que se construyen ordenada, pero no automáticamente a partir del contexto funcional consensuado con el usuario.

Según los docentes, el MFDMH obliga a prescindir de cualquier forma de racionalidad que se funde en la clasificación exclusiva y la categorización de patrones regulares, principalmente porque se trata de sistemas que poseen configuraciones preestablecidas cuyas características si bien

permiten universalidad y transdisciplinariedad, no necesariamente representan al sujeto subsidiario de sus propios intereses. Por el contrario, el formato didáctico de trabajo obtenido con el consenso, además recoge las variadas alternativas que permiten las metodologías centradas en el estudiante para el logro de aprendizajes efectivos, mientras que a su vez permite revelar los componentes interculturales en la formación de kinesiólogos dado que reclama la creación de una diversidad atingente a la particularidad también situada socio-históricamente.

La literatura del RP para la TD, indica que en los últimos 10 años ha existido una particular preocupación por la forma en que estas competencias involucradas se enseñan y como se articulan los saberes de esta importante capacidad profesional (Villarroel, 2014). Desde las implicancias éticas que se producen por la alta probabilidad de cometer errores diagnósticos (Norman, 2010) que afectan también a las relaciones interprofesionales. Hasta la importante responsabilidad que se da a las estrategias educativas que llegan a formar parte de las agendas de investigación disciplinar (Goldstein et al., 2011), donde se les dan lugares de preferencia en sus líneas de trabajo. Así, utilizando aspectos novedosos para su implementación temprana en los currículos, es de tal magnitud la consideración que se le otorga a la temática que inclusive se llega a filosofar respecto de sus alcances (Monteiro, 2013). Sin embargo, nada de lo avanzado en el área tiene sentido, si este conocimiento no es capaz de modificar nuestra realidad. Cualquier planteamiento en el RP debe tener en la base de la didáctica del aprendizaje aquellas racionalidades que en primer lugar son pertinentes a su objeto de estudio, en este caso kinesiólogía, mientras que en segundo término es imprescindible que hayan sido adecuada y previamente consensuadas entre los docentes, para dar el crédito de su carácter reflexivo (Chowdhury y BJORBAEKMO, 2017).

Complementariamente si los perfiles de egreso declaran competencias con raigambre en el RP, tales evaluaciones de competencias tienen que reflejarse en su coherencia formativa. En este campo no cabe duda que será el profesor quien articule las condiciones óptimas para el aprendizaje de principios fundamentales y técnicas complejas en una variedad de contextos amplios e impredecibles considerando el capital cultural del respectivo estudiante (Torres, 2009), siendo él quien podrá con sus metodologías en correspondencia a los nuevos requerimientos formativos, quien determine si tales condicionantes pueden presentarse como un obstáculo o un facilitador del proceso formativo. Los docentes entrevistados, en la descripción del MFDMH reflejan un ordenamiento de procedimientos que se apoyan en los marcos teóricos que dan cuenta de la TD a través de RP que usa integralmente competencias para articular la interacción permanente con el CF del usuario (PKM1; PKH7; PKH6; PKH3).

No se puede soslayar que en lo técnico es primordial contar con instrumentos de evaluación de competencias y documentar su trayectoria de desarrollo a lo largo de la formación tanto en lo que hace referencia a dichos recursos como a la competencia misma. Por su parte los indicadores de desarrollo permiten tomar esta complejidad en un plano formativo y dar cuenta de la debilidad en un contexto de evaluación transversal incluyendo la acción fundamentada en las prácticas educativas experimentadas. De esta manera considerando los espacios pedagógicos centrados en el estudiante y, en el entorno de su territorio se debe formar integral y continuamente, evaluando la movilización y la combinación adecuada de los recursos para guiar la progresión de los aprendizajes variando las familias de situaciones y sus respectivos grados de complejidad a lo largo de la trayectoria formativa (Quintriqueo, 2014). En este proceso el estudiante sin duda debe integrar, seleccionar y combinar de manera pertinente el acervo de conocimientos para la TD que, en aquellas ejecuciones de acuerdo a la situación de formación, sean necesarios de emplear, desestimando posibilidades menos eficaces o que la misma auto-reflexión le permita pensar en una mejor elección, haciéndose consciente y responsable de su propio crecimiento (PKH4; PKH5; PKH2; PKH11).

Complementariamente dentro del marco del modelo biomédico, en la práctica clínica actual del kinesiólogo, existen diferentes herramientas interdisciplinarias de caracterización de las problemáticas de pacientes con diferentes estados de disfunción y enfermedad (Hislop, 1975). Entre ellas, destacan los patrones sistémicos de la APTA, la cual mediante el fundamento de que el movimiento es un sistema propuesto, dan la base para el desarrollo de estándares de práctica profesional (APTA, 2015) categorizando patrones como, músculo-esquelético, neuromuscular, cardiopulmonar y tegumentario, los cuales, según la sintomatología asociada al movimiento, son parte fundamental del eje salud-enfermedad del MFDMH (Figura 4). Del mismo modo, la CIF es una estrategia de abordaje inicial para el desarrollo de la problematización del paciente que tiene el propósito de clasificar la salud y aspectos relacionados con la salud mediante una descripción de situaciones relacionadas con el funcionamiento humano y sus restricciones, sirviendo como referencia para organizar la información. Al respecto en la versión abreviada de su documento formal, la CIF es declarada como una herramienta que por sí sola no ofrece un modelo para el proceso de funcionamiento y discapacidad (World Health Organization CIF, 2001), ante lo cual es fundamental que cada profesión de la salud subsidiaria de esta estrategia implemente su “forma de ver el mundo”. Específicamente, en la práctica profesional de la kinesioterapia estas “piezas de construcción” clasificadas según la CIF se alinean con el modelo FDMH para delimitar eficientemente la problemática del paciente en cuestión mediante la racionalidad del análisis sistémico operacionalizado según la patokinesiología (Hislop, 1975) y la teoría del movimiento continuo (Figura 4). En tal escenario, la dinámica del razonamiento profesional ha sido declarada como estándar de práctica por entidades tales como WCPT (2015), APTA (2015) y la *Australian Physiotherapy Council* (2006) mediante el desarrollo sistemático de etapas secuenciales y de retroalimentación mutua compleja (Gilliland y Wainwright, 2017) denominadas examinación, evaluación, diagnóstico, pronóstico, intervención, re-examinación y resultados. De esta manera, el consenso de racionalidades tiene sintonía con cada una de ellas, así como presenta vínculos de complemento con estrategias implementadas en los diversos sistemas de salud en donde el Kinesiólogo es protagonista con su acción profesional (PKH10; PKH9).

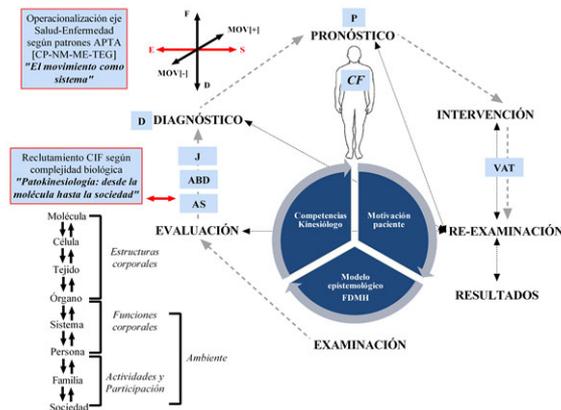


Figura 4. Dinámica de las etapas de razonamiento en Kinesiología y su vínculo con las racionalidades profesionales consensuadas, el modelo FDMH y las herramientas de uso convencional APTA y CIF.

Fuente: Elaboración propia.

5. CONCLUSIÓN

El uso didáctico de un formato basado en las racionalidades cognitivas y procedimentales del MFDMH, permite establecer una dinámica de los aprendizajes que, originadas en el contexto funcional, estructuran una trama conceptual que enfatiza la autonomía para la enseñanza de la TD en los estudiantes de kinesiología. Tal competencia se expresa preferencialmente en una dinámica valórica, cuyo eje axial se da con el usuario, respecto de la expresión de movimiento con el sentido que él declare y, se operacionaliza por medio de acciones profesionales reguladas por categorías de racionalidad cognitiva y procedimental determinadas por el MFDMH. Tales estrategias utilizadas por los docentes entrevistados son necesarias para mantener un lineamiento epistémico propio, el cual en su propósito devela y pone en primer orden por sobre todo el proceso, la individualidad de la persona y sus circunstancias, alejándose de la intención de homogeneizar y universalizar el desorden del movimiento humano como foco de estudio.

AGRADECIMIENTOS

A los profesores Pablo Morales B., Natalia Ibarra A., Oscar Bustos M., Karimé González G., Sebastián Bascuñán R., Arturo Bravo A., Hugo Tapia G., y Eladio Mancilla S. por su valiosa contribución en la entrega de información referida al razonamiento profesional.

REFERENCIAS

- Ark, T.K., Brooks, L.R., & Eva, K.W. (2004). The best of both worlds: adoption of a combined (analytic and non-analytic) reasoning strategy improves diagnostic accuracy relative to either strategy in isolation. *Proceedings of the Annual Meeting of the Association of American Medical Colleges, Boston*, 5-10.
- American Physical Therapy Association: Guide to Physical Therapist Practice 3.0. Extract of Interventions [Internet]. 2015. Recuperado de <http://guidetoptpractice.apta.org/content/1/SEC31.extract>
- Australian Physiotherapy Council. Australian Standards for Physiotherapy. Safe and effective physiotherapy [Internet]. 2006. Recuperado de <http://www.physiocouncil.com.au/files/the-australian-standards-for-physiotherapy>
- Barradel, S., y Bruder, A. (2019). Learning about Health promotion through behavior change: a novel qualitative study of physiotherapy students incorporating Applied intervention and reflection. *Physiother Theor Practice*. Doi: 10.1080/09593985.2019.1630876.
- Barradel, S. (2017). Moving forth: Imagining Physiotherapy education differently. *Physiother Theor Practice*, 99(1), 439-447. Doi: 10.1080/09593985.2017.1323361.
- Braine, M., y O'Brien, D. (1991). A theory of it: Lexical entry, reasoning program, and pragmatics principles. *Psychological Reviews*, 98, 182-203.
- Bedregal, P., (2010). Reflexiones en torno a las emociones en la toma de decisiones éticas en medicina. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 5 (1), 21-30.
- Canales, M. (2014). *Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios*. Santiago de Chile, LOM Ediciones.
- Christensen, N., Black, L., Furze, J., Huhn, K., Vendrely, A., y Wainwright. (2017). Clinical Reasoning: Survey of teaching methods, integration, and assessment in entry-level physical therapist academic education. *Physical Therapy*, 97, 175-186.

- Chowdhury, A., y BJORBAEKMO, WS. (2017). Clinical reasoning—embodied meaning-making in physiotherapy. *Physiotherapy Theory and Practice*, 33, 550-559.
- CIF. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Organización Mundial de la Salud. Organización Panamericana de la Salud, IMSERSO, Grafo S.A.
- Dawes, R.M. (1998). Chapter Eleven: Behavioral decision-making and judgment. In: D. Gilbert, S. Fiske & G Lindzey (Eds) *Handbook of Social Psychology*, Vol 1 (4 th ed) (pp: 497-548). Boston MA: McGraw-Hill.
- Delgado, J., y Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Dholakia, U.M., & Bagozzi, R.P. (2002). Mustering motivation to enact decisions: How decision process characteristics influence goal realization. *Journal of Behavioral Decision Making*, 15, 167-188.
- Domholdt, E. (2000). *Physical Therapy Research. Principles and Applications*. USA: WB Saunders Company.
- Escobar, M. (2017). Tributo al razonamiento de 11 años. *REEM*, 4 (1), 27-30.
- Escobar, M., y Cárcamo, H. (2020). Abordaje de la disfunción física en la formación inicial de profesionales de kinesiología/fisioterapia. *Revista Electrónica Educare*, 4(1), 1-16.
- Espino-Morales, O. (2015). *Pensamiento y Razonamiento*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fondevilla, E. (2017). Qué es el razonamiento clínico y por qué beneficia tanto al paciente como al fisioterapeuta. *Fisioterapia*, 39, 49-52. Doi: 10.1016/j.ft.2016.12.005.
- Gilliland, S., y Wainwright, SF. (2017). Patterns of clinical reasoning in physical therapist students. *Physical Therapy*, 97, 499-511.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Goldstein, M., Scalzitti, D., Craik, R., Dunn, S., Irion, J., Irrgang, J., Kolobe, T., McDonough D.M., y Shields, R. (2011). The revised research agenda for physical therapy. *Phys Ther*, 91(2), 165-174. Doi:10.2522/ptj.20100248.
- Hislop, H. (1975). The not-so-impossible dream. Tenth Mary McMillan Lecture. *Phys Ther*, 55(1), 1069-1079.
- Jhonson-Laird, P.N., y Byrne, R.M. J. (1991). *Deduction*. London: LEA.
- Maureira, H. (2017). Síntesis de los principales elementos del modelo Función-Disfunción del Movimiento Humano. *REEM*, 4 (1), 7-24.
- Monpetit-Tourangeau, K., Dyer, J., Hudon, A., Windsor, M., Charlin, B., Mamede, S., y Van Gog, T. (2017). Fostering clinical reasoning in Physiotherapy: comparing the effects of concept map study and concept map completion after example study in novice and advanced learners. *BMC Med Educ*, 17 (238), 1-23. Doi: <https://doi.org/10.1186/s12909-017-1076-z>.
- Monteiro, S., y Norman, G. (2013). Diagnostic Reasoning: Where We've Been, Where We're Going. *Teaching and Learning in Medicine*, 25(S1), S26-S32.
- Norman, G., Young, M., y Brooks, L. (2007). Non-analytical models of clinical reasoning: The role of experience. *Medical Education*, 41, 1140-1145.

- Norman, G., y Kevin, E. (2010). Diagnostic error and clinical reasoning. *Medical Education*, 44, 94-100.
- Parra, M. (2009). Validación y aplicación de la entrevista semi-estructurada codificada y observación a la idoneidad del profesor en el segundo año de ciencias de la salud (medicina y nutrición), Facultad de Medicina, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela, año 2007. *Rev Educ Cienc Salud*, 6 (2), 93-100.
- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., y Torres, H. (2014). Contribución para la enseñanza de las ciencias naturales: saber mapuche y escolar. *Educ Pesqui*, Sao Paulo, 40 (4), 65-982. Doi: 10.1590/s1517-97022014005000009.
- Schön, D. (2010). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. 4ª edición, 7-310. Paidós/MEC, Madrid. España.
- Simon, H. A. (1957). *Models of Man Social and Rational, Mathematical Essays on Rational Human Behavior in a Social Setting*. Herbert A. Simon, NY: Mc Millan.
- Torres, M. (2009). *Estrategias pedagógicas que favorecen la toma de decisiones clínicas en fisioterapia*. Facultad de Rehabilitación y Desarrollo Humano. Bogotá. Editorial Universidad del Rosario, 28p. Documento de Investigación, 40. Recuperado de http://www.urosario.edu.co/urosario_files/b8/b8a38c7d-3ea7-456f-9bd8-5ffebc6b916c.pdf, Recuperado el 5 de Agosto de 2017.
- Villagrán, I., Ortega, J., González, S., Marín L., Martínez, J., Miranda, K., Pulpeiro, A., y Fuentes, J. (2018). Razonamiento clínico inductivo o deductivo: una propuesta cualitativa en kinesiología. *ARS Médica Revista de Ciencias Médicas*, 43(1),12-19.
- Villaruel, J., Ribeiro dos Santos, Q., y Bernal, N. (2014). Razonamiento Clínico: Su déficit actual y la importancia del aprendizaje de un método durante la formación de la competencia clínica del futuro médico. *Rev Cient Cien Med*, 17(1), 29-36.
- Walankar, PP, Panhale, VP, y Situt, SA. (2019). Evaluation of learning approaches in physiotherapy students: A valuable insight. *JEHP*, 8. Doi: https://doi.org/104103/jehp.jehp_254_18.
- World Health Organization. (WOS, 2001). *Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud*. CIF. Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43360/1/9241545445_spa.pdf; 2001.
- World Confederation Physical Therapy: Position statement. Description of Physical Therapy [Internet]. 2015. Recuperado de http://www.wcpt.org/sites/wcpt.org/files/files/WCPT_Description_of_Physical_Therapy-Sep07-Rev_2.pdf

Voces en la identidad de estudiantes de profesorado

Brenda Lara-Subiabre^{*a}, Verónica Henríquez Alvarado^b y Yaneth Villarroel Ojeda^c

Universidad de Los Lagos, Departamento Ciencias de la Actividad Física^{ab}, Departamento Humanidades^c, Puerto Montt, Chile.

Recibido: 17 de octubre 2019

Aceptado: 22 de enero 2020

RESUMEN. Esta investigación tuvo como propósito indagar las voces de posiciones del Yo de estudiantes de profesorado al enfrentarse a problemas educativos. Se entrevistaron 10 estudiantes de profesorado que estaban en servicio previo y a los datos se aplicó análisis de contenido cualitativo-inductivo. En los resultados predominaron dos posiciones del Yo “Yo como docente empático” y “Yo como docente ético”, ambas posiciones del Yo cumplían la función de ser *promotoras*. Se reconocieron voces de otros, tales como: profesores de los centros escolares, sus estudiantes y otros estudiantes de profesorado. Las voces de los participantes estaban cargadas de un discurso desde lo cotidiano y sustentadas desde la experiencia. Las instituciones formadoras del profesorado deberían prestar atención a las identidades docentes de los futuros profesores y enseñar a tomar conciencia de las voces que utilizan en los discursos pedagógicos. Al mismo tiempo que promueven una formación sustentada en prácticas de indagación contextualizadas y basadas en evidencias.

PALABRAS CLAVE. Identidad docente; self dialógico; posiciones del Yo; voces; estudiantes de profesorado; servicio previo.

Voices in the identity of student-teachers

ABSTRACT. This research aims to investigate the voices of I-positions of student-teachers when facing educational problems. Ten student teachers who were in previous service were interviewed and qualitative-inductive content analysis was applied to the data. The results were dominated by two I-positions "Me as an empathetic teacher" and "Me as an ethical teacher", both I-positions fulfilling the function of being promoters. Other voices were recognized, such as: schoolteachers, their students and other student teachers. The voices of the participants included a discourse from the everyday life and supported by experience. Teacher training institutions should pay attention to the teaching identities of future teachers and teach them to become aware of the voices they use in pedagogical discourse. At the same time, they should promote training based on contextualized and evidence-based research practices.

KEYWORDS. Teacher identity; dialogical self; I-positions; voices; student teachers; pre-service.

*Correspondencia: Brenda Lara-Subiabre. Dirección: Universidad de Los Lagos, Camino Chinguihue Km 6, Puerto Montt. Correos Electrónicos: : blara@ulagos.cl^a, vhenriquez@ulagos.cl^b, yaneth.villarroel@ulagos.cl^c

1. INTRODUCCIÓN

Se reconoce que los estudiantes de profesorado tienen dificultades para elaborar razones fundamentadas de las decisiones que toman en el ámbito educativo, lo que limitaría las posibilidades de comprensión, análisis e intervención de procesos de enseñanza y aprendizaje. Este problema estaría relacionado con la disociación que existe entre la teoría y la práctica en la profesión docente (Lunenberg y Korthagen, 2009; Riau y González, 2017; Zeichner, 2010), lo que se ve reforzado por la alta valoración que hacen los profesores por aprender a través de la observación (Russell, 2012).

Una de las formas para acceder al razonamiento que hacen las personas, es a través de sus discursos, ellos nos permiten comprender cómo piensan y cómo se posicionan ante determinadas situaciones y fenómenos. En la formación de profesores, es clave visualizar cuáles son los discursos asociados a la toma de decisiones ante problemas educativos, ya que existen antecedentes de que en los docentes predominan los discursos desde lo cotidiano, basados en su experiencia práctica, lo que puede ser una barrera para reconceptualizar su enseñanza y realizar transformaciones (Badia y Becerril, 2016).

Se esperaría que mediante la formación pedagógica los repertorios del habla se vayan diversificando y evolucionando a medida que el estudiante avanza y se vuelve más complejo su conocimiento. Según Freeman (1993) los docentes integran nuevas ideas a su pensamiento y actividades en el aula, utilizando el discurso profesional, producto de asignar significados nuevos o diferentes a sus acciones, lo que influiría en la reconstrucción de la práctica. Además, Bakhtin (1986) reconoce que se incorporan otras voces y repertorios discursivos que dan cuenta de la apropiación de un discurso pedagógico. La deficiente utilización de un lenguaje técnico, asociado al ámbito de la educación, se explicaría en parte, porque los profesores adoptan o rechazan información y prácticas de enseñanza que no están en coherencia o sintonía con su identidad docente (Horn, Nolen, Ward y Campbell, 2008).

De ahí que existan cuestionamientos a los programas de formación de profesores porque descuidan y desconocen aspectos de la identidad docente (Alsup, 2006), que podrían apoyar el desarrollo profesional de manera significativa y efectiva (Beauchamp y Thomas, 2009; Stenberg, Karlsson, Pitkaniemi y Maaranen, 2014). Sobre todo considerando que para generar cambios sostenibles en la formación de profesores, se debe incidir en la identidad docente, a través de experiencias que aporten a la construcción de nuevos significados, los que deben estar anclados a la realidad de sus trabajos y contexto (Kosunen y Mikkola, 2002).

Aún cuando existe discusión sobre el concepto de identidad, en esta investigación se reconoce que es un sistema de naturaleza tanto individual (intrapicológico), como social (interpsicológico), en la que el ser humano construye su identidad en interacción con el contexto, a través de la negociación de significados, dialogando consigo mismo y con los demás, para interpretar, comprender y explicar quién está siendo en un determinado tiempo y espacio. A esta perspectiva se le conoce como “teoría del Self Dialógico” (Herman, 2014), en ella la identidad estaría expresada a través de un conjunto de posiciones del Yo (I-positions), que al estar en relación (con autonomía una de la otra), se pueden ir modificando o ajustando a través del diálogo (interno y/o externo), según los requerimientos que se les planteen.

En este enfoque Akkerman y Meijer (2011) caracterizan la identidad en función de las siguientes dimensiones: continua y discontinua, única y múltiple e individual y social. Lo que quiere decir que es flexible y que por tanto se transforma a través del tiempo y los contextos. Es única

y múltiple a la vez, porque está conformada por una diversidad de versiones de si misma. Esta condición se debería a la participación en diferentes comunidades discursivas, cada una de ellas pertenecientes a diferentes contextos sociales y situacionales. De igual forma existiría un núcleo en la identidad, que haría posible mantener unidas todas las versiones de uno mismo, integradas como un ser único. La condición de ser continua y discontinua se encuentra estrechamente relacionada con el fenómeno de la multiplicidad, esta condición exige estar permanentemente en cambio, adaptándose, interpretándose y reinterpretándose a si mismos, en los diferentes posicionamientos y la interrelación entre ellos. Eso haría que las personas no sean siempre las mismas, aunque conservarían determinados patrones de comportamientos, que perdurarían a través del tiempo, principalmente por el predominio de su cultura. Es individual y social al mismo tiempo, debido a la influencia que ejercen las otras personas en la formación y desarrollo de la identidad. Desde la teoría del Self Dialógico las voces de otros se integrarían a la voz interna, siendo parte del pensamiento y razonamiento de la persona que la incorpora (la hace suya / se apropia).

En este contexto la identidad profesional sería una constelación de posiciones del Yo construidas por una persona para afrontar las contingencias de su espacio profesional. Ello quiere decir que las personas tienen distintas identidades en relación a las diferentes esferas de actividad y contextos en los que interactúan. Las posiciones del Yo estarían conformadas por un conjunto de creencias, procedimientos y emociones que se activan ante un mismo tipo de contingencia. Según Akkerman y Meijer (2011) cada posición del Yo tiene su propia voz y esta impulsada por sus propias intenciones.

Identificar las situaciones que son emocionalmente desafiantes (Lindqvist, 2019) y que les genera conflicto interno (tensión) en el ejercicio de enseñar, es una de las dimensiones utilizadas para comprender la identidad docente (Anspal, Leijen y Löfström, 2019; Arvaja, 2018; Hanna, Oostdam, Severiens y Zijlstra, 2019; Leijen y Kullasepp, 2013). Las tensiones son situaciones que tienen una alta carga emocional y que los llevan a cuestionarse a sí mismos porque se oponen a sus sentimientos, valores y creencias, generando una disonancia de identidad al no poder cumplir con estándares que las mismas personas se han predefinido (Pillen, Beijaard y den Brok, 2013).

La identidad se construye y reconstruye a través de experiencias de aprendizaje (Ligorio, 2010) y estas experiencias pueden ser de naturaleza espontánea o planificadas según involucren reflexión y deliberación, pero solo al tomar conciencia y hacer explícito el aprendizaje influirá en la identidad (Eraut, 2000). En este contexto se utiliza el concepto de agencia para hacer referencia a la disposición de una persona para iniciar un acto y tener conciencia de emprender acciones para un determinado propósito (Teng, 2019). La agencia de un profesor dependería de dimensiones tales como: rutinas o patrones de acción adquiridos, motivaciones y compromisos con las situaciones (Biesta, Priestley y Robinson, 2015) los que están mediados e interaccionan con su contexto sociocultural e histórico a través de los discursos (Hökkä, Eteläpelto y Rasku-Puttonen, 2012).

Entonces, el lenguaje permite develar la manera cómo enfrentan los problemas educativos. Usualmente el tipo de discurso más utilizado por los profesores es el cotidiano, y se puede encontrar al interpretar y explicar los procesos y fenómenos que suceden en educación (Freeman, 1993), lo complejo es que este tipo de lenguaje (cotidiano) deja en evidencia las limitaciones en la comprensión y acción de un profesor/a (Badia y Becerril, 2016).

Para mejorar el entendimiento de los fenómenos educativos los docentes pueden buscar formas diferentes de renombrarlos y asignar otros significados, mediante procesos de reflexión y negociación (Freeman, 1993). Según Akkerman y Meijer (2011) a través de un enfoque dialógico de la identidad, se podría transformar el discurso mediante la influencia de otras voces, que pasen a

formar parte de la estructura del pensamiento y razonamiento, apropiándose de ellas y generando nuevos repertorios discursivos (Bakhtin, 1986).

El concepto de discurso de frontera es utilizado por Alsup (2006) para hacer referencia a la coherencia y sintonía de los diálogos que un docente tiene consigo mismo y con otros, es decir dos subjetividades en conflicto: características personales y características profesionales de ser profesor/a. Este término ha sido utilizado para analizar e intervenir la identidad docente desde el discurso (Akkerman y Bruining, 2016; Leijen y Kullasepp, 2013; Van Rijswijk, Akkerman y Koster, 2013) y puede considerarse un referente para observar el cruce de esa frontera, en especial podría facilitar que futuros profesores mediante un programa de formación, integren conceptos científicos, conceptualicen la práctica escolar y sometan a cuestionamiento sus fundamentos empíricos (Akkerman y Bruining, 2016).

A la luz de los antecedentes presentados surgió la interrogante ¿con qué voces se posicionan los estudiantes de profesor al enfrentar problemas educativos? y para responder a esa pregunta se analizaron las voces que adoptan al hablar de problemas educativos en el servicio previo a la profesión. Los hallazgos aportan evidencia para gestionar cambios en los discursos, apoyando a supervisores de práctica y estudiantes de profesor en el proceso de dar sentido y apropiación de fundamentos teóricos a través del acercamiento de la teoría y la práctica (Maaranen y Krokfors, 2007). Además los resultados podrán ser utilizados para elaborar programas formativos que impacten positivamente en la identidad y prácticas pedagógicas de estudiantes de profesorado.

2. MÉTODO

2.1 Participantes

La muestra estuvo conformada por 10 participantes, de los cuales tres eran mujeres y los restantes siete eran hombres. Las edades fluctuaban entre 22 y 27 años. Todos se encontraban en el último año de formación pedagógica, realizando prácticas docentes en una carrera de pedagogía en Educación Física en una universidad en la ciudad de Puerto Montt, Chile. El criterio de selección de la muestra fue la voluntad de los participantes.

2.2 Recolección de datos

Para recolectar información se utilizaron entrevistas orales y escritas. La entrevista escrita estaba conformada por 8 preguntas que tenían como finalidad identificar y caracterizar la mayor cantidad de problemas que sentían que les afectaban en el centro de práctica. La entrevista oral tenía el propósito de profundizar en diferentes aspectos de uno de los problemas que les causaba mayor tensión. La entrevista oral fue de tipo semi-estructurada y estaba conformada por 14 preguntas para detectar pensamientos-creencias, sentimientos-emociones y procedimientos implicados al enfrentarse al problema educativo. Las entrevistas se realizaron de manera individual con una duración promedio de 20 minutos y se solicitó autorización para grabar. Ambos instrumentos una vez transcritos fueron entregados a los participantes para validar y ratificar lo expresado.

2.3 Análisis

Todas las entrevistas orales y escritas fueron transcritas textualmente e ingresadas al software MAXQDA (Analytics pro 2018). El análisis se realizó en dos etapas, primero se hizo análisis de contenido y subsiguientemente se establecieron relaciones entre categorías. En total se codificaron 1496 segmentos distribuidos en los 20 documentos; 10 entrevistas escritas y 10 entrevistas orales. Las unidades de análisis fueron los enunciados con sentido.

En la primera etapa se analizaron 1016 segmentos de las entrevistas escritas donde se identificaron un promedio de 101 códigos, los que posteriormente fueron organizados en categorías según las frecuencias. Después fueron analizados 480 segmentos de las entrevistas orales complementándose las categorías encontradas inicialmente. En este proceso participaron 4 investigadores que se reunían para acordar códigos y categorías emergentes.

Para la segunda etapa se elaboraron relaciones entre dimensiones, de esta forma se identificaron posiciones del Yo en relación a: otros sujetos, creencias, sentimientos-emociones y voces que las sustentaban. Para cada participante se creó una figura con las relaciones entre dimensiones y las categorías emergentes lo que permitió tener una imagen visual de cada uno. A continuación se presentan las dimensiones y preguntas utilizadas para el análisis en la tabla 1, y la Figura 1 que ejemplifica el análisis aplicado a un participante.

Tabla 1. Dimensiones y preguntas de análisis.

Nº	Dimensiones	Preguntas orientadoras
1	Relacional	¿Frente a quién se posiciona?
2	Situación-problema	¿Cuál es la situación-problema que le afecta?
3	Tensión	¿Qué le produce tensión en esta situación-problema?
4	Sentimientos-emociones	¿Qué sentimientos o emociones están involucrados?
5	Pensar – creer	¿Qué piensa sobre la situación-problema? ¿Por qué cree que esta situación no corresponde al estándar de la profesión docente?
6	Voces	¿Qué voces están presentes en su discurso? ¿Qué dicen esas voces?
7	Agencia (acciones para tomar conciencia)	¿Cómo se aproximó a la situación-problema? ¿Cómo la detecta y toma conciencia de ello?
8	Tipo de discurso	¿Qué caracteriza su discurso?

Una vez organizadas las dimensiones y categorías comenzaron a surgir las posiciones del Yo, las que están expresadas en frases que inician con la palabra Yo, tales como: Yo como ético; Yo como práctico; Yo decepcionado; Yo como empático; Yo buscando validación; Yo dialogando.

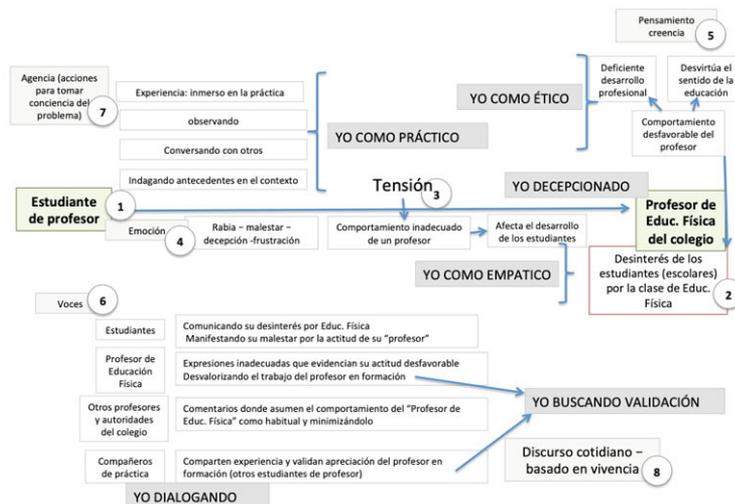


Figura 1. Ejemplo del análisis de posiciones del Yo ante un problema educativo

3. RESULTADOS

En esta sección se presentan los hallazgos del análisis de posiciones del Yo que asumen 10 estudiantes de profesor frente a problemas educativos durante el servicio previo en centros escolares. Primero se identifican y describen las posiciones del Yo encontradas y después se comparten las voces que surgen cuando expresan lo que piensan, sienten y hacen en relación a los problemas que les causan tensión.

3.1. Posiciones del Yo asumidas por los participantes

Se han reconocido dos tipos de posiciones del Yo que predominan entre los participantes: *yo como profesor empático* y *yo como profesor ético*.

La posición del Yo **yo como profesor empático** surge en relación con sus estudiantes y se manifiesta cuando sienten empatía por lo que les sucede, principalmente cuando perciben que están siendo afectados sus aprendizajes y su desarrollo personal. Esta posición del Yo se asociaría a emociones negativas como frustración e ira. La causa de sentirse de esta forma es atribuida a comportamientos poco adecuados de otras personas de la comunidad escolar, las que pueden ir desde los mismos estudiantes (que no cumplen sus responsabilidades) hasta los demás profesores y directivos (que desvalorizan la asignatura de Educación Física). En palabras de los participantes es expresada de la siguiente forma:

“... sentí que las estudiantes no querían hacer la clase porque se sentían mal o no la querían hacer, igual sentía como recordar porque mis compañeras no la realizaban (en la época que fue estudiante)”.

“trato de ponerme en el caso de ellos”.

Yo como profesor ético es una posición del Yo que se reconoce cuando cuestionan comportamientos de otros sujetos de la comunidad educativa que consideran que transgreden la ética de la enseñanza. Esta posición del Yo se observa vinculada a emociones negativas como tristeza e impotencia, lo que es atribuido a comportamientos desfavorables de los profesores y/o directivos del establecimiento escolar los que desde su perspectiva; desvalorizan y desvirtúan finalidades de la educación. Se pueden escuchar cuando dicen:

“Porque yo digo: en Educación Física un ramo tan importante para la vida, para la motricidad, para las relaciones sociales, que estén viendo una película y no pasen... no sé, una materia teórica, una pauta o algo. También es responsabilidad del profesor que se ausenta, por no mandar por ejemplo: que los chicos hagan esto, una pauta de motricidad, cualquier tipo de cosa, pero no sucede, eso es lo que me preocupa a mí, que se pierde mucho tiempo...”

“Pero los mismos profesores como que no les importan no realizar la clase de Educación Física de hecho estoy desde el primer semestre e hice clases en Educación Básica, ahora estoy en Educación Media, donde hay un solo profesor para toda la Enseñanza Media, entonces a veces el profesor se ausenta y los estudiantes quedan solos, entonces es como que les da lo mismo esto”.

Ambas posiciones del Yo las perciben, comprenden y explican desde su vivencia directa (inmersos en la práctica), las sustentan en la observación y la conversación con otros, reconociendo que no consideran necesario leer literatura al respecto para comprenderlos.

“... no, no tengo una noción clara de “por qué” se esta dando esto, yo solo he estado observándolo desde el año pasado y durante este año, no es a mayor profundidad”.

“comienzo por observar, observo qué es lo que puedo hacer primero dentro del colegio o de los cursos, y de ahí cuando me voy dando cuenta de un problema, voy conversando con el profesor y los estudiantes, para ver qué es lo que causa el problema y preguntarle las causas del problema”.

3.2. Voces en las posiciones del Yo

Se han reconocido voces de otros significativos que han surgido al describir y explicar la situación que los afecta. Entre ellas están las de los profesores del establecimiento donde hacen la práctica (servicio previo), las de sus estudiantes de la clase de Educación Física y por último, los otros estudiantes de profesor con los que comparten la práctica en el mismo recinto educacional.

De los profesores del establecimiento educacional recogen su perspectiva o forma de abordar las situaciones y los antecedentes e historia que manejan. Se pudieron escuchar expresiones como:

“Me dijo (el profesor) que la unidad que yo posaría no sería evaluada, entonces el hecho de que no sean evaluadas y que se lo diga a todo el curso ya pierde, ya pierde totalmente un interés del curso hacia mí, ahora yo estoy ingeniándomela para saber qué puedo pasar con los chicos, incluso no guiándome por las bases curriculares”.

“Después cuando vuelva él (el profesor), él me pregunte: ¿Qué pasaste? ¿Qué hiciste?, bueno yo hice esto, esto y esto, respecto de lo que veníamos haciendo. Pero qué pasa si él me dice no, esto no es lo que yo quería pasar, me dice: ¡oh!, está bien, pero podrías haber hecho esto, esto, esto, ya nos atrasamos, pueden pasar muchas situaciones donde esté bien o esté mal, entonces ahí uno tiene que intentar juzgar cómo van avanzando las cosas...”

Por otra parte, la voz de sus estudiantes surge en situaciones donde busca rescatar sus intereses y enfoques ante los incidentes que están causando tensión. Son enunciadas en citas tales como:

“Entonces los estudiantes de enseñanza secundaria tampoco esperan que nosotros hagamos mucho, ellos dicen ‘ah ya vamos a Educación Física’ y piensan que no haremos nada, entonces nosotros al llegar e impactar con una clase de Educación Física con la cual no están acostumbrados también afecta mucho, porque hay algunos que están interesados y otros que no porque están acostumbrados a no hacer nada”.

“... de hecho lo conversé con las estudiantes que se quedan ahí: ¿cómo están haciendo esto? ¿ustedes deberían estar en clases? no sé, divertirse, jugar, ... ¿Qué están haciendo? Y decían: “no, estoy ejercitando los ojos profe” eso es una respuesta frustrante para mí, que me digan eso. Pero bueno son cosas que suceden, el día a día y no creo que sea el establecimiento que esté así, si no que debe haber muchos más y no solamente en Educación Física sino en otras asignaturas”.

Las voces de otros estudiantes de profesor aparecen cuando hace referencia a personas con quienes comparten información y experiencias sobre el centro de práctica. Se rescatan las siguientes citas de los participantes:

“... con los compañeros uno conversa muchas experiencias que pasan de un colegio a otro, de una hora a otra... ayudan a enfrenar lo que sucede...”

“... los compañeros es como lo que tengo más a mano para poder conversar y decir mira: esto puede ser positivo, con esto puedo llegar, mira, no hagas esto, quizás puedas apoyarte con esto y así vamos solucionando los problemas”.

En resumen, los hallazgos dan cuenta de dos posiciones del Yo que se destacan Yo como profesor empático y Yo como profesor ético, las que están vinculadas a voces de otros: profesores de los lugares de práctica; sus estudiantes y compañeros pares de estudio.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Para la teoría del Self Dialógico (Hermans, 2014) la identidad se expresa a través de una constelación de posiciones del Yo (Akkerman y Meijer, 2011), las que se manifiestan en un determinado contexto y en relación a otros. En este caso se han identificado dos formas de manifestación del yo profesional de estudiantes de profesorado, en el contexto de enfrentarse a problemas educativos que les causan tensión durante la realización del servicio previo. Además, cada posiciones del Yo habla con su propia voz desde la cual expresa significados y formas de comprender e interpretar su realidad (Akkerman y Meijer, 2011).

Yo como profesor empático y *Yo como profesor ético*, han sido las posiciones del Yo que han adoptado de manera predominante para hacer frente a este tipo de situaciones. Ambas se manifiestan como posiciones del Yo promotoras (Hermans, 2018) dando un sentido de dirección y organizando a otras posiciones del Yo para mantener en armonía el self.

La posición del Yo *Yo como profesor empático* podría contribuir a generar relaciones dialógicas para abordar los problemas educativos y para asumir otras posiciones del Yo que en conjunto se transformen en una estrategia. Según Hermans y Gieser (2012) la empatía puede ayudar a establecer el diálogo consigo mismo y con otros. Por otra parte, el *Yo como profesor ético* se puede explicar desde una ética de la enseñanza (Mangubhai, 2007) que consiste en la conciencia y preocupación de los profesores por aquellos aspectos que pueden favorecer u obstaculizar el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Ambas posiciones del Yo evidencian la alta valoración que tienen los profesores por cuidar a otros (Mangubhai, 2007; O'Connor, 2008).

El desarrollo de la identidad es el resultado de un diálogo interno y externo, y por eso es relevante la teoría del Self Dialógico en la educación (Meijers y Hermans, 2018), a través del diálogo otras voces podrían transformar el discurso generando nuevos repertorios discursivos y pasando a formar parte estructural del pensamiento y del razonamiento (Akkerman y Meijer, 2011). En esta investigación se han reconocido las voces de otros, las que corresponderían a personas significativas con quienes se comparte el mismo contexto de práctica educativa, se dialoga y también se enfrentan conflictos. En ellas están presentes profesores del centro escolar, sus estudiantes y otros estudiantes de profesorado con quienes realiza el servicio previo.

Por otra parte, hay una baja recurrencia a voces de naturaleza académica, lo que puede deberse a que los discursos de los profesores están cargados de fundamentos de naturaleza práctica (Lunenberg y Korthagen, 2009; Riau y González, 2017; Zeichner, 2010). Se observa que predominan discursos desde lo cotidiano basados en su experiencia, lo que puede ser una barrera para reconceptualizar su enseñanza e innovar (Badia y Becerril, 2016). Los hallazgos indicarían que las dificultades para integrar un lenguaje técnico-pedagógico es un rasgo de su identidad docente (Horn et al., 2008). De igual forma revelaría una identidad docente en disonancia con una práctica pedagógica basada en evidencia (Wentworth, Mazzeo y Connolly, 2017).

Las instituciones formadoras del profesorado deberían prestar atención a las identidades docentes de los futuros maestros y maestras. Ello puede verse favorecido a través del seguimiento de sus repertorios discursivos y la toma de conciencia de las voces que utilizan al dialogar en reflexiones (intrapsicológico) y con otros (interpsicológico). A la vez que promueven una formación sustentada en prácticas de indagación contextualizadas y basadas en evidencias.

Los resultados serán útiles para sensibilizar sobre las posiciones del Yo adoptadas por el futuro profesorado ante dificultades en el centro escolar. Algunas preguntas que surgen a partir de los hallazgos son: ¿Qué otras voces no se han logrado identificar? ¿Por qué las voces encontradas influyen en estas posiciones del Yo? ¿De qué forma los estudiantes de profesorado podrían integrar voces de fundamentos académicos a razonamientos sobre lo cotidiano? Futuras investigaciones deberían contribuir a clarificar estas interrogantes en la identidad docente, como también realizar estudios longitudinales para identificar cambios en los repertorios discursivos en relación con posición del Yo. Esta investigación presenta limitaciones en relación a la cantidad y diversidad de participantes, la que debería ser ampliada para futuros estudios.

REFERENCIAS

- Akkerman, S. F., y Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308-319. Doi:10.1016/j.tate.2010.08.013.
- Akkerman, S., y Bruining, T. (2016). Multilevel Boundary Crossing in a Professional Development School Partnership. *Journal of the Learning Sciences*, 1-45. Doi: 10.1080/10508406.2016.1147448.
- Alsop, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Anspal, T., Leijen, Ä., & Löfström, E. (2019). Tensions and the teacher's role in student teacher identity development in primary and subject teacher curricula. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(5), 679-695. Doi:10.1080/00313831.2017.1420688.
- Arvaja, M. (2018). Tensions and striving for coherence in an academic's professional identity work. *Teaching in Higher Education*, 23(3), 291-306. Doi.10.1080/13562517.2017.1379483.
- Badia, A., y Becerril, L. (2016) Renaming teaching practice through teacher reflection using critical incidents on a virtual training course. *Journal of Education for Teaching*, 42(2), 224-238. Doi: 10.1080/02607476.2016.1143146.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge journal of education*, 39(2), 175-189. Doi:10.1080/03057640902902252.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640. Doi.10.1080/13540602.2015.1044325.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British journal of educational psychology*, 70(1), 113-136. Doi.10.1348/000709900158001.
- Freeman, D. (1993). Renaming experience/reconstructing practice: Developing new understanding of teaching. *Teaching and teacher education*, 9(5-6), 485-497. Doi:10.1016/0742-051X(93)90032-C.

- Hermans, H. J. (2014). Self as a Society of I-Positions: A Dialogical Approach to Counseling. *Journal of humanistic counseling*, 53(2), 134-159. Doi: 10.1002/j.2161-1939.2014.00054.x.
- Hermans, H. J. (2018). *Society in the self: a theory of identity in democracy*. New York: Oxford University Press.
- Hermans, H. J., & Gieser, T. (Eds.). (2012). *Handbook of dialogical self theory*. New York: Cambridge University Press.
- Hökkä, P., Eteläpelto, A., & Rasku-Puttonen, H. (2012). The professional agency of teacher educators amid academic discourses. *Journal of Education for Teaching*, 38(1), 83-102. Doi:10.1080/02607476.2012.643659.
- Horn, I. S., Nolen, S. B., Ward, C., & Campbell, S. S. (2008). Developing practices in multiple worlds: The role of identity in learning to teach. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 61-72.
- Kosunen, T., & A. Mikkola. (2002). Building a science of teaching: How objectives and reality meet in Finnish teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 25(2-3), 135-150. Doi:10.1080/0261976022000035674.
- Leijen, Ä., y Kullasepp, K. (2013). All Roads Lead to Rome: Developmental Trajectories of Student Teachers' Professional and Personal Identity Developmental. *Journal of Constructivist Psychology*, 26(2), 104-114. Doi: 10.1080/10720537.2013.759023.
- Ligorio, M. B. (2010). Dialogical relationship between identity and learning. *Culture & Psychology*, 16(1), 93-107. Doi:10.1177/1354067X09353206.
- Lindqvist, H. (2019). *Student teachers' and beginning teachers' coping with emotionally challenging situations* (Doctoral dissertation, Linköping University Electronic Press). Recuperado de <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1307758/FULLTEXT01.pdf>.
- Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2009). Experience, theory, and practical wisdom in teaching and teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 225-240. Doi:10.1080/13540600902875316.
- Maaranen, K., & Krokfors, L. (2007). Time to think? Primary school teacher students reflecting on their MA thesis research processes. *Reflective Practice*, 8(3), 359-373. Doi: 10.1080/14623940701424918.
- Mangubhai, F. (2007). The Moral and Ethical Dimensions of Language Teaching. *Australian Journal of Education*, 51(2), 178-189. Doi:10.1177/000494410705100206.
- Meijers, F., & Hermans, H. (2018). Dialogical Self Theory in Education: An Introduction. In F. Meijers, & H. Hermans (Eds.), *The Dialogical Self Theory in Education* (pp. 1-18). New York: Springer.
- O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117-126. Doi:10.1016/j.tate.2006.11.008.
- Pillen, M., Beijaard, D., & den Brok, P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 19(6), 660-678. Doi:10.1080/13540602.2013.827455.
- Riau, M. T. C., y González, L. C. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el grado de maestro en educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 59-79.
- Russell, T. (2012). Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: peligros, trampas y promesas no cumplidas del profesional reflexivo. *Encuentros en Educación*, 13, 71-91.

- Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkaniemi, H., y Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 204-219. Doi: 10.1080/02619768.2014.882309.
- Teng, F. (2019). Understanding Teacher Autonomy, Teacher Agency, and Teacher Identity: Voices from Four EFL Student Teachers. *English Teaching & Learning*. 43(2), 189-212. Doi:10.1007/s42321-019-00024-3.
- Van Rijswijk, M. M., Akkerman, S. F., y Koster, B. (2013). Student teachers' internally persuasive borderland discourse and teacher identity. *International Journal for Dialogical Science*, 7(1), 43-60.
- Wentworth, L., Mazzeo, C., & Connolly, F. (2017). Research practice partnerships: A strategy for promoting evidence-based decision-making in education. *Educational Research*, 59(2), 241-255. Doi:10.1080/07391102.2017.1314108.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education. *Journal of teacher education*, 61(1-2), 89-99.

VOL.19
NÚMERO 39
ABRIL 2020

rexe

REVISTA DE ESTUDIOS Y
EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN

SECCIÓN
ESTUDIOS Y DEBATES



UCSC

El giro epistemológico: De la diversidad de los otros a la diversidad como condición del encuentro

Sofía Druker Ibáñez*

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Programa de Doctorado en Educación, Santiago, Chile.

Recibido: 30 de julio 2019

Aceptado: 28 de octubre 2019

RESUMEN. El presente artículo tiene como objetivo discutir dos concepciones de diversidad que emergen desde marcos epistemológicos divergentes: el camino explicativo de la objetividad, entendido como aquel que asume la existencia de una realidad externa como parámetro para la experiencia y el conocimiento; y el camino explicativo de la (objetividad) que suspende la posibilidad de considerar la realidad ontológica como parámetro para establecer valor de verdad, y se focaliza en los procesos activos de construcción de realidad del sujeto. Se revisan las concepciones de diversidad imperantes en el ámbito educativo chileno, a través de la contrastación entre discursos oficiales sobre la diferencia y su operacionalización en la implementación de política pública educativa, particularmente en los ámbitos de la educación especial y la educación intercultural. Adicionalmente, se discuten las principales implicancias de las concepciones de diversidad analizadas para la práctica pedagógica y para la experiencia educativa que estas prácticas propician. A modo de conclusión, se propone que el giro epistemológico implica un tránsito desde una concepción de diversidad que es atribuida a “los diferentes”, a una comprensión de lo diverso que nunca puede ser una descripción del otro, pero es siempre condición del encuentro con otro. Finalmente, se destaca particularmente, la necesidad de aceptar, desde el camino explicativo de la (objetividad), el carácter desconocido de la diversidad como construcción de mundo, y la urgencia de focalizar la atención pedagógica en la generación de espacios interaccionales que propicien los aprendizajes que se declaran como prioritarios.

PALABRAS CLAVE. Diversidad; educación; objetividad; (Objetividad); epistemología.

The Epistemological Turn: From the diversity of the other to diversity as a condition of the encounter

ABSTRACT. This article aims to discuss two conceptions of diversity that emerge from divergent epistemological frameworks: the explanatory path of objectivity, understood as that which assumes the existence of an external reality as a parameter for experience and knowledge; and the explanatory path of (objectivity) which suspends the possibility of considering ontological reality as a parameter to establish truth value, and focuses on the active processes of construction of the subject's reality. The prevailing conceptions of diversity in the Chilean educational field are reviewed through the contrast between official discourses on difference and their operationalization in the implementation of public educational policy, particularly in the fields of special

*Correspondencia: Sofía Druker Ibáñez. Dirección: José Manuel Infante 2801, Departamento 72. Ñuñoa, Santiago de Chile. Correo Electrónico: sofia.druker2019@umce.cl

education and intercultural education. Additionally, the main implications of the conceptions of diversity analyzed for pedagogical practice and for the educational experience that these practices foster are discussed. As a conclusion, it is proposed that the epistemological turn implies a transit from a conception of diversity that is attributed to "the different", to an understanding of the diverse that can never be a description of the other, but is always a condition of the encounter with another. Finally, the study emphasizes the need to accept, from the explanatory path of objectivity, the unknown character of diversity as a construction of the world, and the urgency of focusing pedagogical attention on the generation of interactive spaces that foster learning that is declared a priority.

KEYWORDS. Diversity; education; objectivity; (Objectivity); epistemology.

1. INTRODUCCIÓN

Al centro de cualquier construcción epistemológica se encuentra una concepción particular sobre la relación entre sujeto y realidad, que informa las maneras de dar respuesta a las preguntas fundamentales sobre el conocimiento, referidas a su naturaleza, sus límites y mecanismos.

De acuerdo a Maturana (1997), estas preguntas pueden ser respondidas siguiendo dos caminos explicativos que son mutuamente excluyentes. Por un lado, está el camino explicativo de la objetividad, que reconoce la realidad ontológica como referente para establecer el valor de verdad de la empresa del conocimiento, y se interesa consecuentemente, en la construcción de representaciones lo más exactas posibles de esta realidad. Por otro lado, está el camino explicativo de la objetividad entre paréntesis – en adelante (objetividad) - que suspende la posibilidad de considerar la realidad ontológica como parámetro para la producción de conocimiento, y se focaliza en los procesos de construcción de realidad que realiza cada sujeto.

Refiriéndose al giro epistemológico que representa el tránsito de la objetividad a la (objetividad), von Glasersfeld (2000) plantea: "La revolución que se ha puesto en movimiento en nuestro siglo es más profunda que la de Copérnico, que expulsó al hombre de su soñada posición de privilegio en el centro del universo" (p. 19); pero, ¿qué consecuencias tiene una revolución de esta envergadura en el modo como concebimos la diversidad? ¿Cómo se expresa este tránsito en el ámbito educativo, tradicionalmente concebido como espacio de reproducción de la realidad unívoca y universal?

En el marco del giro epistemológico señalado, el propósito de este artículo es explorar las construcciones de diversidad que se enmarcan en estas distintas perspectivas epistemológicas sobre la relación entre sujeto y realidad, y sus implicancias específicas en el ámbito educativo. El argumento que desarrollo aquí es que el tránsito por un camino explicativo u otro, lleva consigo la adscripción a una comprensión particular de diversidad cuya operacionalización tiene consecuencias importantísimas para la política pública así como para las prácticas pedagógicas y las experiencias educativas que estas prácticas propician.

Para desarrollar este argumento, discuto en primer lugar, la concepción de diversidad que emerge del camino explicativo de la objetividad, analizando como ésta se operacionaliza desde la política educativa chilena, específicamente en los ámbitos de la educación especial y de la educación intercultural. En un segundo apartado, profundizo en la fundamentación epistemológica de una noción alternativa de diversidad que emerge desde el camino explicativo de la (objetividad); para luego revisar algunos alcances de estas concepciones divergentes para las prácticas pedagógicas y las experiencias educativas. Finalmente, ofrezco algunas conclusiones en las que destaco las vinculaciones entre posiciones epistemológicas y concepciones operativas de diversidad, relevo

las principales diferencias entre ellas, y destaco las implicancias educativas del enfoque de la (objetividad).

2. OBJETIVIDAD Y DIVERSIDAD

El camino explicativo de la objetividad tiene como sustento epistemológico la creencia en la existencia de una realidad única, que se constituye con independencia del sujeto y que es susceptible de ser conocida por cualquier persona, con independencia de su historia, lugar o contexto, toda vez que utilice los métodos adecuados para acercarse a ella (Eisner, 1998).

En este camino explicativo, el objeto del conocimiento se ubica fuera del observador y lo precede, es conocimiento sobre las propiedades positivas del universo, las cuales debiesen ser aprehendidas de un modo similar por todos los seres humanos siempre que, claro está, sus capacidades de asimilación estén intactas. Dentro de este marco, y especialmente a partir de la consolidación del modelo cartesiano, los temas de aprendizaje y producción de conocimiento se entendieron como una función del cerebro humano. El conocimiento y el aprendizaje se abordaron a través del paradigma biomédico, tratado principalmente a través de nociones de desarrollo normal y anormal asociadas con la presencia/ausencia de capacidades de percepción y aprehensión de los estímulos y propiedades del entorno (Descartes, 1967; Flores, 2004).

Esta comprensión sobre la realidad y el aprendizaje, que prevaleció en el discurso educativo hasta el siglo pasado y que, según un extenso cuerpo de investigación, en términos prácticos todavía rige en muchas aulas escolares (Ibáñez, 2006, 2015; Pasmanik, 2002; Vaillant, 2004), tiene como consecuencia una conceptualización particular de la diversidad que se construye a partir de la oposición a la mismidad, entendida como espacio de normalidad. En este contexto, “las diferencias fueron asociadas al déficit, a la desviación de la norma construida, generando sujetos estigmatizados” (Fernández, 2008, p. 342, citado en Ocampo, 2014, p. 90).

La concepción sobre la relación entre sujeto y realidad es crítica para comprender cómo se construye la norma de la que habla Fernández (2008, citado en Ocampo, 2014). Si nos centramos en el ámbito del conocimiento, que es foco de este artículo, la normalidad necesariamente refiere a la completitud y óptimo funcionamiento de los mecanismos requeridos para aprender la realidad y representarla tal como es. A la vez, el parámetro para establecer si estos mecanismos son de hecho completos y óptimos, está dado por la mayor o menor coincidencia de su resultado aparente – las declaraciones del conocimiento que hace un sujeto particular- con la comprensión sobre la realidad que acepta la mismidad.

En cada sociedad, esa mismidad se produce como representación de una identidad hegemónica que, organizada a partir de relaciones de poder relativamente estables, se constituye en arquetipo, en punto de referencia, para la distribución de legitimidad social del otro, y consecuentemente, para la atribución o despojo de valor de verdad para su conocimiento (Foucault, 1986).

Desde la perspectiva de la objetividad entonces, la diversidad como divergencia de la normalidad, funcionaría como dispositivo lingüístico que produce una alteridad subalternizada (Skliar, 2002), donde los distintos son aquellos que, por sus características intrínsecas, circunstancias o contextos, se alejan de la normalidad arquetípica, en un desplazamiento que refleja la disminución o pérdida de sus capacidades para aprehender la realidad tal como es.

El operar concreto de este dispositivo, es descrito por Skliar (2002) como una dinámica en que la mismidad –entendida bajo el estándar de normalidad establecido por el discurso hegemónico- radicaliza la alteridad reduciendo al otro a algo conocido y predecible. Se constituye, de este modo, una forma particular de inclusión de la alteridad, basada en la apropiación de la otredad en términos de una mismidad excluyente, cuyas categorías preexistentes deben acotar y definir al otro. Un ejemplo de ello es como dentro del discurso colonial, el estereotipo es una de las principales estrategias comunicativas cuya función radica en fijar ciertas ideas sobre el otro, otorgándoles el carácter de inmutabilidad y a-historicismo y convirtiéndose, de este modo, en un sistema de conocimiento basado en la espera y en la ilusión de repetición. La mismidad siempre espera que el otro sea y haga según la imagen que se ha inventado de él, se espera la realización de otro siempre igual y siempre coincidente con el estereotipo que ha creado el sí mismo. El otro conocido, homogéneo e invariable -lo que Goffman (1970) denomina ‘el otro generalizado’- es el otro indiferenciado y estático, sin rostro o siempre con el mismo rostro, sin historia o siempre con la misma historia; es otro:

Solo en la medida en que pueda ser capaz de mostrarme, claro que siempre a una distancia prudencial (incluso aquella distancia que separa la vida de la muerte), quienes somos nosotros y cuales ajustes debemos hacer para parecernos, cada vez más, a nosotros mismos (Skliar, 2002, p. 92).

La concepción de diversidad que se operacionaliza en la política pública chilena responde, en general, a esta construcción normalidad-anormalidad/mismidad-alteridad subalternizada, que resulta del posicionamiento epistemológico en el espacio de la objetividad. En consecuencia, los distintos gobiernos han buscado atender el problema de la diversidad, focalizándose en grupos que se perciben como diferentes de la norma, entendiendo su diferencia como déficit o como fuente de vulnerabilidad. Particularmente en el ámbito educativo, estos grupos han sido las personas con discapacidad y/o problemas de aprendizaje, englobadas en la conceptualización de necesidades educativas especiales, y las personas indígenas, a través del mandato de la educación intercultural.

Es importante señalar que, a nivel discursivo, en ambos ámbitos se han producido desplazamientos importantes en la comprensión explícita de la diversidad que se evidencia en la presentación de política pública. En relación con las necesidades educativas especiales, por ejemplo, el decreto de ley N°83, promulgado el año 2015, redefine la concepción de necesidades educativas especiales, vinculándolas con la igualdad de oportunidades para la participación en el aprendizaje. Al respecto se expresa en el decreto:

El concepto de necesidades educativas especiales implica una transición en la comprensión de las dificultades del aprendizaje, desde un modelo centrado en el déficit hacia un enfoque propiamente educativo, que implique el desarrollo integral de las características individuales de los estudiantes, proporcionando los apoyos necesarios, para que pueda aprender y participar en el establecimiento educacional (MINEDUC, 2015, p. 4).

Adicionalmente, en los criterios y recomendaciones asociados a la implementación de adecuaciones curriculares en el marco del Decreto N° 83/2015 se señala:

Los fundamentos de esta propuesta se basan en la consideración de la diversidad y buscan dar respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes, considerando la autonomía de los establecimientos educacionales, promoviendo y valorando las diferencias culturales, religiosas, sociales e individuales de las poblaciones que son atendidas en el sistema escolar (MINEDUC, 2015, p. 4).

En el nivel de discurso estas declaraciones representan un desplazamiento significativo en relación a al Decreto N°170 promulgado solo seis años antes, que, aunque de naturaleza distinta al decreto 83, también funciona como marco regulatorio para la educación especial y se encuentra vigente. El decreto 170/2009, entrega “normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial” (Decreto de ley N°170, 2009), especificando los procedimientos asociados al diagnóstico de los estudiantes, la selección de profesionales idóneos y los mecanismos de distribución de subvenciones a los establecimientos educativos que reciben a estudiantes con necesidades educativas especiales.

Resulta relevante, para la discusión que aquí se presenta que el foco de esta normativa está puesto en los estudiantes, definidos a través de lo que constituiría su déficit. Por ello, el decreto hace énfasis en los procedimientos asociados a la identificación de trastornos o deficiencias, los que luego constituyen el centro del sistema de organización de recursos (humanos y económicos) que deben ser facilitados a través de la subvención. Lo anterior se evidencia, por ejemplo, en el siguiente extracto del artículo cuarto, referido a la evaluación diagnóstica:

Conforme a los criterios y dimensiones de la clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF), la evaluación diagnóstica debe entregar información referida a:

- a) Tipo y grado del déficit y su carácter evolutivo en el tiempo.
- b) Funcionamiento del o la estudiante en lo relativo a sus funciones físicas; actividades que es capaz de desarrollar y posibilidades de participación efectiva en el medio escolar.
- c) Los factores contextuales, tanto ambientales como personales que interactúan con el o la estudiante (Decreto de ley N°170, 2009).

A pesar de las diferencias aparentes en los modos de conceptualizar la diversidad en ambos decretos, la operacionalización que se hace de estas conceptualizaciones evidencia una noción unívoca que subyace a la implementación de la orgánica normativa. El Decreto N° 83/2015, que entrega parámetros y directrices para avanzar hacia una educación en igualdad de oportunidades para todas y todos los estudiantes, donde las diferencias se declaran una riqueza que debiese ser valorada, no está vinculado a ningún sistema de financiamiento específico, y depende para la obtención de recursos de la normativa entregada por el Decreto N° 170. En la práctica, esto significa que a pesar de las intenciones declaradas en el Decreto N° 83, la asignación de recursos para la diversificación de estrategias pedagógicas, considerada como clave para la equidad en las oportunidades de aprendizaje de todas y todos los estudiantes, depende de la identificación y diagnóstico de deficiencias y trastornos específicos de estudiantes particulares.

Se reproduce de este modo, una concepción sobre la diversidad que se focaliza en aquellos percibidos como distintos, asociando la diferencia a la inferioridad o al déficit (Skliar, 2002). En consecuencia, se intensifican los esfuerzos por identificarlos, acotarlos, reducir su diferencia algo que la mismidad hegemónica puede conocer y predecir.

Una trayectoria de sentido sobre la diversidad, similar a la antes descrita, puede ser también identificada en la política educativa que refiere a las poblaciones indígenas. En Chile la Ley N° 19.253, llamada ley indígena, promulgada en el año 1993, constituye la primera normativa que reconoce la existencia de poblaciones indígenas en el territorio nacional. Ella entrega un marco regulatorio general para el desarrollo de un programa de educación intercultural bilingüe. La ley señala:

La Corporación, en las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios u organismos del Estado que correspondan, desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global (Ley N° 19.253, 1993, p. 11).

La interculturalidad trasciende el mero respeto por las diferencias culturales instalado por las propuestas multiculturales, para focalizarse en el reconocimiento y validación de diversos modos de producir cultura, enfatizando el diálogo y el intercambio intercultural (Bernabé, 2016). En este contexto, la política educativa declarada en la citada ley indígena, debiese favorecer un espacio de legitimación e intercambio de construcciones de sentido y prácticas culturales diversas, que conciernen y, potencialmente, enriquecen a la sociedad en su conjunto.

Sin embargo, la misma declaración de la ley, que establece como requisito para el desarrollo de un sistema intercultural, que las escuelas en las que este se implementaría se encuentren en áreas de “alta densidad indígena”, da cuenta de un modo de operacionalización de la noción de diversidad cultural, donde sólo los otros, los diferentes a la mismidad hegemónica son, en realidad, los culturalmente diversos.

De este modo, en lo operativo, la educación intercultural se constituye en una constatación de la diferencia, concretándose en educación especial para indígenas (Ferrão, 2018; García, 2008), como un discurso educativo que narra al otro desde su marginalidad, su dificultad y su alteridad. Es posible que las dinámicas de marginación que operan para definir la alteridad subalternizada del otro, en este contexto, guarden una relación menos evidente con el episteme de la objetividad, que en el caso de la educación especial discutida antes. Sin embargo, a mi juicio, el examen de las implicancias de la educación intercultural como educación para indígenas, arroja luz sobre los fundamentos epistemológicos que la soportan: ¿por-qué es importante que todos los niños y niñas aprendan ciertos contenidos y participen en ciertas interacciones, mientras que otros contenidos y otras interacciones son importantes solo para los niños y niñas indígenas?, ¿Cuál es la dinámica de legitimación del conocimiento que opera para hacer esta distinción?

Es mi postura aquí que, desde el camino explicativo de la objetividad, el conocimiento universal, ese que todos los niños deberían aprehender, es el conocimiento que “en realidad” da cuenta de la realidad “tal como es”. El otro conocimiento, el que se entrega exclusivamente a los niños indígenas es más bien conocimiento cultural, cuyo valor no se relaciona con la verdad sino con la tradición, y cuya reproducción en el aula, contribuiría a que los estudiantes puedan “conservar” su identidad cultural.

De este modo, la educación intercultural al igual que la educación especial, más allá del nivel discursivo, se operacionaliza focalizadas en los diferentes y no en las diferencias, evidenciando una construcción vertical del otro, que lo reduce a una diferencia conocida, predecible y siempre definida desde la mismidad.

La concepción de diversidad, que permite la implementación de políticas educativas con estas características, ha sido -siguiendo a Ocampo (2014)- foco de la problemática educativa moderna y, a la vez el mayor desafío para la educación de nuestra época, que requiere transitar desde la educación especial para los otros a la educación para todas y todos. En este tránsito, de acuerdo a Ocampo, el principal desafío es el desarrollo de una posición epistemológica que sustente una mirada realmente inclusiva de la educación, que no se focalice en los diferentes, sino en el sujeto educativo:

Pues sin sujeto no hay educación y, la educación de hoy requiere considerar al sujeto en su complejidad (Moares, 2006; Morin, 2000), lo que implica avanzar hacia el reconocimiento de su heterogeneidad (Pujolás, 2009) y diversidad inscrita en su naturaleza humana y no parte de un discurso que aleja esta idea de su real concreción en el interior de las prácticas educativas (Ocampo, 2014, pp. 89-90).

El siguiente apartado busca posicionar una trayectoria epistemológica distinta respecto a la diversidad, que posibilitaría hacerse cargo del desafío planteado por Ocampo, en relación a la aceptación del sujeto que aprende en su legítima complejidad y heterogeneidad.

3. (OBJETIVIDAD) Y DIVERSIDAD

El camino explicativo de la (objetividad) se fundamenta en la consideración que, en tanto humanos, no tenemos los mecanismos necesarios para aprehender o reflejar la realidad, como si esta existiese con independencia de quien la observa, por lo que aquello que distinguimos como el mundo de afuera es en efecto producto de una construcción activa de cada sujeto. Esta posición, opuesta a la de la objetividad discutida en el apartado anterior, tiene como correlato la construcción de una noción de diversidad que diverge de aquella que emerge desde la mirada de la objetividad. El punto de partida de la divergencia, es el lugar del observador.

En la primera mitad del siglo XX, Heinz von Foerster, desde el campo de la cibernética, discute la relación tradicional entre sujeto y realidad, proponiendo que la realidad emergería en el propio proceso de ser distinguida por el observador, por lo que no tendría sentido pensar en ella, como una entidad cuya existencia preexiste al acto de observar (2005, 2003). El lugar del observador en la ecuación del conocimiento, constituiría de este modo una diferencia central entre las perspectivas positivistas- o, siguiendo a Maturana (1997), lo que he denominado a aquí como el camino explicativo de la objetividad- y un nuevo espacio paradigmático caracterizado por la atención a los procesos constructivos del observador. De acuerdo a von Foerster, "la objetividad es la ilusión de que se puede observar sin observador" (von Glasersfeld, 2000, p. 9). Con un énfasis similar, Humberto Maturana (1997), refiriéndose al enfoque de la objetividad, plantea: "este camino explicativo es constitutivamente ciego (o sordo) a la participación del observador en la constitución de lo que él o ella acepta como una explicación" (p. 21).

Desde la perspectiva de la (objetividad) en cambio, el conocer se comprende como un acto generativo en el cual lo que puede ser conocido emerge como una distinción que realiza el observador en un momento determinado, y esta distinción es siempre dependiente de las condiciones de constitución de ese observador, que, al igual que la realidad que distingue, se constituye en el presente de la experiencia, es decir, en el momento de realizar la distinción.

En términos del operar de nuestra biología, Maturana (1988, 1990) afirma que compartimos con todos los organismos vivos una incapacidad estructural para aprehender propiedades ambientales, porque simplemente no tenemos un mecanismo operativo que nos permita hacerlo. Entendiendo el conocer como un cambio estructural del organismo, esta perspectiva ofrece fundamentos biológicos para comprender que la producción de conocimiento nunca puede resultar de la captación de estímulos del medio, sino que sería siempre una construcción que el observador realiza de acuerdo con las posibilidades de su estructura, la cual está en constante cambio en congruencia con el medio que, si bien no puede especificar el cambio que se produce, sí gatilla las transformaciones que la estructura permite en cada momento.

Este aspecto es abordado por Maturana desde la noción de acoplamiento estructural, definido como la deriva co-ontogénica de organismo y ambiente, descrito como la historia de cambios congruentes que ocurren en dos organismos como resultado de su historia de interacciones o, en términos más generales, como los cambios congruentes que ocurren tanto en el organismo como en el ambiente como resultado de su mutua interacción. En el caso de los seres humanos, este proceso de acoplamiento estructural posibilitaría el surgimiento del lenguaje, entendido como la construcción de realidad que realiza cada sujeto (Maturana, 1988).

Lenguaje desde esta concepción, se comprende como las coordinaciones de acciones consensuales de coordinaciones de acciones consensuales (Maturana, 1997) que constituyen la historia de interacciones de un sujeto. Estas historias de interacción, entendidas como procesos de cambio congruentes con el medio, posibilitarían las construcciones de sentido que cada persona hace para los objetos y relaciones que emergen en su proceso de distinguirlas en el lenguaje (Maturana, 2001). En otras palabras, lo que distinguimos como realidad desde nuestro lugar de observadores, emergería como objeto o relación experimentada.

En este contexto, los sentidos y significados sobre el mundo que surgen en la historia de interacciones de un individuo son los únicos posibles; su ampliación, modificación o mantenimiento, dependen de las interacciones futuras en las que participe (Ibáñez, 2015). Como observadores, las personas realizan las distinciones que pueden realizar, de acuerdo a los significados y relaciones que tienen presencia en sus propias historias de interacción. Lo anterior implica que, aquello que no tiene presencia en dichas historias (en el ámbito de la experiencia, que es el único ámbito de realidad accesible para los seres humanos) no tendría tampoco existencia. Desde esta perspectiva, se acepta que todo lo que las personas hacen en un momento es lo que pueden hacer en ese momento de acuerdo a lo que traen en su experiencia de vivir (Maturana, 1990).

En este camino explicativo, entonces, no existen bases epistemológicas que soporten la existencia de una normalidad hegemónica, porque no hay un punto de referencia externo que permita legitimar unas construcciones de sentido por sobre otras. En consecuencia, la conceptualización de diversidad que emerge en el camino explicativo de la (objetividad) no puede ser construida como un término de oposición a la mismidad, sino que se concibe como constitutiva de la interacción entre seres humanos: No hay un otro diverso, hay diversidad como condición del encuentro con otro.

Desde este enfoque y siguiendo a Ibáñez (2010) diversidad se comprende como:

La consecuencia de modos distintos de construir significados que dan lugar a una visión de mundo diversa en algunos o en muchos sentidos, no mejor o peor sino sólo diferente, que se constituye en el lenguaje según el modo de convivencia propio de cada cultura (p. 276).

El concepto de cultura introducido en la definición de Ibáñez, resulta especialmente relevante, puesto que complejiza la dimensión contextual de la producción de significados. Cultura, en este contexto, se comprende como un marco epistémico (Tubino, 2014), que encauzaría las construcciones de mundo de un modo particular, existiendo regularidades compartidas por miembros de una cultura que no tendrían presencia para los miembros de otra. Al mismo tiempo, si aceptamos que el modo particular en que una persona construye sentidos y significados es producto de su historia de interacciones particulares, y en el entendido de que no existen dos historias de interacción exactamente iguales, no sería posible esperar – o predecir- la construcción de mundo peculiar de un sujeto, a partir del reconocimiento de su membresía cultural (Ibáñez, 2006). La diversidad, desde esta perspectiva es siempre desconocida (Skliar, 2002).

Transitar por el camino explicativo de la (objetividad) implicaría entonces, aceptar una concepción de diversidad que:

Reconoce la participación de las distinciones de grupo (clase, género, etnia, etc.) en la configuración de las construcciones de sentido, pero que al mismo tiempo trasciende dichas distinciones al relevar en su surgimiento la historia de interacciones particulares de cada sujeto” (Díaz y Druker, 2007, p. 9).

En esta concepción de diversidad, los modos de convivencia encauzados por las distinciones de grupo referidas por Díaz y Druker, constituyen el puente conceptual entre la experiencia de distinción del individuo y el enraizamiento de esta experiencia en contextos particulares. Aquí, contexto y sujeto son mutuamente constitutivos, producto de su participación mutua en una relación de deriva co-ontogénica que los transforma de modo coherente con su historia de interacciones.

A continuación, discutiré algunas de las implicancias que las nociones de diversidad reseñadas hasta aquí tendrían en la experiencia educativa concreta de los estudiantes, particularmente a través del modo en que informan la práctica pedagógica de sus profesoras y profesores.

4. DIVERSIDAD Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Las dos concepciones de diversidad abordadas en este artículo, con sus supuestos epistemológicos subyacentes, tienen consecuencias importantes en el espacio educativo, que trascienden la esfera normativa para asentarse en la experiencia educativa concreta de los estudiantes. Si se opera en el camino explicativo de la objetividad, la diversidad continuará siendo comprendida como el opuesto binario de la normalidad arquetípica, y como tal será abordada a partir de la marginalidad, el déficit y la alteridad subalternizada.

Desde el punto de vista de las interrelaciones que constituyen la experiencia educativa, esta postura epistemológica puede, a lo más, pedir de sus participantes la tolerancia respecto a las diferencias de los diferentes. Tolerancia que lejos de democratizar, contribuye a fijar las posiciones de los participantes en la relación hegemónica de la que participan. De acuerdo a Bauman (1996):

La tolerancia –como la objetividad en el ámbito del conocimiento- es siempre una exigencia, una imposición del ganador sobre el perdedor. Tolerante es el que soporta algo a alguien, es decir, el que individualizándose respecto a los demás marca una separación que no es mera distancia sino diferencia de altura. Desde esta posición de superioridad el tolerante se convierte automáticamente en juez. Puede denostar, desdeñar, despreciar. En resumen, puede perdonar o no (p. 82, citado en Skliar, 2002, p. 101).

Si nos centramos en la construcción de conocimiento, por otro lado, la concepción de diversidad que deviene de la objetividad, implica necesariamente la validación excluyente del conocimiento que, quien está en posición de decidir, considera representativo de la realidad tal como es. En la sala de clases -con independencia de si está ubicada en la escuela, la universidad, o el jardín infantil- el docente es el único facultado para tomar esta decisión. La pretensión de transmitir o guiar el descubrimiento de una realidad que debiese ser captada por todos de la misma manera, produce una doble dinámica, en la cual la construcción del conocimiento tiene un crecimiento correspondiente con el cultivo de la ignorancia, en el entendido que conocimiento e ignorancia “son nociones idealizadas y atemporales que, además de describir inequívocos estados, son atribuidos a unas personas por otras bajo circunstancias particulares, a menudo con connotaciones morales” (Hobart, 1993, p. 21). Lo anterior, se ubicaría en el marco general de lo que Ranciere

(2012), denomina el paradigma explicador, que se construye a través de la práctica de explicar, entendida como un fin en sí mismo, como “la verificación infinita de un axioma fundamental: el axioma de desigualdad. Explicar algo al ignorante, es, antes que nada, explicarle que él no comprendería si no se le explicara, es antes que nada demostrarle su incapacidad” (p. 326).

En este sentido, la explicación construiría al ignorante al mismo tiempo que al sabio, mediante la operación misma de explicar, que atribuye a uno el saber y a otro la imposibilidad intrínseca de poder saber sin la explicación del maestro. La ignorancia así constituida, nunca refiere sólo a la ausencia de conocimientos, sino que a “algo más primordial... la faceta cognitiva de un término moralmente malo” (Vitebsky, 1992, citado en Hobart, 1993, p. 24). En un sentido similar Ranciere (2008) afirma que la diferencia entre tener o no conocimiento:

Recubre de hecho una diferencia de ser: existen aquellos que son capaces de avanzar por sí mismos sobre el camino del saber y aquellos que son incapaces de ello, que necesitan ser guiados, que solamente aprenden con la ayuda de una guía que sabe algo más, algo de otra naturaleza y que conserva el secreto de su superioridad (p. 13).

Esta doble dinámica implicada en el paradigma explicador es, siguiendo a Ranciere (2012), característica de la educación formal en general. Sin embargo, su efecto de exclusión se maximiza a medida que las lógicas propias del espacio educativo son más y más distantes de aquellas que han enmarcado los modos de convivencia de los estudiantes fuera de la escuela. La situación intercultural resulta interesante como ejemplo de esta distancia que ha permitido construir a un otro que es invisible en todo aspecto, excepto por el de su diferencia. Lo anterior, se ha enmarcado históricamente en una dinámica que Santos (2014) denomina ‘pensamiento abismal’, donde epistemologías no hegemónicas son relegadas a la no-existencia. En los sistemas nacionales de educación formal esto se cristaliza, por ejemplo, en espacios de exclusión, donde los saberes que no se corresponden con lo aceptado por la cultura hegemónica son invisibilidades o ignorados, a la vez que se reproduce una imagen atemporal, estática y conocida de la diferencia del otro (Di Cauda, 2016; Ñanculef, 2017; Quilaqueo y San Martín, 2008). En este contexto, en el mejor de los casos, la interculturalidad se desarrolla a nivel discursivo en sectores sociales respetuosos del pluralismo cultural, pero tienen un impacto muy limitado en la política pública y en la organización del espacio nacional y ciudadano (Barabas, 2018).

Desde la perspectiva del camino explicativo de la (objetividad) la diversidad no existe como algo que puede ser atribuido a otro, sino que se constituye siempre como una condición del encuentro entre personas que traen consigo sentidos y significados particulares sobre el mundo que construyen. En consecuencia, el foco en los diferentes pierde sentido y la alteridad conocida es reemplazada por el misterio del otro. En términos de la práctica pedagógica, posicionarse desde aquí implica concentrar la atención en el diseño de estrategias de interacción, que permitan a los estudiantes traer al aula aquello que han construido como resultado de los modos de convivencia en los que han participado, ya que no es posible para el profesor o profesora conocer a priori, los contenidos específicos que constituyen el mundo de cada estudiante.

Volviendo al ejemplo de la educación intercultural como medio para explicitar aún más el contraste, el aceptar que los sentidos y significados de cualquier objeto o relación serían construidos de modo particular por cada individuo como resultado de su historia interaccional previa, y en el entendido de que no existen dos historias de interacción exactamente iguales, no sería posible tampoco encontrar construcciones de sentido idénticas entre dos individuos, con independencia de que estos pertenezcan o no a la misma cultura, sin perjuicio de tener claro que la experiencia individual se desarrolla enmarcada en configuraciones culturales amplias, redes de conversación

para Maturana (1990), marcos epistémicos para Tubino (2014), que orientarían el curso general de las historias de relaciones en las que se participa y los sistemas de distinciones resultantes.

Si se acepta la concepción de diversidad como consecuencia de los distintos modos de convivencia que caracterizan la historia del individuo, la interculturalidad tendría que ser entendida entonces como un aspecto particularmente visible de la diversidad, ya que lo que caracteriza a una cultura es precisamente la existencia de modos de convivencia que le son particulares; si a la vez se acepta que la cultura encauzaría la construcción de mundo, debe aceptarse entonces que, en la experiencia escolar, mientras más lejanos sean los marcos de sentido en los que las personas han desarrollado sus construcciones de mundo, más distantes serán los sentidos y significados que estos traen sobre los objetos y las relaciones que distinguen al paradigma explicador que rige las aulas (Ibáñez y Druker, 2018).

En términos de lo que los estudiantes aprenden, esta concepción de diversidad conlleva la urgencia de focalizar la atención pedagógica en la generación de contextos de interacción que efectivamente propicien los aprendizajes que se declaran como prioritarios. Esto, en el entendido de que es el modo de convivencia, y no la repetición de un contenido, indicación o conducta, lo que posibilita la construcción de sentido del estudiante. En otras palabras, el modo de convivencia que se genere en el espacio educativo será lo que propicie la construcción de nuevos sentidos y significados, así como la ampliación, transformación o la desaparición de los que los estudiantes traen a la mano (Ibáñez, 2015).

5. CONCLUSIONES

Desde el camino explicativo de la (objetividad) la realidad no funciona como parámetro externo para validar o negar conocimiento o experiencia. La noción de diversidad a la que este camino arriba, considera todas las construcciones de mundo como legítimas, al mismo tiempo que diversas entre sí. Este modo de construir la diversidad emerge como producto del giro epistemológico que resignifica la relación entre sujeto y realidad, como proceso constructivo que depende de la historia de interacciones en las que participa el observador, que emerge en el mismo momento en que distingue el mundo que produce.

En Chile, si bien han existido desplazamientos discursivos en las conceptualizaciones explícitas de la diversidad, en lo operativo la implementación de la política pública da cuenta de la operacionalización de una idea de diversidad que deriva de la perspectiva positivista de la realidad ontológica. Lo anterior resulta en la configuración de diversidad como un dispositivo lingüístico que sirve para delimitar y predecir la diferencia de los diferentes, que son construidos siempre por oposición a la mismidad como normalidad arquetípica.

Las concepciones de diversidad discutidas en este artículo constituyen constructos tan excluyentes entre sí, como son excluyentes los caminos explicativos de los que emergen. En consecuencia, operar desde una noción de diversidad o la otra, tiene consecuencias significativamente distintas en la estructuración de prácticas pedagógicas, y en la experiencia educativa que estas prácticas propician.

Para los docentes que operan desde la noción de diversidad construida a través de la (objetividad), los desafíos principales están en el campo de la interacción en el aula. El primero es aceptar que las construcciones de mundo de los estudiantes son imposibles de conocer a priori, por lo que se hace imprescindible generar espacios pedagógicos que les permitan traer al aula lo que han construido en sus experiencias previas. El segundo, es propiciar la presencia efectiva en la

sala de clases de lo que se considera prioritario que aprendan, sea esto de carácter cognitivo, procedimental, social, valórico, o de cualquier tipo, dando lugar a que las y los estudiantes puedan construir significado para aquello y por tanto distinguirlo o, dicho de otro modo, para que logren aprendizajes significativos en un marco de sentido compartido.

AGRADECIMIENTOS

“Agradezco al Doctorado en Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación que, mediante su programa de becas 2019, se hizo partícipe de este estudio”.

REFERENCIAS

- Barabas, A. (COORD) (2018). *Multiculturalismo e interculturalidad en América Latina*. México. Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Bernabé Villodre, M. (2016) Formación para la ciudadanía intercultural en educación Infantil. ¿Qué sucede en las Universidades Valencianas? *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(2), 328-348.
- Di Caudo, M.V. (2016) Interculturalidad y universidad. Cuando lo distinto (no) cabe en el mismo modelo. En M. Di Caudo, D. Llanos & M. Ospina (coords.) *Interculturalidad y Educación desde el Sur* (pp. 93-130). Cuenca: Universidad Politécnica Salesiana.
- Díaz, T., y Druker, S (2007). Democratización del Espacio Escolar. Una construcción en y para la diversidad. *Estudios Pedagógicos*, XXXIII (1),63-77.
- Decreto de ley N°170. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, 21, de abril de 2010.
- Descartes, R. (1967). *Obras Escogidas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós.
- Ferrão Candau, V. (2018). Educación Intercultural en America Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 343-352. Doi:10.4067/S0718-07052010000200019.
- Flores, M. (2004) Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa [online]. *Revista Digital Universitaria*, 31. Recuperado de <<http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art1/art1.htm>>.
- Foucault, M. (1986). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI
- García, M.E. (2008). *Desafíos de la interculturalidad. Educación, desarrollo e identidades indígenas en el Perú*. Lima: IEP.
- Goffman, E. (1970). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrourtu Editores.
- Hobart, M. (1993). *An antropological critique of development. The growth of ignorance*. London: Rotledge.
- Ibáñez-Salgado, N. (2015). La diversidad en la construcción de mundo de niños y niñas de dos culturas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 357-368.
- Ibáñez-Salgado, N. (2010). El contexto interaccional y la diversidad en la escuela. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI (1), 275-286.

- Ibáñez-Salgado, N. (2006). La comprensión de lo diverso como condición de la calidad educativa. *Revista Investigaciones en Educación*, VI (2), 103-122.
- Ibáñez, N., y Druker, S. (2018). La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, (78), 227-249. Doi:10.29101/crcs.v25i78.9788.
- Ley 19.253. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, 5, de octubre de 1993.
- Maturana, H. (2001). Lenguaje, emociones y ética en el quehacer político. En *Emociones y lenguaje en educación y política* (pp. 18-32). España: Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. (1997). *La objetividad. Un argumento para obligar*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. (1990). *El sentido de lo humano*. Santiago. Hachette 2ª. Edición.
- Maturana, H. (1988). Reality: The search for objectivity or the quest for a compelling argument. *Irish Journal of Psychology*, 9(1),25-82.
- MINEDUC (2015). *Diversificación de la Enseñanza*. DECRETO N°83/2015. Santiago, Ministerio de Educación de Chile.
- Ñanculef, J. (2016). *Tayñ Mapuche Kimün Epistemología Mapuche*. Santiago: FACSU/U. de Chile.
- Ocampo, A. (2014). Consideraciones epistemológicas para una educación inclusiva. *Investigación y Postgrado*, 29 (2), 83-111.
- Pasmanik, D. (2002). *La praxis educativa en la enseñanza de la lengua materna: un análisis desde la interactividad en el aula*. (Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile) Santiago de Chile.
- Quilaqueo, D., y San Martín, D. (2008) Organización de saberes mapuche mediante la teoría fundamentada. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 151-168.
- Ranciere, J. (2008). La lengua de la emancipación. En J. Jacotot (2008). *Lengua Materna Enseñanza universal*. Buenos Aires: Cactus.
- Ranciere, J. (2012). Sobre el maestro ignorante. *La cañada*, 3, 323-338.
- Santos, B.D.S. (2014) Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En S. Santos. *Epistemologías del sur: Perspectivas*. (pp. 21-66). Madrid: Akal.
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Madrid. Miño y Dávila editores.
- Tubino, F. (2014). El trasfondo epistémico de los conflictos interculturales. *Contextualizaciones Latinoamericanas*, 6(11),1-5.
- Vaillant, D. (2004). Formación de formadores. Estado de la práctica. *Cuadernos de Preal*, 25, 1-47.
- von Foerster, H. (2003). *Understanding. Essays on Cybernetics and Cognition*. New York: Springer-Verlag.
- von Foerster, H. (2005). *Construyendo una realidad*. En *La realidad Inventada*. Paul Watzlawick (comp) Barcelona: Gedisa.
- von Glasersfeld, E. (2000). *Despedida de la objetividad. El ojo del observador*. En P. Watzlawick y P. Krieg (comps) (pp. 20-37). Barcelona: Gedisa.

VOL.19
NÚMERO 39
ABRIL 2020

rexe

REVISTA DE ESTUDIOS Y
EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN

SECCIÓN
EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS



UCSC

El estudio de casos en la construcción de conocimiento profesional en la formación de profesores de Educación Especial

Marisa Aydeé Labayen^{*a} y Romina Gaudin^b

Universidad Nacional de San Luis, Facultad de Ciencias Humanas, San Luis, Argentina.

Recibido: 23 de septiembre 2019

Aceptado: 16 de diciembre 2019

RESUMEN. Planteamos este trabajo en el marco de dos Proyectos de Investigación Consolidados de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL): Proyecto de Investigación Consolidado¹: Prácticas de Enseñanza para la Comprensión. Su impacto en la formación de los estudiantes de las carreras de Profesorados de Educación Inicial y Especial; y Proyecto de Investigación Consolidado²: Formación de investigadores en educación ante la diversidad epistémica y la era digital. En el contexto del primer Proyecto seleccionamos el tema a investigar y el segundo nos permitió pensar y seleccionar la metodología de investigación, en este caso, la sistematización de experiencia. Abordamos la sistematización de la experiencia llevada a cabo en el espacio curricular: Práctica IV: Estudio de Casos, del 4° año, del Profesorado de Educación Especial, de la FCH, de la UNSL. En dicha experiencia optamos por privilegiar el estudio de casos como una estrategia de enseñanza que propicia en los estudiantes la reflexión y la construcción de conocimiento profesional. Acordamos con lo planteado en el Plan de Estudios del citado Profesorado que, un Profesor con este perfil, es capaz de transformar sus prácticas de manera profunda y duradera. Nuestro objetivo es identificar indicadores de la potencialidad de esta estrategia para la construcción de conocimiento profesional en la formación del Profesor de Educación Especial.

PALABRAS CLAVE. Educación especial; estudio de casos; sistematización de experiencia; formación de profesores; conocimiento profesional.

Case studies in the construction of professional knowledge in the training of Special Education Teachers

ABSTRACT. This work is set out in the framework of two Consolidated Research Projects of the Faculty of Human Sciences (FHC) of the National University of San Luis (UNSL): Consolidated Research Project. Practices for teaching comprehension. Its impact on the training of students in Initial and Special Education Teachers' careers; and Consolidated Research Project: Training of educational researchers in the context of epistemic diversity and the digital era. In the first project we selected the topic to be researched and the second allowed us to think about and select the

1. PROICO N° 04-1316 Aprobado por Resolución C.S. N°140/18.

2. PROICO N°04-4018 Aprobado por Resolución C.S. N°126/18.

*Correspondencia: Marisa Aydeé Labayen. Dirección: Ejército de los Andes 950, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. Correos Electrónicos: mlabayen.ml@gmail.com^a, rogaudin@gmail.com^b

research methodology, in this case, the systematization of experience. We approached the systematization of the experience carried out in the curricular space: Practice IV: Case Studies of the 4th year, of the Special Education Teachers, of the FCH, of the UNSL. In this experience we chose to privilege the study of cases as a teaching strategy that encourages students to reflect and build professional knowledge. We agree with what is set out in the Curriculum of the above-mentioned Teaching Staff that a Teacher with this profile can transform his or her practices in a deep and lasting way. Our objective is to identify indicators of the potential of this strategy for the construction of professional knowledge in the training of Special Education Teachers.

KEYWORDS. Special education; case studies; systematization of experience; teacher training; professional knowledge.

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de toda nuestra carrera como docentes investigadoras, de la Facultad de Ciencias Humanas hemos participado en Proyectos de Investigación relacionados con las prácticas docentes.

En el año 2012, y en el marco de las acciones implementadas en el Proyecto de Investigación: “Las prácticas docentes en la universidad y la formación de profesores en el campo de Educación Inicial y Especial”, -Proyecto en el que participamos entre los años 2012-2015- surge el interés de profundizar en la investigación de las prácticas docentes relacionadas con la Enseñanza para la Comprensión, con el claro convencimiento de que las mismas son coherentes con el modelo de formación centrado en el análisis en el que se fundamenta el Plan de Estudio del Profesorado de Educación Especial (Ord. N°13/00 – Rec. 03/05).

Así, desde ese año, al interior del equipo docente, nos proponemos diseñar diferentes estrategias de enseñanza que promuevan la comprensión en los estudiantes. Esto nos lleva a un arduo trabajo de diseño y preparación de las mismas, de registro y análisis de su implementación, de registro y análisis de las respuestas dadas por el grupo y por cada estudiante a las diferentes tareas propuestas y de búsqueda y diseño de estrategias de evaluación coherentes con esta modalidad de trabajo. En este contexto, abundan los momentos de intercambio y de reflexión en el equipo docente implicado y se genera la necesidad de saber más al respecto. Recurrimos entonces a la lectura y profundización de aportes teóricos relacionados con esta temática y a la producción de trabajos escritos como una instancia de recuperar estas experiencias.

Año tras año, los ajustes a la programación didáctica y a las maneras de desarrollarla son importantes. De esta forma podemos llevar a cabo un registro sistemático que nos permite visualizar algunas dificultades más frecuentes manifestadas por los estudiantes en su proceso de aprendizaje tales como: Activar conocimientos previos al momento de abordar una problemática de conocimiento que se presenta como nueva, establecer relaciones entre diferentes conceptos, relacionar teoría-práctica, aprendizajes memorísticos, dificultades todas que obstaculizan el logro de la comprensión.

Advertimos, en todo este proceso, que nuestra atención se fue focalizando en determinados elementos constitutivos de esta experiencia educativa: Diseño y preparación de estrategias didácticas; implementación, evaluación y respuesta de los estudiantes a la misma.

En el año 2018 nos incorporamos además, en el PROICO N°04-4018 Formación de investigadores en educación ante la diversidad epistémica y la era digital. Este proyecto indaga las propuestas que elaboran los grupos de formadores en investigación en universidades nacionales y las investi-

gaciones que realizan investigadores/as relevando aspectos de las comunidades epistémicas, la diversidad epistemológica y las concomitancias de la era digital; desde la perspectiva de interacción dialógica entre lo cualitativo y lo cuantitativo como estrategia para recuperar las articulaciones entre lo singular, individual y lo colectivo. Situadas en este marco es que decidimos iniciar un trabajo de investigación tomando como metodología la sistematización de experiencia.

Abordamos la sistematización de la experiencia llevada a cabo en el espacio curricular: Práctica IV: Estudio de Casos, del 4° año, del Profesorado de Educación Especial, de la FCH, de la UNSL, Argentina.

2. ¿QUÉ ASPECTO DE LA EXPERIENCIA NOS INTERESA MÁS?

El estudio de casos como estrategia de enseñanza y su potencialidad en la construcción de conocimiento profesional del Profesor de Educación Especial.

3. ¿PARA QUÉ QUEREMOS SISTEMATIZAR?

Responder este interrogante nos lleva a plantear el objetivo de esta investigación:

- Identificar indicadores de la potencialidad del estudio de casos como estrategia de enseñanza posibilitadora de la construcción de conocimiento profesional, en un espacio curricular del trayecto formativo específico, del 4° año del Profesorado de Educación Especial, FCH, UNSL.

4. ¿CÓMO FUNDAMENTAMOS EL ESPACIO CURRICULAR DE LA PRÁCTICA?

a. Antecedentes Teóricos

Tal como se plantea en el Plan de Estudios del Profesorado de Educación Especial, el proceso de formación de este profesor y su desarrollo profesional deben considerarse en relación con los diferentes modos de concebir la práctica educativa.

En este caso la entendemos como una práctica social, como una puesta en acto, cruzada por múltiples determinantes psicológicos, institucionales, sociales e históricos (Ord. CD 013/00, p. 7). En consonancia con Davini (2015) al hablar de práctica la autora expresa:

Nos referimos a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales, ante situaciones que incluyen distintas dimensiones, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta el tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales (p. 26).

Creemos que, en este contexto, pensar y conocer la realidad educativa desde su complejidad tiene que ver con relacionar e integrar lo que en esta realidad se presenta relacionado e integrado.

Por lo tanto, la construcción del conocimiento profesional que posibilite un desempeño flexible no siempre está en relación directa con la cantidad de información recibida, es decir, resulta insuficiente un modelo de formación centrado en las adquisiciones (Giles Ferry, 1990).

En consecuencia, el Plan de Estudios antes citado, se fundamenta y pretende orientar un modelo de formación centrado en el análisis, que se asienta en la articulación teoría-práctica desde la lógica interna de la “acción-reflexión-acción”.

Desde esta perspectiva, no solo se trata de ir a la práctica, sino que mediante la observación y la reflexión sobre las acciones es necesario hacer una descripción del conocimiento tácito que está implícito en ella. Así cuando se la describe, se convierte en conocimiento en la acción y por esto dicho conocimiento es siempre una construcción.

“Igual que el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción es un proceso que podemos llevar adelante sin ser capaces de decir lo que estamos haciendo” (Schön, 1992) como se citó en Sanjurjo (2012), por lo tanto, nos esforzamos en recuperar las producciones escritas de los estudiantes y en orientar, por medio de preguntas que generen disonancia cognitiva, su reflexión como un dispositivo de alto impacto en su formación profesional.

Este Plan de Estudios estructura un Eje de las Prácticas transversal al trayecto formativo, es decir, desde el primer al cuarto año de este profesorado, con el objetivo de viabilizar diversas aproximaciones de los estudiantes a prácticas educativas específicas. La intención es posibilitarles la vivencia de situaciones en las que se despliega el trabajo docente, la detección de problemáticas, la aproximación a la investigación de campo, el ejercicio de prácticas docentes acotadas y toda otra tarea que facilite el “conocimiento en acción” y “la reflexión en la acción” (Schön, 1992).

En dicho Eje, en el 4° año, 1° cuatrimestre, se ubica la Práctica VI: Estudio de Casos. Es precisamente en este espacio en donde nos situamos para presentar nuestra experiencia. Debido a que esta Práctica se enmarca dentro de la formación específica del Profesor de Educación Especial, como formadoras y parafraseando a Diker y Terigi (1997, citado en Vezub, 2007, p. 10), tenemos presente que se trata de una “instancia de formación laboral” particularmente compleja y diversa por el campo disciplinar que abarca. En este sentido, tomamos el estudio de casos, fundamentalmente como método de enseñanza a los fines de valorar su potencial en la formación en esta práctica educativa.

Como método de enseñanza, Wasserman (1994) señala que los casos son instrumentos educativos complejos. Para esta autora, los buenos casos se construyen en torno de problemas de la vida real que se presentan a personas reales:

Un buen caso es el vehículo por medio del cual se lleva al aula un trozo de realidad a fin de que los alumnos y el profesor lo examinen minuciosamente. Un buen caso mantiene centrada la discusión en alguno de los hechos obstinados con los que uno debe enfrentarse en ciertas situaciones de la vida real. [Un buen caso] es el ancla de la especulación académica; es el registro de situaciones complejas que deben ser literalmente desmontadas y vueltas a armar para la expresión de actitudes y modos de pensar que se exponen en el aula (Lawrence, 1953 como se citó en Wasserman, 1994, p. 20).

Para Litwin (2008) “los buenos casos encierran dilemas, situaciones problemáticas de difícil o compleja resolución. No se trata de elegir una estrategia que hace más vívida o comprensible la enseñanza, sino de estimular el pensamiento y la reflexión”(p. 95).

La reflexión supone “la capacidad de ir y venir de lo particular a lo general, de encontrar marcos de interpretación teóricos para dar cuenta de una situación singular así como de identificar rápidamente incidentes críticos o prácticas que permitan desarrollar o cuestionar una hipótesis” (Perrenoud, 2004, p. 110).

Así, el abordaje guiado de casos nos posibilita visibilizar lo que Sennett (2009) manifiesta como resistencias, es decir:

“incorporar a las prácticas formativas, lo imperfecto, lo problemático, lo que no salió bien, lo que ofrece resistencia. Para abordar tales casos o situaciones conviene re-definir el problema, incorporando otros protagonistas y comenzar a resolver primero las pequeñas dificultades. Trabajar en colaboración con lo que ofrece resistencia puede resultar asimismo una salida provechosa. Más que resistir a las dificultades que hoy son moneda corriente en la enseñanza, hay que comprenderlas: “este es probablemente el mayor reto con el que se encuentra cualquier buen artesano: el de reconocer la dificultad con los ojos de la mente” (citado en Alliaud, 2014, p. 18).”

La selección de este método de enseñanza guarda estrecha relación con nuestra concepción acerca de la construcción del conocimiento profesional. Por un lado, creemos que dicho conocimiento implica conocimientos, habilidades y valores que posibilitan tomar posición como profesional, en este caso, en el complejo campo de la Educación Especial. Y, por otro lado, se trata de un conocimiento que se construye a partir de una participación activa de los estudiantes en el proceso de formación, de reflexiones sobre las propias prácticas y de reflexiones sobre sus propios procesos de aprendizaje.

Adhiriendo a Edlstein (2011) sostenemos que los casos posibilitan una “reconstrucción crítica de la experiencia”, en sus palabras, se trataría de una:

...invitación a un ejercicio sistemático de producción de un efecto de extrañeza y des-familiarización que ponga en suspenso las evidencias, las categorías y modos habituales de pensar, de describir y explicar, en este caso, las prácticas de enseñanza. Procurar pensarlas de otro modo; admitir las vías de entrada más diversas para una lectura, una mirada, una escucha y, de esa manera, reconstruir su compleja trama (citado en Alliaud, 2014, p. 140).

En este sentido, compartimos en el aula disposiciones del pensamiento cuyo conocimiento posibilita hacer visible el pensamiento en la acción. Al mismo tiempo promueve la reflexión sobre cómo se va construyendo o no ese conocimiento profesional.

Tishman y Andrade (2009) dan cuenta de siete disposiciones de pensamiento crítico:

...la disposición de ser abierto y aventurero; la disposición de preguntarse, de encontrar problemas e investigar; la disposición de construir explicaciones y comprensiones; la disposición de hacer planes y ser estratégico; la disposición de ser intelectualmente cuidadoso; la disposición de buscar y evaluar razones; la disposición de ser metacognitivo (p. 7).

Creemos oportuno aclarar que nuestra intención no es enseñar esas disposiciones, sino recurrir a ellas como indicadores que orientan la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje que cada estudiante va llevando a cabo, suscitando la construcción del conocimiento profesional.

b. Aspectos metodológicos

Teniendo en cuenta que una metodología da cuenta del modo como se enfoca un problema y la manera en que se buscan sus respuestas nos es oportuno señalar nuevamente que, en esta investigación, ponemos el foco en el estudio de casos como estrategia de enseñanza y su potencialidad en la construcción de conocimiento profesional del Profesor de Educación Especial.

Dado que pensamos esta investigación en el contexto de un espacio curricular, correspondiente al cuarto y último año del profesorado de Educación Especial, es relevante considerar que se trata de una investigación educativa puesto que se enmarca en un proceso educativo en sí, es decir, implica los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Hablar de esos procesos nos sitúa en una realidad sinuosa y peculiar como lo es la práctica docente. En coincidencia con los aportes del paradigma de la complejidad, se entiende a ésta como una práctica social compleja en el sentido que está condicionada por múltiples factores articulados en un momento histórico y en un contexto determinado y caracterizada por la singularidad y la incertidumbre. Esta realidad implica una construcción intersubjetiva de los actores involucrados.

Nos resulta necesario entonces, recurrir a una metodología de investigación que ofrezca nuevas formas de mirar, que posibilite la comprensión de este entorno complejo a través de dinámicas de reflexión y retroalimentación y dé la oportunidad de relatar a otros lo que se va aprendiendo sobre el propio hacer en las prácticas cotidianas del quehacer educativo.

La metodología de investigación a implementar, como eje vertebrador y articulador de las prácticas docentes implicadas, consiste en la sistematización de experiencia. “Esta metodología, desde una perspectiva latinoamericana, apunta a reconocer la riqueza de conocimientos generados en la práctica, recuperar aquellos que han sido valiosos y pertinentes en diversos contextos y hacerlos comunicables para que otros puedan valerse de estas prácticas” (Navarro Roche, 2013, p. 1).

La importancia de la sistematización de experiencias está, precisamente, en la posibilidad que ofrece de recuperar los saberes y conocimientos que han resultado eficaces, permitiendo la construcción de saber crítico, dialógico y transformador (Jara, 2009).

5. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

a. ¿Quiénes realizamos este ejercicio?

El equipo docente del citado espacio curricular: Profesora Responsable Marisa Labayen y Auxiliar Docente Romina Gaudin y el grupo de estudiantes que cursaron la práctica, 16 en total.

b. ¿Qué experiencia vamos a sistematizar?

La experiencia educativa que transitamos docentes y estudiantes del 4° año de la Práctica VI ante la propuesta de enseñanza Estudio de Casos y la construcción de conocimiento profesional.

c. ¿Qué consideraciones generales caracterizan y contextualizan la Práctica VI: Estudio de Casos?

- i. Es una Práctica de 45 horas, que se desarrolla durante el 1° cuatrimestre del cuarto y último año del Profesorado, es la primera que se plantea en el trayecto de formación específica de la carrera e implica el abordar casos de personas con discapacidad insertas en instituciones del sistema formal y no formal.
- ii. Se trata de un espacio curricular destinado a la integración de contenidos teórico-prácticos, al análisis de perspectivas y problemas que requieren, por parte de los equipos docentes y de los estudiantes que compartimos este cuatrimestre, articular acciones tendientes a promover instancias de trabajo interdisciplinar.

iii. No sólo contemplamos la articulación horizontal con contenidos disciplinares abordados en los otros espacios curriculares con los que compartimos cuatrimestre sino que también propiciamos articulaciones verticales con otros contenidos del trayecto formativo, permitiendo así que los estudiantes se posicionen de una manera más contextualizada a lo largo de todo el cuatrimestre, potenciando sus posibilidades de construir conocimiento profesional.

d. ¿Desde dónde nos posicionamos para la elaboración de la programación didáctica?

Ser docentes de este Profesorado y dar una respuesta educativa acorde a lo que se plantea en el Plan de Estudios respecto a la formación profesional del profesor en cuestión, nos genera el desafío de analizar y reflexionar de manera sostenida y sistemática respecto a nuestras prácticas docentes y de estar dispuestas al cambio.

Para abordar y superar este desafío encontramos en el enfoque pedagógico y didáctico de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) el marco de referencia adecuado.

La EpC es un marco conceptual referencial, no un modelo a seguir, un marco que, en el nivel de educación superior, en este caso universitario, ofrece un lenguaje y una filosofía que posibilita repensar no solo una asignatura, sino que permite ir más allá, dando lugar a la discusión y a la oportunidad de reflexionar también sobre un proceso formativo, visualizando trayectos de formación.

Puede decirse que la enseñanza es una actividad específica e intencional. Es la promoción sistemática del aprendizaje mediante diversos medios, en este marco, se consideran a esos medios como prácticas de enseñanza, en este sentido, estas prácticas son sinónimos de tareas propuestas por el docente.

En cuanto a la comprensión, Perkins (2008) la define:

En pocas palabras, comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. Para decirlo de otra manera, la comprensión de un tópico es la “capacidad de desempeño flexible” con énfasis en la flexibilidad (p. 70).

Entonces, hablar de enseñanza para la comprensión, entendiendo a esta última como desempeño permite inferir, por un lado, considerando el carácter intencional que a los docentes les compete diseñar experiencias formativas y, por el otro, si el objetivo es la comprensión, deberán ser quienes seleccionen las estrategias de enseñanza que la propicien.

Resulta relevante entonces una inquietud planteada por Pogré (2012):

¿Cómo contribuir a que los equipos docentes diseñen sus propuestas de enseñanza teniendo en cuenta el tipo de desempeños requeridos para desarrollar las competencias especificadas en los perfiles de la formación, y articular estos con las tareas que proponen en el cursado de las diferentes materias? (p. 70).

Para definir estrategias de enseñanza tomamos los aportes de Anijovich (2009, p. 4) son el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué.

En este sentido, Camilloni (1998, p. 186) plantea que:

(...) es indispensable, para el docente, poner atención no sólo en los temas que han de integrar los programas y que deben ser tratados en clase sino también y, simultáneamente, en la manera en que se puede considerar más conveniente que dichos temas sean trabajados por los alumnos. La relación entre temas y forma de abordarlos es tan fuerte que se puede sostener que ambos, temas y estrategias de tratamiento didáctico, son inescindibles.

e. ¿Cómo diseñamos la programación didáctica de esta Práctica?

Para ello vamos respondiendo las preguntas claves que plantea el enfoque de la EpC:

i. ¿Qué temas merecen ser comprendidos?

Responder a esta primera pregunta nos lleva a considerar que se trata de una práctica con las características ya explicitadas anteriormente por lo que seleccionamos como contenidos los fundamentos de esta práctica: El estudio de casos como método de enseñanza, el estudio de casos y la formación en la práctica, el estudio de casos y el profesor de Educación Especial como un profesional reflexivo.

Es oportuno tener en cuenta que partimos de considerar que este espacio, más que abordar contenidos propios, debe tender a posibilitar a los estudiantes la articulación vertical y horizontal de temas ya trabajados en su trayecto formativo. Posicionarnos de este modo, nos permite visualizar como tópico que merece ser comprendido, la construcción del conocimiento profesional.

Precisamente para nosotros, el estudio de un caso debe tender un puente con los temas relevantes de ese trayecto.

ii. ¿Qué es exactamente lo que los estudiantes deberían comprender de esos temas?

Este interrogante nos permite visualizar los propósitos a lograr por parte de los estudiantes, así planteamos las metas de comprensión que compartimos con ellos. Conocer y acordar dichas metas es una instancia importante de esta programación:

1. Vivenciar las clases como espacios de encuentro, de reflexión crítica a partir del planteo de diversas problemáticas surgidas en el desarrollo del caso, de profundización teórica al respecto y de socialización de lo trabajado.
2. Articular horizontalmente con los espacios curriculares del 1° cuatrimestre del 4° año y verticalmente con el equipo docente de la Práctica VII: Práctica Profesional del Profesorado con claras intenciones de propiciar un trabajo interdisciplinario.
3. Aprender con otros vivenciando las potencialidades de las experiencias del aprendizaje cooperativo.
4. Demostrar habilidad de pensar y de actuar con flexibilidad a partir de los propios conocimientos, en el proceso de comprensión del caso abordado.
5. Reflexionar respecto al valor formativo del estudio de caso como estrategia de enseñanza que promueve la construcción de conocimiento profesional.
6. Desarrollar capacidades propias de la investigación de campo: Observar, describir, analizar, interpretar, comprender sentidos.

7. Desarrollar capacidades de hipotetizar, problematizar, interrogar frente a la situación compleja del caso.
8. Resolver problemas y tomar decisiones que posibiliten pensar y diseñar propuestas superadoras.
9. Vivenciar la importancia de ser un profesor capaz de aplicar y desarrollar estrategias de investigación de campo, en esta oportunidad, abordar un caso seleccionado en diversos ámbitos de la Educación Especial (formales y no formales) con el propósito de construir conocimiento profesional.
10. Pensar y aportar ideas que posibiliten superar las debilidades y/u obstáculos identificados en el caso estudiado.

iii. ¿Cómo desarrollarán y demostrarán los estudiantes su comprensión?

Responder la pregunta nos plantea al interior del equipo docente el desafío de pensar y diseñar una secuencia de actividades de complejidad creciente, que posibilite al grupo un desempeño flexible a partir de lo que saben y un nivel de involucramiento que les permita comprometerse reflexivamente.

Desde esta perspectiva destacamos lo que Litwin (2008) denomina configuraciones didácticas:

La manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina en que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar (p. 97).

Aplicamos entonces una metodología de trabajo dialéctica.

Considerando las particularidades de este espacio curricular, no hablamos de trabajos prácticos sino que la propuesta es abordar, pensar, diseñar experiencias de la práctica, en este caso a partir del abordaje de un caso.

En instituciones de nuestro medio, del ámbito formal y no formal, seleccionamos casos de personas con discapacidad intelectual, discapacidad motora y discapacidad auditiva dado que los estudiantes desarrollan contenidos relacionados con estas problemáticas en las materias que cursan en este primer cuatrimestre. La intención es promover la articulación y el trabajo interdisciplinar entre alumnos y equipos docentes implicados.

Pensamos entonces espacios tales como ateneos y charlas con otros profesionales que comparten y hablan desde sus propias experiencias y las reflexiones teóricas que realizan al respecto.

a. Programación y desarrollo de la experiencia: Estudio de un caso

Estructuramos el desarrollo en momentos de trabajo.

En un primer momento planteamos un taller en el que abordamos los fundamentos teóricos de esta práctica, seleccionamos los casos, planificamos el trabajo de campo y orientamos la reflexión a partir de las disposiciones del pensamiento puestas en marcha. Este último ejercicio es transversal a todo este momento.

En el segundo momento organizamos el primer ateneo. Cada pareja de trabajo hace la presentación del caso elegido al grupo de compañeros y a los equipos docentes implicados (invitamos a profesores de otras asignaturas del mismo cuatrimestre). En la presentación las estudiantes relatan cómo fue su aproximación al caso, vivencias, sensaciones, dudas e inquietudes. También lo que han podido indagar respecto al funcionamiento individual del caso, contextos observados, personas implicadas. Identifican qué es lo que les impacta como relevante y/o problemático del caso como para continuar profundizando en este aspecto y saber más.

Iniciamos luego la elaboración del informe final. Durante el proceso que implica esta etapa de trabajo las estudiantes participan activamente en espacios como charlas y debates con profesionales invitados que presentan algún tema específico relacionado con esta práctica y que responde a demandas de interés del grupo. Las consultas presenciales y/o virtuales son instancias privilegiadas que nos permiten ofrecer apoyos que promueven la construcción de conocimiento profesional a partir de la reflexión sobre esta práctica, sobre los conocimientos implicados y sobre las disposiciones de pensamiento puestas en marcha.

Cerramos esta práctica con un segundo ateneo. En esta oportunidad cada pareja presenta el caso explicitando el tema, la hipótesis y/o preguntas de investigación que guiaron el trabajo y sugerencias para la institución. Abrimos luego el debate con intenciones de realizar aportes y reflexionar sobre las experiencias transitadas.

Luego entregamos a cada institución el informe escrito del caso correspondiente a modo de hacer una devolución que pueda enriquecer sus prácticas.

b. ¿Cómo evaluar desde el rol de docentes, cómo posibilitar a los estudiantes la evaluación de lo comprendido?

Estos interrogantes nos llevan a posicionarnos respecto a qué entendemos por evaluación. Consideramos que la evaluación es parte del proceso didáctico, se integra a la situación de enseñanza y de aprendizaje. Es, en síntesis, un conocimiento que se construye.

Es el proceso de brindar sistemáticamente a las estudiantes una respuesta clara sobre su trabajo contribuyendo a mejorar su desempeño de comprensión.

Esta concepción de evaluación, unida a la necesidad de posibilitar a las estudiantes la evaluación de lo comprendido, nos plantean la necesidad de pensar y utilizar múltiples formas evaluativas: Producciones escritas (relato de vivencias, sensaciones, dudas e inquietudes propias del trabajo de campo, diseño y elaboración del informe escrito), situarse en la posición de profesor investigador que aborda la comprensión de un caso, pensar y proponer una propuesta de intervención y autoevaluaciones escritas.

Como criterios de evaluación, consensuamos con el grupo que se considerarán las capacidades logradas, planteadas en los objetivos del programa. Para ello las estudiantes deben demostrarlas a través de su desempeño flexible en el abordaje, en la comprensión y en la propuesta de estrategias de intervención pertinentes.

Esta modalidad de trabajo nos demanda además, como equipo docente que orienta los procesos, estar alertas para reconocer el momento propicio para evaluar e intervenir.

En este contexto de trabajo las estudiantes se comprometen asistiendo a las actividades programadas y participando activamente en las diferentes instancias privilegiando las de consultas.

c. Fuentes de información que pensamos utilizar

- Registro de lo observado a lo largo del desarrollo del curso.
- Charlas informales con las estudiantes.
- Entrevistas a las estudiantes.
- Autoevaluaciones escritas de los diferentes momentos contemplados en la experiencia.
- Análisis del proceso que implicaron las diferentes producciones escritas (relatos e informe).

6. RESULTADOS ALCANZADOS Y/O ESPERADOS

A partir del registro y análisis de lo observado a lo largo del desarrollo del curso, de las charlas informales con las estudiantes, del análisis de las autoevaluaciones y del análisis del proceso de elaboración de las diferentes producciones escritas (relatos e informes), exponemos a continuación algunos resultados a los que hemos arribado que son iniciales y nos desafían a seguir investigando sobre la potencialidad del estudio de casos en la construcción de conocimiento profesional del Profesor de Educación Especial.

En primera instancia, abordar el caso exige al estudiante posicionarse claramente en la función de Profesor de Educación Especial, en el sentido de tener que plantear los problemas, los interrogantes o las hipótesis orientadoras, desde una perspectiva educativa acorde a su formación. Identifican como una dificultad precisamente esto, así lo expresan por ejemplo: *"-Las dificultades que se presentaron, fueron al momento de orientar el trabajo, es decir decidir en qué hipótesis íbamos a trabajar, porque eran muchas las variables que queríamos indagar pero al mismo tiempo no contábamos con las herramientas necesarias para hacerlo".* *"-Si pude vivenciar el rol del Profesor de Educación Especial, pero recién al final de trayecto de la práctica, cuando logramos articular la información obtenida y poder producir el informe".*

Considerar la complejidad de un caso exige comprenderlo en el contexto en el que se encuentra. Esto da la posibilidad de posicionarse como futuros profesionales de la Educación Especial en otros espacios posibles en el campo de la misma y no limitar la intervención exclusivamente al ámbito escolar. Algunas estudiantes expresan: *"-El campo al cual optamos ir con mi compañera era totalmente nuevo para nosotras. Fue todo un reto el descubrir cómo desenvolverse en ese nuevo lugar, ya que veníamos con prácticas anteriores asistiendo solo a escuelas".* *"-Debimos ser abiertas y aventureras para explorar opciones alternativas al ver que el campo de la Educación Especial era mucho más amplio, surgieron así distintas posibilidades para abordarlo".*

El estudio de casos es una estrategia de enseñanza potente en la construcción del conocimiento profesional puesto que permite desarrollar habilidades y competencias propias del campo profesional en el que se desempeñará el futuro profesor de educación especial que se está formando. Al respecto autoras como Diker y Terigi (1997) señalan la necesidad de considerar en la formación docente las características que implica este trabajo. Tener en cuenta que se trata de una instancia de formación laboral. “Las características de ese trabajo y sus contextos de realización deberían constituir elementos clave a la hora de diseñar procesos formadores” (Citado en Vezub, 2007, p. 10).

También, el estudio de casos propone un camino de aprendizaje no lineal, avanza, retrocede, vuelve sobre sus pasos, el objetivo es siempre investigar y comprender más. Precisamente esta característica del estudio de casos como método de enseñanza exige poner en funcionamiento diferentes disposiciones de pensamiento dando lugar a la construcción de conocimiento profesional. Por ejemplo una estudiante expresa, “-Si, personalmente puedo decir que experimenté el valor formativo del estudio de casos, que es un proceso con idas y vueltas, avances y retrocesos, lo bueno de todo eso es tener docentes que te acompañen y sepan guiar en dicho proceso”.

El caso encierra una situación problemática compleja que, generalmente, en primera instancia impacta a las estudiantes desde lo emocional, generando asombro, sorpresa, desconcierto, sensaciones que dificultan sus posibilidades de pensar con intenciones de encontrar puntos de partida. Surgen preguntas como “-Y ahora, ¿qué hacemos?” Esta pregunta es la que detona la necesidad de desmontar el caso. Por ejemplo, las estudiantes expresan: “-Debimos ser abiertas y aventureras porque nos costó mucho identificar por dónde comenzar para lograr profundizar sobre el caso”.

Identificamos entonces, un nuevo indicador de la potencialidad del estudio de casos como estrategia de enseñanza en la construcción de conocimiento profesional que es, precisamente, promover la reconstrucción crítica de las experiencias, “Procurar pensarlas de otro modo; admitir las vías de entrada más diversas para una lectura, una mirada, una escucha y, de esa manera, reconstruir su compleja trama” (Edelstein 2011, citado en Alliaud, 2014, p. 11).

El estudio de casos, al presentar una situación compleja de la vida real que presentan personas reales implica un dilema que desafía al estudiante en sus habilidades cognitivas. Potencia el pensamiento crítico de los estudiantes a través del desarrollo de capacidades para hipotetizar, problematizar, interrogar frente a la situación compleja del caso, resolver problemas, argumentar y tomar decisiones. Al respecto algunas estudiantes comentan: “-Este fue todo un desafío porque teníamos muchas dudas y miedos, buscamos ayuda de distintos ambientes, recurrimos a conocimientos previos, a compañeras que ya habían cursado la práctica, trabajamos con las materias de este cuatrimestre, fuimos a consultas en varias ocasiones,...”. “-Tuvimos que ser intelectualmente cuidadosas al poder organizar la información que se iba consiguiendo, identificar qué era lo importante, para esto cada integrante debía evaluar y justificar su opinión sobre determinada información y no fue un trabajo fácil”. “-Al momento de escribir el informe debimos ser intelectualmente cuidadosas al relacionar, analizar y poder evaluar toda la información que habíamos recabado”.

El caso lleva a que el estudiante se posicione en una situación de profesor que debe investigar para comprenderlo. Es una estrategia de enseñanza efectiva para desarrollar capacidades propias de la tarea de investigación como observar, describir, analizar, interpretar, comprender sentidos. Al respecto algunas estudiantes expresan, por ejemplo: “-Las competencias que tuve que implementar fueron la recolección de datos mediante un diario de campo, entrevistas al personal docente, la utilización de grabaciones durante las entrevistas. A esta información que recolectamos tuvimos que significarla, es decir, darle sentido y analizarla en base a referentes teóricos que hacían alusión a la problemática del caso”. “-Otra de las competencias fue poder posicionarnos en el lugar de obser-

vadoras con todo el respeto que eso merece”. “-Al iniciar el trabajo de campo nos surgieron muchas preguntas, cómo será este nuevo campo, con quiénes nos iremos a relacionar, qué iremos a hacer allí, con quiénes iremos a trabajar, de este modo nos surgió el entusiasmo por comenzar con la investigación acompañados de otros sentimientos más como miedo, ansiedad y mucha responsabilidad”.

En este sentido, la estrategia del estudio de casos evidencia otro indicador de su potencialidad en la construcción de conocimiento profesional puesto que investigar exige recurrir a referentes teóricos, que iluminen la comprensión de lo observado y registrado en la práctica, generando nuevos conocimientos.

Comprender la complejidad del caso requiere abordajes interdisciplinarios por lo que plantea la necesidad de involucrar a otros profesionales. *“-Creemos que la intervención de la profesional invitada fue crucial para comprender características del contexto familiar del caso elegido, como también nos sirvió para poder pensar situaciones futuras que puedan implicarnos como profesionales”. “-...fue muy enriquecedor y me permite posicionarme desde otra mirada, empatizar al ponerme en el lugar de otras personas del grupo familiar de una persona con discapacidad”.*

Exige al estudiante poner en marcha aprendizajes estratégicos en el sentido de recuperar conocimientos, relacionarlos, resignificarlos, utilizarlos en la comprensión del caso y demostrar habilidad de pensar y de actuar con flexibilidad a partir de esos propios conocimientos. Este ejercicio no surge espontáneamente, sino que nos implica como docentes en su orientación creando espacios de metacognición y de relación entre teoría y práctica.

Esta metodología de enseñanza, además, desafía al estudiante en su saber hacer que supone la comprensión, es decir, desempeñarse con flexibilidad a partir de lo que sabe. Esto los lleva a implicarse y a participar activamente en el trabajo. Los involucra con mayor compromiso en el trabajo, destacan por ejemplo, *“-Viví esta práctica como un gran desafío...” “... luego fui sintiendo más compromiso para saber más del caso”. “-... fui sintiendo curiosidad por el caso”.*

También el estudio de casos desafía al estudiante en el saber estar. Esto refiere a habilidades sociales y a aprender con otros vivenciando las potencialidades del aprendizaje cooperativo, por ejemplo, expresan: *“-Lo que sí rescato de esta práctica fue compartirla con una compañera, porque al momento de realizar los análisis correspondientes, cada una tenía sus puntos de vista y eso nos ayudó a superar muchas dificultades, porque podíamos conversarlas”. “-A las instancias de ateneo de socialización del caso las vivimos de forma enriquecedora al poder presentar de manera dinámica al caso, recibir aportes y consejos tanto de docentes como de compañeras y nos permitió además presenciar y reflexionar sobre cada caso de los presentados”.*

Es una estrategia de enseñanza potente para el saber ser profesional, que se relaciona con valores, actitudes y estilos de comportamientos. Es decir, posibilita el afrontar deberes y dilemas éticos de la profesión como, por ejemplo, desarrollar el sentido de la responsabilidad, solidaridad y justicia. En las instancias de consulta personalizadas, en las que prima un clima de confianza que facilita la comunicación y el intercambio, a partir de las experiencias que las estudiantes van transitando, podemos advertir, dialogar, acordar modos de estar en cada una de las instituciones y frente a los diferentes participantes involucrados.

Por último y teniendo en cuenta las disposiciones de pensamiento puestas en marcha por las estudiantes a lo largo del trabajo realizado, es oportuno compartir algunas de sus apreciaciones relacionadas con los resultados de esta experiencia desde lo vivenciado: *“-Respecto a la experiencia transitada, fue necesario poner en juego: “La disposición a buscar y evaluar razones” ya que para llevar a cabo el mismo debimos interrogar lo dado, por los distintos profesionales y triangular*

esta información con lo observado en las sesiones de consultorio. “*La disposición a hacer planes y ser estratégicas*” frente al requerimiento de establecernos metas, plantearnos objetivos y evaluar los mismos. Como por ejemplo fue necesario formularnos objetivos y realizar planes para llegar con el tiempo estipulado. “*La disposición a ser metacognitivas*”, con respecto al análisis y reflexión de todo lo observado e investigado, es decir la capacidad de ejercer el control de procesos mentales y ser reflexivas. “*La disposición a ser intelectualmente cuidadosas*” a partir de la precisión, y organización para analizar todo lo observado e investigado a partir de los aportes teóricos de la cátedra “*La Intervención Educativa en la Problemática del desarrollo Mental y Motor*”. “*La disposición para construir explicaciones y comprensiones*” y “*disposición a hacer planes y ser estratégicas*” ya que para la escritura del informe fue necesario construir conceptualizaciones complejas a partir de la exploración de distintas partes; además de las realizaciones de formulaciones de objetivos y planes para evaluar los resultados de acuerdo a las fechas estipuladas. “*Los aportes teóricos abordados en años anteriores y en las materias de este cuatrimestre fueron un gran apoyo para nosotras al momento del análisis, la interpretación y la comprensión*”.

Algunas de sus apreciaciones son “*Si pude vivenciar el rol del Profesor de Educación Especial, pero recién al final de trayecto de la práctica, cuando logramos articular la información obtenida y poder producir el informe*”. “*Si considero que pude experimentar el valor formativo del estudio de caso y lo vi al finalizar el análisis, al tener que poner en juego todos los conocimientos aprendidos y poder llevarlos a cabo*”. “*...nos permitió poner en juego todos los conocimientos que teníamos para poder realizar el informe, al mismo tiempo aprendí cómo se realiza un trabajo de estos, porque nunca antes había realizado un estudio de casos*”.

Hacer visible el pensamiento, posibilita a los estudiantes la reflexión en acción en la que se centra la formación propuesta en el Plan de Estudios del Profesorado de Educación Especial. En este contexto, la estrategia estudio de casos hace posible generar espacios que promuevan en ellos instancias metacognitivas por medio de las cuales puedan conocer los procesos implicados en la construcción de conocimiento profesional.

7. A MODO DE REFLEXIONES ABIERTAS

Teniendo en cuenta que el objetivo de esta investigación es identificar indicadores de la potencialidad del estudio de casos como estrategia de enseñanza posibilitadora de la construcción de conocimiento profesional, esta estrategia es potente, al momento de gestionar el desarrollo de la enseñanza y organizar situaciones de aprendizaje teniendo en cuenta que ese conocimiento profesional implica considerar, además, la formación laboral (Diker y Terigi, 1997 citado en Vezub, 2007, p. 10) del profesor de educación especial en el campo complejo en el que actualmente le toca desempeñarse. En este sentido, es una estrategia que permite, promover la construcción de juicio práctico (Vezub, 2007, p. 18) de los futuros profesores. Esto supone que se apropien de métodos y categorías necesarias para efectuar el análisis de la práctica, para proponer estrategias de intervención en función de los contextos, promover alternativas diferentes cuando detecten aspectos que dificultan la intervención.

También, todo buen caso genera la necesidad de saber más, lo que promueve en los estudiantes mayor compromiso, la disposición a un pensamiento abierto y aventurero, la disposición a ser intelectualmente cuidadoso y la disposición a hacer planes y ser estratégico. Todo esto asegura la participación activa que requiere la construcción del conocimiento profesional.

A partir de todo lo expuesto y del análisis realizado, el estudio de casos resulta una estrategia fértil en la formación inicial de los Profesores de Educación Especial ya que promueve la construcción

de dicho conocimiento y puede contribuir a la innovación de las prácticas de formación con intenciones de reflexionar sobre el nuevo perfil de profesional que la Educación Especial demanda hoy.

REFERENCIAS

- Alliaud, A. (2014). *El Campo de la Práctica como instancia privilegiada para la transmisión del oficio de enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Nacional De Formación Docente. Recuperado de https://cedoc.infod.edu.ar/upload/030108El_Campo_de_la_Practica__A._Alliaud.pdf.
- Anijovich, R. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Recuperado de <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3Como-ensenamos-Las-estrategias-entre-la-teoria-y-la-practica.pdf>.
- Davini, M.C. (2015). *Acerca de su práctica docente y su formación*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de https://cedoc.infod.edu.ar/upload/Aportes_Acerca_de_las_practicas_docentes_y_su_formacion.pdf.
- Diker, G., y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Jara Holliday, O. (2009). La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano. Una aproximación histórica. *Diálogo de saberes*, 3, 118-129.
- Litwin, E. (2008). El oficio en acción: Construir actividades, seleccionar casos, plantear problemas. En, E. Litwin, *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, (pp. 94-99). Buenos Aires: Paidós.
- Navarro, A., y Roche, A. (2013). *Investigación en educación: los procesos de sistematización de experiencias educativas*. Recuperado de <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/oficiosterrestres/article/viewFile/1955/1754>.
- Perkins, D. (2008) ¿Qué es la comprensión? En M. Stone Wiske (Comp.). *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica* (pp. 69-93). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Pogré, P. (2012). Enseñanza para la comprensión. Un marco para el desarrollo profesional docente. (Tesis de doctorado para la obtención del título de Doctor en Educación), Universidad Autónoma de Madrid, Madrid. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/.../57811_pogre_paula.pdf.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: GRAO Editorial.
- Sanjurjo, L. (2012) Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las prácticas. En L. Sanjurjo (Comp.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*, (pp.15-43). Rosario: HomoSapiens.
- Schön, D. (1.992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

- Tishman, S., & Andrade, A. (2009). *Disposiciones de Pensamiento: Una revisión de teorías, prácticas y temas de actualidad*. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/72901226/to-Critico-Robert-Ennis>.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista De Curriculum y formación del Profesorado*, 11(1). Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>.
- Wassermann, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Implantación de una metodología docente activa en la asignatura de Redacción y Ejecución de Proyectos del Grado en Biología

Enrique Mateos Naranjo^{*a}, Susana Redondo Gómez^b, Laura Serrano Martín^c, Miguel Delibes Mateos^d y María Zunzunegui González^e

Universidad de Sevilla, Departamento Biología Vegetal y Ecología, Sevilla^{abc}. Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). Departamento: Territorio, Ruralidad, Agricultura, Medio Ambiente y Sostenibilidad^d, Córdoba, España.

Recibido: 22 de julio 2019

Aceptado: 17 de diciembre 2019

RESUMEN. La metodología docente de Aprendizaje Basado en el Desarrollo de Proyectos (ABdP) es un método de trabajo activo, centrado en el estudiante y en el que el profesorado adquiere un papel de facilitador-orientador-tutor. El objetivo general de este estudio es analizar el éxito de la metodología ABdP en la asignatura de Redacción y Ejecución de Proyectos en el Grado de Biología. Para ello se compararon los resultados académicos de alumnos que cursaron la asignatura mediante evaluación continua siguiendo la metodología de ABdP frente los que optaron por una evaluación final consistente en un examen sobre los contenidos teóricos-prácticos. Así mismo se analizó el grado de satisfacción general del alumnado con la metodología docente ABdP mediante el análisis de una encuesta de opinión. Los resultados mostraron que los estudiantes que cursaron la asignatura mediante ABdP suspendieron menos y obtuvieron una nota media mayor que los que realizaron un examen final. La encuesta puso de manifiesto la buena valoración del ABdP como herramienta formativa pues la mayoría de los estudiantes mostraron su satisfacción entre el esfuerzo realizado y la nota final obtenida, destacando además la alta valoración sobre el efecto beneficioso del ABdP en la adquisición de competencias tanto específicas de la titulación como generales de carácter instrumental, sistémico y personal.

PALABRAS CLAVE. Aprendizaje basado en proyectos; biología; competencias; evaluación.

Assessment of the implementation of an active teaching methodology in the subject Drafting and Execution of Projects of the Degree in Biology

ABSTRACT. The Project Based Learning (PBL) teaching methodology is an active, student-centred working method in which the teaching staff takes on the role of facilitator-guidance-tutor. The general objective of this study is to analyze the success of the PBL methodology in the subject of Writing and Execution of Projects in the Biology Degree. For this purpose, the academic results of students who took the subject through continuous assessment following the PBL me-

*Correspondencia: Enrique Mateos Naranjo. Dirección: Dpto. Biología Vegetal y Ecología, Facultad de Biología, Universidad de Sevilla, Av. Reina Mercedes s/n, 41012 Sevilla, Spain. Correos Electrónicos: emana@us.es^a, susana@us.es^b, serrano@us.es^c, mdelibesmateos@gmail.com^d, zunzu@us.es^e

thodology were compared with those who chose a final assessment consisting of an exam on the theoretical-practical contents. Likewise, the degree of general satisfaction of the students with the PBL teaching methodology was analyzed through the analysis of an opinion survey. The results showed that students who took the subject through PBL failed less and obtained a higher average score than those who took a final exam. The survey showed how well the PBL was valued as a training tool, as most students were satisfied with the effort made and the final mark obtained. It also highlighted the high valuation of the beneficial effect of the PBL on the acquisition of both specific skills of the degree and general skills of an instrumental, systemic and personal nature.

KEYWORDS. Biology; competences; evaluation; project-based learning.

1. INTRODUCCIÓN

Los estudios de Biología de la Universidad de Sevilla (US) se adaptaron al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el curso académico 2009/2010. Entre las novedades del nuevo plan de estudios del Grado en Biología, además de un cambio en la distribución de créditos para facilitar la convergencia de estos estudios entre las diferentes universidades europeas en las que se impartía la disciplina, se contempló la inclusión de contenidos docentes inéditos en planes de estudios previos. Como carácter novedoso, y tal como aparece recogido en la Memoria de Verificación del Grado en Biología, se incluyó el módulo de "Diseño y Ejecución de Proyectos y Trabajos en Biología". Este módulo recogía los aspectos más profesionales de la formación biológica que quedaron reflejados en el Libro Blanco, así como, el Trabajo Fin de Grado (ANECA, 2004). Este módulo integraría una materia de "Redacción y Ejecución de Proyectos" (RyEP) en Biología con 6 créditos ECTS. La asignatura es obligatoria, pertenece al cuarto curso del Grado y comenzó a impartirse en la Facultad de Biología en el curso 2012/2013. Desde sus inicios, esta asignatura ha estado adscrita al Departamento de Biología Vegetal y Ecología, en concreto al área de Ecología. Debido a su enorme carácter transversal entre el mundo académico y laboral y fundamentalmente por ser una asignatura novel en el Grado, ha ido experimentado numerosos cambios de contenidos y estructura con el objeto de mejorarla, dada su enorme importancia en la formación de los futuros egresados.

Es en el curso 2016/2017 cuando el equipo docente de la asignatura determina la estructura definitiva. Los créditos se han distribuido en un programa de conferencias impartidos por profesionales del ámbito de la Biología (1,6 créditos ECTS a impartir como horas presenciales al denominado Gran Grupo, 100% de alumnos matriculados), clases teóricas (1,6 créditos ECTS a impartir como horas presenciales al denominado Grupo mediano, 50% de los alumnos) y clases prácticas en aula de informática (2,8 créditos ECTS a impartir como horas presenciales al denominado Grupo pequeño, 10% alumnos matriculados; Figura 1). Además, el diseño del programa docente de la asignatura responde a la filosofía que inspira las recomendaciones del EEES, especialmente en lo que se refiere a la necesidad de propiciar un cambio en las metodologías docentes, y centrándose en aquellas que potencien el aprendizaje autónomo y el desarrollo de competencias transversales del alumnado (De los Cobos, Gómez, Gómez, Pérez y Gómez, 2011; García y Pareja, 2008; Gil y Gil, 2010; Olmedo, 2013; Ontoria, 2004). Así, en la asignatura, aunque la clase magistral sigue teniendo su importancia en términos de carga docente y de transferencia de conocimiento, gran parte del peso descansa en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y más concretamente en la modalidad de Aprendizaje Basado en el Desarrollo de Proyectos (ABdP; Kokotaki, Menzies y Wiggins, 2016; Larmer, Mergendoller y Boss, 2015; Sanmartí, 2016; Sanmartí y Márquez, 2017; Thomas, 2000). Con este cambio de metodología se pretende que el estudiante pase a ser el gran protagonista de su propio aprendizaje, ya que de forma colaborativa con otros

compañeros deben realizar la memoria de un proyecto de futura ejecución. Durante la elaboración de dicha memoria deben cumplir una serie de hitos temporales, mediante la interpretación, la planificación, el diseño y el establecimiento de una serie de tareas o actividades para satisfacer unos objetivos concretos preestablecidos en unos pliegos de base a lo largo del programa de prácticas. Todo ello a partir del desarrollo y aplicación de los aprendizajes adquiridos a lo largo del Grado en Biología y del uso efectivo de los recursos electrónicos y bibliográficos disponibles.

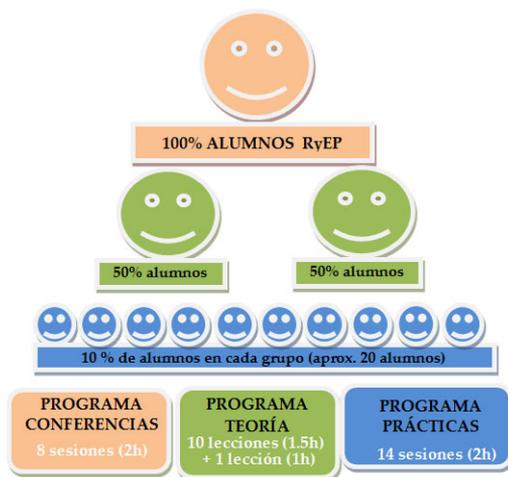


Figura 1. Esquema de planificación de la asignatura de RyEP de la Facultad de Biología de la Universidad de Sevilla (Cursos 2016/2017-2018/2019).

Los contenidos de la asignatura se distribuyen en Conferencias o seminarios impartidos por profesionales del ámbito de la Biología (a impartir como horas presenciales al denominado Gran Grupo), clases teóricas y talleres (a impartir como horas presenciales al denominado Grupo mediano) y clases prácticas (a impartir a los equipos de trabajo, Grupo pequeño).

2. ANTECEDENTES TEÓRICOS

El ABdP se trata de un método de trabajo activo, centrado en el estudiante, y en el que el profesorado adquiere un papel de facilitador-orientador-tutor (Fernández, García, de Caso, Fidalgo y Arias-Gundín, 2006). Pero no solamente facilitando la adquisición de conocimientos propios de la especialidad sino también competencias genéricas transversales, como las habilidades de comunicación, el trabajo en equipo, la solución de problemas, la adquisición de una responsabilidad independiente en el aprendizaje, el compartir información, etc. (Arias y Fidalgo, 2013; Fernández, 2006). Como vemos, el trasvase pasivo de la información que se establece a través del método tradicional queda superado en el ABdP, por lo que la implicación más activa de los estudiantes redundará en su propio proceso formativo (Álvarez, González, Alonso y Arias, 2014). Sin embargo, este tipo de método docente también presenta una serie de inconvenientes a considerar, como son las dificultades para su implantación en titulaciones con muchos alumnos como podría ser el Grado en Biología de la US (actualmente presenta un nivel de matriculación de unos 170 alumnos), el hecho de que se puedan producir roces y discusiones en el seno del grupo de trabajo, etc. (Mateos-Naranjo, Andrades-Moreno y Serrano, 2012). De igual modo, requiere una dedicación complementaria por parte del profesorado para la realización de un seguimiento continuo personalizado del avance de los proyectos (Zabalza, 2003), así como para cambiar la

actitud pasiva del estudiante en el aula (De la Fuente y Justicia, 2003). Sin embargo, la innovación que supone la realización de proyectos como estrategia de aprendizaje radica no en el proyecto en sí mismo, sino en las posibilidades que supone su realización para poner en práctica y desarrollar diferentes competencias profesionales por parte del alumnado, especialmente en una asignatura como RyEP que sirve de nexo entre el mundo académico y el profesional. Aunque las temáticas trabajadas por nuestros alumnos varían (desde aspectos moleculares hasta el ámbito del ecosistema), la estructura y desarrollo del trabajo es similar, contando con los siguientes pasos: 1) propuesta de un tema por parte del profesor; 2) elaboración de un guión por parte del alumno; 3) búsqueda y consulta de bibliografía; 4) síntesis de la información y elaboración de las propuestas en base a las indicaciones, y 5) exposición de los proyectos. El profesor interviene guiando al grupo de estudiantes, pero permitiendo que sean ellos mismos los que decidan sobre su trabajo.

Tras dos cursos académicos de aplicación de la metodología docente de ABdP en la asignatura RyEP del Grado en Biología de la Universidad de Sevilla, el objetivo general de este trabajo es realizar un análisis profundo del éxito de implantación de la metodología docente ABdP en relación al rendimiento académico de los estudiantes y del grado de satisfacción del alumnado. Los objetivos específicos fueron: 1) comparar los resultados académicos de alumnos (cuantitativa y cualitativamente) que han cursado la asignatura mediante evaluación continua siguiendo la metodología de ABdP frente a los que han optado por una evaluación final consistente en un examen sobre los contenidos teóricos-prácticos de la misma. Y, 2) analizar el grado de satisfacción general del alumnado con la metodología docente ABdP, particularmente examinando su papel en la mejora de las competencias académicas, profesionales y genéricas recogidas en el currículo académico de la asignatura.

3. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

3.1 Análisis del efecto del ABdP sobre el rendimiento académico de los estudiantes

Para el desarrollo de este análisis se ha utilizado la información del rendimiento académico del 100% de alumnos matriculados en la asignatura tras los resultados de la evaluación de la primera convocatoria de los cursos académicos 2017/2018 y 2018/2019 (años de los que se dispone datos). En concreto, se realizó un análisis contrastando el rendimiento académico de los estudiantes que cursaron la asignatura bajo las dos modalidades de evaluación ofertadas (ABdP y examen final), comparando la nota media de los mismos (de 0 a 10 puntos) y analizando los porcentajes de distribución de las notas entre las siguientes categorías: suspensos (< 5,0 puntos de nota media), aprobados (de 5,0 a 6,9 puntos de nota media) notable (de 7,0 a 8,9 puntos de nota media), sobresaliente (de 9,0 a 9,9 puntos de nota media) y matrícula de honor (10 puntos de nota media).

Las dos modalidades de evaluación por las que se podía desarrollar la asignatura, fueron:

Modalidad 1, Evaluación continua: consistió en superar la asignatura mediante la elaboración de una memoria descriptiva de un proyecto siguiendo una metodología docente de aprendizaje basado en el desarrollo de proyectos (ABdP). Se trató de un proyecto con estructura cerrada, con una serie de apartados predefinidos por el equipo docente de la asignatura en términos de características y extensión. Además, la temática del proyecto estuvo relacionada con el sector de la Biología y fue asignada por el profesorado. Para el desarrollo de la memoria del proyecto se diseñó un programa de prácticas en la asignatura consistente en un total de 14 sesiones de prácticas de 2 horas en aula de informática (Figura 1), en las que los diferentes equipos fueron trabajando en cada uno de los apartados de la memoria con las orientaciones del profesorado. De esta forma, al inicio de cada una de las 14 prácticas se explicaba el objetivo de la misma, así como el hito o

entregables que los equipos de trabajo debían cumplir. Por ejemplo, el objetivo de la primera práctica consistía en interpretar la documentación en la que se recogía la temática del proyecto, los objetivos, el presupuesto, el plazo de ejecución y las características de contenido y estructura de sus memorias. En este caso el hito consistió en la entrega de un resumen con todas esas características. El resto de prácticas se diseñaron con hitos y entregables que permitieran elaborar las diferentes partes de la memoria con el asesoramiento del profesor. Al final del bloque de prácticas los equipos presentaban la memoria escrita del proyecto y realizaban una exposición oral pública, constituyendo ambas actividades el 70% de la nota de la asignatura. El resto de la nota derivaría del cumplimiento de forma satisfactoria de los hitos de las diferentes sesiones de práctica (15% de la nota) y de la realización de un examen tipo test de la parte teórica de la asignatura (15% de la nota; Figura 1). Los alumnos que realizaron esta modalidad tuvieron que cumplir con el requisito de asistencia como mínimo al 80% de las clases prácticas y del programa de conferencias (Figura 1). Indicar que la memoria del proyecto se elaboró en pequeños equipos de trabajo cooperativos (Cuseo, 1996) integrados por 3 o 4 estudiantes. En total se constituyeron más de 80 equipos de trabajo independientes entre los dos cursos académicos que se han empleado para presentar los resultados de este trabajo.

Modalidad 2, Evaluación final: consistió en superar la asignatura realizando una única prueba de evaluación final. Esta prueba fue un examen escrito tipo mixto, integrado por preguntas cortas (teóricas y de razonamiento) y preguntas de desarrollo, sobre los contenidos teóricos, prácticos y el contenido de las conferencias de la asignatura. Todo el temario para realizar el examen se puso a disposición de los alumnos en el espacio virtual de la asignatura a través de la plataforma de enseñanza virtual de la Universidad de Sevilla (<https://ev.us.es>). Los alumnos que optaron por esta vía dispusieron de 3 horas para realizar el examen, del cual se derivó el 100% de la nota de la asignatura. Además no tuvieron ningún tipo de compromiso de asistencia obligatoria ni de entrega de hitos a lo largo del desarrollo de la asignatura.

Al inicio del curso durante la presentación de la asignatura se explicaba, junto con las características de la propia asignatura, los detalles de ambas modalidades de evaluación. En total se ha analizado el rendimiento académico de un total 367 alumnos que optaron por la modalidad de evaluación continua y de 38 alumnos que optaron por una evaluación final, 87% y 10% respectivamente del total de alumnos matriculados. Un 3% del alumnado no se presentó a la evaluación.

3.2 Tamaño de la muestra e Instrumento de toma de información para conocer el grado de satisfacción de los estudiantes

Para el desarrollo de este objetivo, se ha obtenido información de un total de 253 estudiantes lo que ha permitido recabar información de aproximadamente el 70% de los alumnos matriculados en la asignatura durante los cursos académicos incluidos en este estudio. Para la recopilación de la información se diseñó y creó una encuesta en una plataforma comercial Web de amplio uso (<https://www.surveymonkey.co.uk>). Los estudiantes pudieron acceder fácilmente, y de forma anónima a la misma, mediante un enlace electrónico colocado en el espacio virtual de la asignatura (<https://ev.us.es>). Este enlace se activó después de informar a los estudiantes de la nota final obtenida en la asignatura y estuvo disponible para ser respondida durante una semana.

Para el diseño del cuestionario se realizó un intercambio de ideas y debate entre los miembros del equipo docente de la asignatura y finalmente se acordó organizar las preguntas en tres grandes bloques (según la Tabla 1). El primer bloque se centró en el grado de satisfacción de los estudiantes con la medida en que el ABdP favoreció el desarrollo de las competencias específicas (González y Wagenaar, 2003), para lo que se creó un ítem centrado en las competencias profesionales

recogidas en el Real Decreto 693/1996, de 26 de Abril, por el que se aprueban los Estatutos del Colegio Oficial de Biólogos (COB) del Ministerio de Educación y Ciencia del Gobierno de España (BOE-A-1996-11543), y otro ítem centrado en competencias de carácter académico propias de la especialidad recogidas en el libro blanco del Biólogo (ANECA, 2004). El segundo bloque de preguntas se centró en las competencias genéricas de carácter instrumental, sistémico y personal y estuvo constituido por 10 ítems. Cada uno de ellos hizo referencia a en qué medida el ABdP había potenciado el desarrollo en el estudiante de diferentes competencias instrumentales, sistémicas y personales (González y Wagenaar, 2003). Finalmente, el último y tercer bloque, se centró en el grado de satisfacción general del estudiante con la metodología docente empleada haciendo referencia a la relación entre el nivel de formación adquirido y el esfuerzo realizado. Este bloque estuvo constituido por 2 ítems. Se utilizó una escala tipo Likert de cinco puntos para valorar en qué grado estaban de acuerdo con una serie de afirmaciones: el uno representó el mínimo grado, es decir completamente en desacuerdo, y el cinco supuso el máximo grado, es decir totalmente de acuerdo con una serie de afirmaciones (Tabla 1).

Para la elaboración de los ítems se tuvo en cuenta que las afirmaciones fueran concisas y claras con el fin de fomentar la participación de los estudiantes (Dillman, 2007). No obstante, para cada ítem se incluyó un nivel para mostrar el desconocimiento de la respuesta y así evitar que los participantes se vieran forzados a elegir una de las opciones sin tener conocimientos. Se estimó un tiempo medio de respuesta de cinco a diez minutos.

Tabla 1. Tabla de valoración del grado de satisfacción de los estudiantes de la asignatura de RyEP del Grado en Biología en relación a su visión del efecto de la metodología docente de aprendizaje basado en el desarrollo de Proyectos (ABdP) en la mejora de diversas competencias recogidas en el programa docente y sobre su rendimiento académico.

Cursar la asignatura RyEP mediante la metodología docente ABdP y la posterior evaluación continua me ha ayudado a:								
	Item	Afirmaciones	1	2	3	4	5	N/S
B1	1	Mejorar mis competencias profesionales recogidas por el COB.						
	2	Mejorar mis competencias académicas del Grado en Biología.						
B2	1	Conocer la legislación aplicada a los diferentes ámbitos de la Biología.						
	2	Mejorar mis habilidades de búsqueda y manejo de fuentes de información bibliográfica.						
	3	Mejorar mis conocimientos sobre economía y gestión financiera aplicada al desempeño profesional.						
	4	Potenciar mi capacidad de organización y planificación.						
	5	Adquirir hábitos de observación, de rigor metodológicos, valoración de la coherencia y el realismo.						
	6	Potenciar mi capacidad de trabajar en equipo, de organización y de liderazgo.						
	7	Potenciar mi capacidad de diseño y de redacción.						
	8	Mejorar mis habilidades de comunicación oral.						
	9	Fomentar mi espíritu investigador y crítico.						
	10	Fomentar mis habilidades para la empleabilidad y emprendimiento.						

B3	1	El esfuerzo realizado durante la evaluación continua se ha reflejado claramente con la nota final obtenida.						
	2	Superar la asignatura de RyEP mediante evaluación continua permite aprender mucho más.						

*Donde 1 es el menor grado (completamente en desacuerdo) y 5 el máximo grado (totalmente de acuerdo). B1, bloque 1; B2, bloque 2 y B3, bloque 3.

4. ANÁLISIS DE DATOS

Los análisis estadísticos se realizaron utilizando el programa Statistica v. 10.0 (Statsoft Inc.). El efecto de la aplicación de la metodología docente ABdP sobre el rendimiento académico de los estudiantes se analizó utilizando el test de la “U de Mann-Whitney” para muestras independientes (*U*-test) considerando cada una de las dos modalidades de evaluación como factores principales de categoría de contraste y la nota numérica como la variable dependiente. Además se realizó un análisis del efecto del ABdP sobre el rendimiento académico de los estudiantes en términos de frecuencia de calificaciones cualitativas, calculándose el porcentaje de suspensos, aprobados, notables, sobresalientes y matrículas de honor obtenido en cada una de las modalidades de evaluación. La existencia de diferencias estadísticas entre cada uno de los rangos de nota se analizó comparando las medias mediante el test de Kruskal-Wallis (WK-test). Este mismo test se empleó para analizar el grado de satisfacción de los estudiantes con la metodología docente.

5. RESULTADOS

5.1 Efecto del ABdP sobre el rendimiento académico de los estudiantes

El análisis del rendimiento académico de los estudiantes mostró un efecto de la metodología docente junto con su respectiva modalidad de evaluación en el rendimiento académico de los alumnos. Así la nota media de los estudiantes que optaron por el desarrollo de la asignatura mediante ABdP fue claramente superior (hasta 3.5 puntos sobre el total de 10) que las de los que trataron de superar la asignatura mediante la evaluación final (*U*-test, $p < .05$; Figura 2).

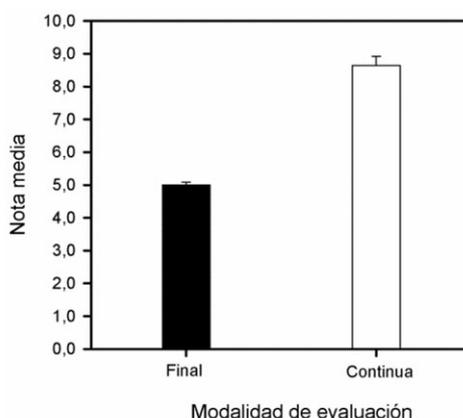


Figura 2. Nota final del alumnado que desarrolló la asignatura de RyEP del Grado en Biología bajo la modalidad de evaluación final y mediante aprendizaje basado en el desarrollo de proyectos (ABdP) junto con evaluación continua. Las barras indican la nota media y el error estándar medio (ESM).

Del mismo modo, este efecto de la metodología docente sobre el rendimiento académico también se pudo observar en términos cualitativos (KW-test, $p < .05$; Figura 3). Así, más del 99% de los alumnos que participaron en el ABdP superaron la asignatura, frente al 54% de los que realizaron el examen final. Además, hay que destacar que en el alumnado que superó la asignatura mediante examen final la mayor frecuencia de notas se registró dentro del rango de aprobado seguido del de notable, con el 46% y el 8%, respectivamente. No se registraron sobresalientes ni matrículas de honor (Figura 3A) en los alumnos que superaron la asignatura mediante evaluación final. Por el contrario, en el caso del alumnado que optó por ABdP destacó la frecuencia de notas en el rango de notable y de sobresaliente, 37% y 48%, respectivamente, aunque sin diferencias significativas entre ambos rangos. Destacando además, un 3% de frecuencia de notas en el rango de la Matrícula de honor (Figura 3B).

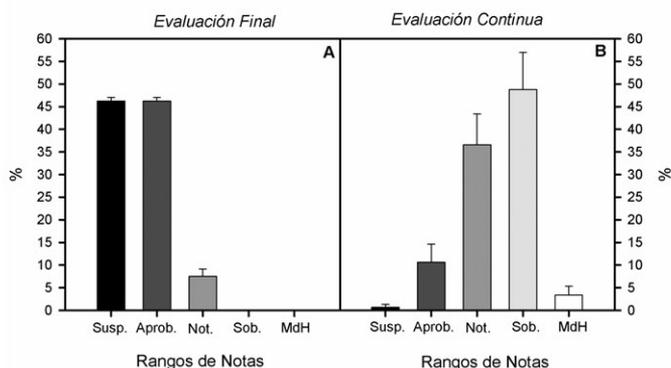


Figura 3. Porcentaje de frecuencia de las notas obtenidas de calificaciones cualitativas del alumnado que desarrolló la asignatura de RyEP del Grado en Biología bajo la modalidad de evaluación final (A) o la modalidad de evaluación continua (B) junto con aprendizaje basado en el desarrollo de proyectos (ABdP). Las barras indican la nota media y el error estándar medio (ESM).

5.2 Análisis del grado de satisfacción de los estudiantes con la metodología docente de ABdP

El análisis de las respuestas de los estudiantes de la asignatura a las diferentes afirmaciones relacionadas con el efecto del ABdP sobre la adquisición de las diferentes competencias tanto específicas como genéricas, mostró en general un alto grado de aceptación del estudiantado (KW-test, $p < .05$). Así, en relación a la afirmación de si el ABdP les ayudó en la adquisición de competencias profesionales del sector BIO se pudo observar un alto número de alumnos que estuvo “bastante o completamente de acuerdo”, registrando ambos niveles el 65% de la frecuencia, seguido del 20% de los alumnos que estuvieron “de acuerdo” (Figura 4A). Un patrón similar se observó en el caso de la afirmación sobre el efecto del ABdP sobre la adquisición de competencias académicas propias de la especialidad, ya que más del 80% de los alumnos estuvieron entre “de acuerdo” y “completamente de acuerdo”; en este caso los porcentajes de respuestas fueron equitativos entre los tres niveles (Figura 4B). Por otro lado, nuestros resultados mostraron ciertas variaciones destacables en el nivel de aceptación sobre las afirmaciones relativas al efecto del ABdP en las competencias de carácter genérico. Así, mientras para la afirmación del efecto positivo del ABdP sobre los conocimientos en legislación de los estudiantes destacó la mayor frecuencia de respuesta para el nivel “de acuerdo” con 33% y disminuyó gradualmente con el mayor nivel de satisfacción (Figura 4C), se observó un aumento de la frecuencia de respuesta conforme el nivel de satisfacción era mayor para el efecto positivo del ABdP en la mejora de habilidades de manejo

de fuentes de información bibliográficas (Figura 4D). De forma que la mitad de los estudiantes estuvieron “completamente de acuerdo” con dicho efecto positivo, seguido por un 27% que estuvieron “bastante de acuerdo”.

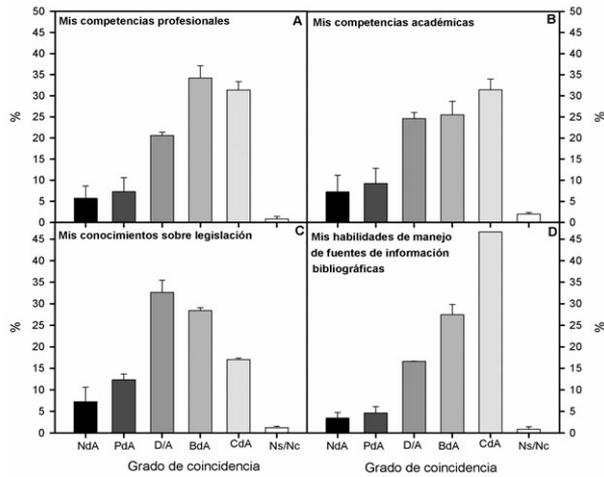


Figura 4. Porcentaje de frecuencia de respuesta del alumnado de la asignatura de RyEP del Grado en Biología en relación a su grado de satisfacción con una serie de afirmaciones relacionadas con el favorecimiento de la adquisición de una serie de competencias académicas y profesionales transversales gracias al empleo del ABdP (A-D). Las barras indican la frecuencia media y el error estándar medio (ESM). NdA, Nada de acuerdo; PdA, poco de acuerdo; D/A, de acuerdo; BdA, bastante de acuerdo; CdA, completamente de acuerdo; Ns/Nc, no sabe no contesta.

En relación a los efectos positivos de la metodología docente sobre los conocimientos en economía indicar que cerca del 88% de los estudiantes estuvieron entre “de acuerdo” y “completamente de acuerdo”, destacando el nivel de “bastante de acuerdo” con el 34% de la frecuencia de las respuestas (Figura 5A). Del mismo modo, se registró un alto nivel de aceptación por parte del estudiantado sobre el efecto beneficioso del ABdP en su capacidad de organización y planificación, de forma que los niveles de “bastante y completamente de acuerdo” coparon el 65% de la frecuencia de respuestas de forma equitativa, seguidos por un 19% de respuestas en el nivel intermedio (Figura 5B). Además, indicar que el 83% del alumnado estuvo entre “de acuerdo” y “completamente de acuerdo” con la mejora de sus hábitos de observación, de rigor metodológico y de valoración de la coherencia y realismo gracias al ABdP, aunque no hubo diferencias significativas entre los tres niveles de mayor de satisfacción (Figura 5C). Además, se observó un alto grado de satisfacción con el efecto del ABdP en la mejora de la capacidad de trabajo en grupo y liderazgo, tal como mostró que el 72% de los alumnos estuvieron “bastante o completamente de acuerdo” (Figuras 5D).

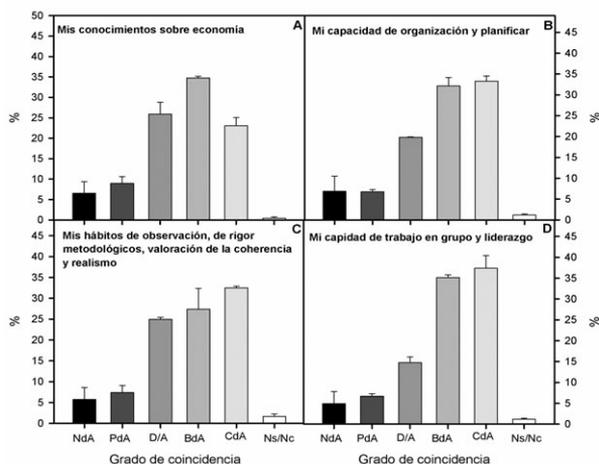


Figura 5. Porcentaje de frecuencia de respuesta del alumnado de la asignatura de RyEP. Resto descripción similar Figura 4.

Una tendencia muy similar se registró en relación al efecto de la metodología docente sobre las habilidades de diseño y redacción, de forma que los dos rangos más altos de satisfacción aglutinaron el 63% de la frecuencia de las respuestas, seguidos por el 22% del alumnado que estaba “de acuerdo” (Figura 6A). Respecto al efecto del ABdP sobre las habilidades de comunicación oral indicar que el mayor porcentaje de frecuencia de respuesta se registró en el rango medio, es decir “de acuerdo” con un 31%. Y este porcentaje descendió al 24% en los dos mayores rangos de satisfacción en la escala de respuesta (Figura 6B). Finalmente, indicar que respecto al efecto del ABdP sobre el espíritu investigador y crítico y las habilidades de empleabilidad y emprendimiento del estudiantado las tres mayores categorías de la escala de respuestas coparon de forma equitativa el 77% y el 75% de las respuestas de los estudiantes, respectivamente (Figuras 6C, D).

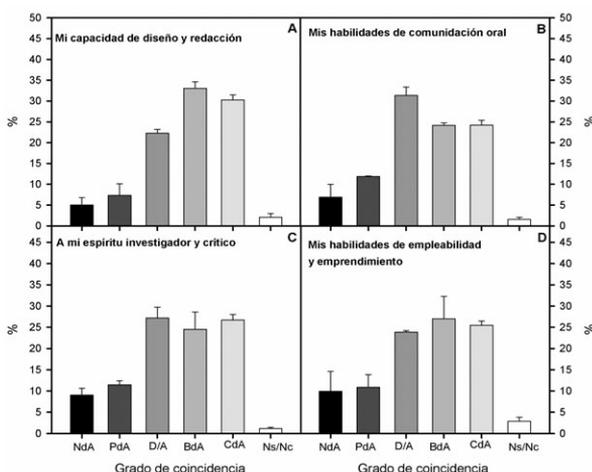


Figura 6. Porcentaje de frecuencia de respuesta del alumnado de la asignatura de RyEP. Resto descripción similar Figura 4.

Por último, se observó un alto grado de satisfacción del estudiantado entre el esfuerzo realizado para superar la asignatura mediante ABdP y la calificación final obtenida, como indica que un 54% de los encuestados estuvieran “completamente de acuerdo” con esa relación, seguido de un 20% que estuvieron “bastante de acuerdo” (Figura 7A). Además, el 64% de los estudiantes se mostraron “completamente de acuerdo” con que el ABdP era la mejor forma de superar la asignatura debido a que se aprendía mucho más, seguido de estudiantes que estuvieron “bastante” y “de acuerdo” con el 17% y 10%, respectivamente (Figura 7B).

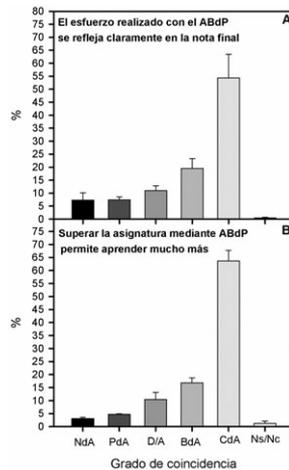


Figura 7. Porcentaje de frecuencia de respuesta del alumnado de la asignatura de RyEP del Grado en Biología en relación a su grado de aceptación entre el esfuerzo realizado con el ABdP y la nota final obtenida (A) y entre esta metodología y el nivel de aprendizaje (B). Las barras indican la frecuencia media y el error estándar medio (ESM). N/A, Nada de acuerdo; PdA, poco de acuerdo; D/A, de acuerdo; BdA, bastante de acuerdo; CdA, completamente de acuerdo; Ns/Nc, no sabe no contesta.

6. DISCUSIÓN

Los resultados de este trabajo constituyen una valiosa fuente de información para la toma de decisiones por parte de los equipos docentes que intervienen en la asignatura de RyEP o asignaturas homólogas que se imparten tanto en el Grado de Biología como en otros grados de ciencias de las universidades públicas. Esta circunstancia es de especial interés, sobre todo teniéndose en cuenta que la adscripción al área de Ecología de la asignatura en la Universidad de Sevilla es de carácter circunstancial, de forma que en otros Grados de Biología de otras universidades públicas españolas y europeas esta asignatura o sus homólogas están siendo impartidas por otras áreas de conocimiento o por una mezcla de áreas. Por lo que pensamos que conocer y compartir experiencias sobre el contexto de aprendizaje en el que se desarrollan nos permitirá reflexionar sobre el proceso de enseñanza y la metodología docente más adecuada para nuestra materia.

6.1 Efecto del ABdP sobre el rendimiento académico

El análisis de los resultados de la comparativa de rendimiento académico de los estudiantes que cursaron la asignatura mediante ABdP y los que siguieron el método de evaluación final, mostró un claro beneficio de la metodología de docencia activa sobre las calificaciones de los estudiantes tanto en términos cuantitativos como cualitativos. Así, el desarrollo de la asignatura mediante

ABdP aumentó el éxito a la hora de superar la asignatura y favoreció la obtención de una nota media mayor. El efecto beneficioso del ABdP sobre el rendimiento académico del estudiantado podría ser explicado por el impacto de este método sobre el grado de motivación de los estudiantes y por la constancia en los estudios, tal como ha sido indicado por diversos autores (Alcober, Ruiz y Valero, 2003), ya que se ha descrito que en general el ABP, o su variante el aprendizaje basado en el desarrollo de problemas (ABdP), tiene la capacidad de vincular fuertemente al alumnado con su ejercicio y práctica profesional (Gürsen, Açıkyıldız, Dgar y Sözbilir, 2007), siendo este uno de los aspectos más demandados por los estudiantes del Grado en Biología. Además, la mayor parte de los pedagogos consideran que el estudiante aprende mejor cuando desempeña un papel activo, que le permite adquirir mayor protagonismo y responsabilidad en las tareas (García-Valcárcel, Basilotta y López, 2014). Igualmente, la temática de los proyectos debe fomentar la curiosidad y motivación de los estudiantes. En este sentido, en RyEP los temas de los proyectos abordados por los estudiantes son de carácter actual y contextualizados en algunos de los grandes retos a los que la humanidad tendrá que hacer frente en los próximos años y a los que los egresados en Biología deberán contribuir a dar respuesta, como el cambio climático, la seguridad alimentaria, la salud pública, la gestión sostenible de recursos, etc.

Por otro lado, el éxito del ABdP en el rendimiento académico se ha asociado con el fomento de la interrelación docente-estudiante, para que éste último reciba una retroalimentación sobre el avance de su trabajo (Thomas, 2000). Este es un aspecto que se ha cuidado enormemente en nuestra asignatura, y que como se indicó previamente el programa de prácticas se complementa con el diseño de una serie de hitos entregables por parte de los equipos de trabajos relacionados con las diferentes partes de la memoria de sus proyectos, que son revisados por el profesor y devueltos con propuestas de mejoras. Consideramos que todos estos aspectos en conjunto han permitido mejorar la implicación y el nivel de motivación y compromiso de los estudiantes con la asignatura, lo que habría redundado positivamente en la mejora de su rendimiento académico.

A pesar del efecto positivo del ABdP sobre el rendimiento académico de los estudiantes de RyEP, habría que hacer algunas consideraciones para evitar una sobreestimación de la valoración individual del rendimiento académico obtenido por cada uno de los integrantes de los equipos de trabajo. Así, en ocasiones la asignación de una nota conjunta general al equipo de trabajo podría enmascarar casos de alumnos con bajo nivel de implicación y trabajo en el proyecto asignado. En nuestra asignatura se ha tenido en cuenta esa casuística, de forma que un 30% de la nota del desarrollo de la asignatura mediante ABdP derivó de la exposición individual de cada uno de los integrantes del equipo. En este sentido, justo antes de la exposición de la memoria del proyecto el profesor seleccionó al azar los bloques de la memoria que debía defender cada estudiante. Además, se hizo una evaluación individual mediante la respuesta a diferentes cuestiones relacionadas con el proyecto. Finalmente, tal como se ha explicado anteriormente un 15% de la nota de la asignatura derivó de un examen individual sobre el contenido teórico de la asignatura. Considerando estos aspectos, pensamos que la comparativa del rendimiento académico obtenido en cada una de las dos modalidades de evaluación empleadas en nuestra asignatura se ha realizado dentro de un intervalo de confianza gracias al uso de estos controles individuales.

6.2 Percepción de los estudiantes sobre la metodología docente de ABdP

Conocer en detalle la percepción por parte del alumnado sobre su grado de satisfacción con la metodología docente de una asignatura, como podría ser el ABdP, para la mejora del desarrollo de diversas competencias tanto de carácter específico (académicas y profesionales) propias de la titulación como de carácter genérico, es vital para el perfeccionamiento de los métodos docentes empleados en los centros educativos. De hecho, el empleo de esta fuente de información ha sido

sugerido por diversos autores (Segers y Dochy, 2001; Struyven, Dochy y Janssens, 2005), no siendo esta la primera experiencia en la que se aborda en detalle esta fuente para analizar el impacto de un método docente en la formación de los estudiantes (Mallado Rodríguez y Pérez López, 1985; Martí, Heydrich, Rojas y Hernández, 2010; Robledo, Fidalgo, Arias y Álvarez, 2013; Sáez, 2000). No obstante, hasta donde conocemos, esta sería la primera vez que se evalúa la percepción de los alumnos sobre las competencias académicas y profesionales alcanzadas en una asignatura tan transversal como RyEP dentro de la disciplina de Ciencias Biológicas.

Tras el análisis de las encuestas de opinión de los estudiantes sobre la metodología docente, hay que destacar la alta valoración del ABdP como herramienta con un alto potencial formativo. Lo cual es coherente al tratarse de una dinámica en la que los estudiantes pudieron poner en práctica por primera vez gran parte de sus competencias y habilidades profesionales. Igualmente, a pesar de tratarse de un método docente con una mayor implicación en términos de consumo de tiempo (Thomas, 2000), la mayoría de los estudiantes mostraron su satisfacción entre el esfuerzo realizado y la nota final obtenida, estando esta tendencia en consonancia con el rendimiento académico alcanzado por el estudiantado, tal como mostró el análisis de las notas finales de los estudiantes que superaron la asignatura mediante ABdP. Pero quizás la parte más destacable de nuestro estudio es la alta aceptación sobre el efecto beneficioso del ABdP en la adquisición y desarrollo de diversas competencias tanto específicas de la titulación como generales de carácter instrumental, sistémico y personal. Respuesta que ya ha sido identificada por diversos autores en diferentes disciplinas y áreas de conocimiento (Arias, Fidalgo y García, 2008), incluida la Biología (Martí, Heydrich, Rojas y Hernández, 2010; Megías Fresno y Oñaderra Sánchez, 2013). Sin embargo, a pesar de estas valoraciones positivas generales, habría que resaltar ciertos aspectos que sin duda contribuirán en la mejora de la asignatura objeto de estudio. Así, habría que indicar que el grado de satisfacción varió dependiendo de la competencia analizada. Por ejemplo, dentro de las competencias instrumentales, el efecto del ABdP sobre las competencias relacionadas con el conocimiento de la legislación aplicable al ámbito de la biología fue percibido con un grado de satisfacción intermedio en comparación con su efecto sobre otras competencias, como la capacidad de búsqueda de información, el uso de bases bibliográficas o los conocimientos sobre economía o gestión financiera. Esta discrepancia podría estar relacionada con el peso relativo de estos aspectos para el desarrollo de la memoria del proyecto elaborada por los estudiantes. Por ejemplo, el uso de las principales bases de datos científicas (Scopus, Web of Science, PubMed, etc.) fue fundamental para la elaboración de gran parte de los apartados del proyecto, como el diseño metodológico o la identificación de materiales para la elaboración de un presupuesto. Por el contrario, el análisis de la legislación relacionada con el desarrollo del proyecto se realizó de forma somera y consistió únicamente en la identificación de la normativa aplicable a la futura ejecución del proyecto. Por tanto, con el objetivo de reducir esta carencia se debería hacer mayor hincapié en la implementación de medidas que potencien la formación legislativa de los estudiantes de nuestra asignatura. Variaciones similares también se detectaron dentro de las competencias de carácter personal, destacando un alto grado de satisfacción con el efecto del ABdP en aspectos como por ejemplo el trabajo en equipo, la organización o el liderazgo y, aunque en menor medida, en la mejora en las habilidades de comunicación. Este patrón de respuestas se podría explicar considerando el contexto completo de las asignaturas del Grado en Biología. En RyEP el nivel de interacción entre los estudiantes es muy alto en comparación con otras, ya que desde la tercera semana de clases se constituyen los equipos de trabajo que ejercen durante el resto del curso, mientras que en otras asignaturas el trabajo en grupo se circunscribe a prácticas puntuales en el tiempo. Sin embargo, al igual que RyEP otras asignaturas tienen como actividad obligatoria presentaciones orales sobre temas relacionados con las mismas, por lo que no se percibiría una mejora sustancial de esta competencia con el ABdP. Finalmente, dentro de las competencias sistémicas analizadas, aunque el impacto del ABdP sobre ellas en general fue percibido de forma positiva por los es-

tudiantes, los porcentajes de respuesta para las opciones de mayor satisfacción fueron en cierta medida inferiores a los registrados para otros tipos de competencias. Esta circunstancia estaría relacionada con la falta de cultura emprendedora y la carencia de grandes estrategias para potenciar la empleabilidad de los estudiantes en Biología, más allá de iniciativas como los seminarios impartidos por profesionales del sector BIO externos al ámbito académico que intervienen en el programa de seminarios de RyEP. Por tanto, esta circunstancia indica la necesidad de realizar un mayor esfuerzo para que la metodología docente empleada en nuestra asignatura potencie este tipo de competencias genéricas.

7. CONCLUSIONES

El análisis de esta experiencia docente en RyEP del Grado en Biología nos permite concluir que la aplicación de la metodología activa de ABdP mejoró sustancialmente el rendimiento académico de los alumnos, como demostró la mayor tasa de éxito a la hora de superar la asignatura y la obtención de calificaciones más elevadas en comparación con estudiantes que realizaron una evaluación final consistente en un examen escrito. Además, junto con esta mejora en el rendimiento académico, el ABdP tuvo un impacto positivo en el fomento de diversas competencias tanto específicas de la titulación como generales, según la percepción de los estudiantes.

No obstante, sería necesario realizar ciertas implementaciones en la dinámica de la asignatura para el fomento de otras competencias instrumentales, centradas en legislación, y sistémicas relacionadas con la empleabilidad y el emprendimiento de los egresados.

REFERENCIAS

- ANECA (2004). *Libro Blanco Título de Grado en Biología*. Madrid, España: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Alcober, J., Ruiz, S., y Valero, M. (2003). *Evaluación de la implantación del aprendizaje basado en proyectos en la EPSC (2001-2003)*. XI Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas, Vilanova i la Geltrú.
- Álvarez, A., González, J., Alonso, J., y Arias, J. (2014). Indicadores centinela para el plan de Bolognia. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 327-338. Doi: 10.6018/rie.32.2.172721.
- Arias, O., y Fidalgo, R. (2013). *Innovación educativa en la Educación Superior*. Madrid, España: Editorial Académica Española.
- Arias, O., Fidalgo, R., y García, J.N. (2008). El desarrollo de las competencias transversales en Magisterio mediante el Aprendizaje Basado En Problemas y el Método del Caso. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 431-444.
- De la Fuente, J., y Justicia, F. (2003). Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la universidad. *Aula abierta*, 82, 161-171.
- Cuseo, J.B. (1996). *Cooperative Learning: A pedagogy for Adressing Contemporary Challenges & Critical Issues in Higher Education*. Marymont College: New Forum Press.
- De los Cobos, A., Gómez, M., Gómez, J., Pérez, M., y Gómez, J. (2011). Relación entre la aplicación de metodologías docentes activas y el aprendizaje del estudiante universitario. *Bordón*, 63(2), 27-40.
- Dillman, D. (2007). *Mail and internet surveys: The tailored design method*. 2nd ed. New York, USA: Wiley.

- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- Fernández, M., García, J. N., de Caso, A. M^a., Fidalgo, R., y Arias-Gundín, O. (2006). El aprendizaje basado en problemas: revisión de estudios empíricos internacionales. *Revista de Educación*, 341, 397-418.
- García, L., y Pareja, N. (2008). Un camino sin retorno: Estrategias metodológicas de aprendizaje activo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 47-62.
- García-Valcárcel, A., Basilotta, V., y López, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar*, 42, 65-74. Doi: 10.3916/C42-2014-06.
- Gil, C., y Gil, M. D. (2010). *Metodologías Activas: Estrategias de Aprendizaje cooperativo. Taller formación de profesorado*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Gürsen, A., Açıkyıldız, M., Dgar, Ç., y Sözbilir, M. (2007). An investigation into the effectiveness of problem-based learning in physical chemistry laboratory course. *Research in Science y Technological Education*, 25(1), 99-113. Doi: 10.1080/02635140601053641.
- Kokotsaki, D., Menzies, V., y Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, 19 (3), 267-277. Doi:10.1177/1365480216659733.
- Larmer, J., Mergendoller, J., y Boss, S. (2015). *Setting the Standard for Project Based Learning: A Proven Approach to Rigorous Classroom Instruction*. ASCD, Alexandria.
- Mallado Rodríguez, J.A., y Pérez López, J.A. (1985). La enseñanza universitaria ante las demandas de los discentes (profesores, métodos y medios). *Revista de Enseñanza Universitaria*, 9, 61-80.
- Martí, J.A., Heydrich, M., Rojas, M., y Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, 46, 11-21.
- Mateos-Naranjo, E., Andrades-Moreno, L., y Serrano L. (2012). Aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo en la asignatura Principios, Instrumentación y Métodos en Ecología y Edafología. En J.F. Beltrán, M. Conradi, J.J Gutierrez & M. Rodríguez (Eds.), *Nuevos estándares en la innovación docente en historia natural*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Megías Fresno, A., y Oñaderra Sánchez, M. (2013). Aplicación del Aprendizaje basado en problemas (ABP) a la docencia de la asignatura Bioquímica en el Grado en Biología. *Reduca (Biología)*, 6, 1-11.
- Olmedo, E. (2013). Enfoques de aprendizaje de los estudiantes y metodología docente: Evolución hacia el nuevo sistema de formación e interacción propuesta en el EEES. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 411-429. Doi: 10.6018/rie.31.2.133501.
- Ontoria, A. (2004). Aprendizaje centrado en el alumno (ACA): Nueva mentalidad docente en la convergencia europea. *ED.UCO: Revista de Investigación Educativa*, 1, 38-61.
- Robledo, P., Fidalgo, R., Arias, O., y Álvarez, L. (2013). Estudio comparativo de los enfoques tradicionales frente a los innovadores en la enseñanza universitaria. En O. Arias & R. Fidalgo (Eds.), *Innovación educativa en la Educación Superior. Fundamentos, evaluación e instrucción*. Madrid, España: Editorial Académica Española.
- Sáez, F. J. (2000). La opinión de los estudiantes universitarios sobre el método docente de las facultades de ciencias. *Revista de investigación Educativa*, 18, 37-45.

- Sanmartí, N. (2016). Trabajo por proyectos: ¿Filosofía o metodología? *Cuadernos de Pedagogía*, 472, 1-6.
- Sanmartí, N., y Márquez, C. (2017). Aprendizaje de las ciencias basado en proyectos: del contexto a la acción. *Ápice. Revista de Educación Científica*, 1(1), 3-16.
- Segers, M., y Dochy, F. (2001). New assessment forms in problem-based learning: The value-added of the students perspective. *Studies in Higher Education*, 26(3), 327-343. Doi: 10.1080/03075070120076291.
- Struyven, K., Dochy, F., y Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: A review. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 30(4), 325-341. Doi. 10.1080/02602930500099102.
- Thomas, J. (2000). *A review of research on project-based learning*. San Rafael, CA: Autodesk Foundation.
- Zabalza, M. A. (2003). Innovación en la Enseñanza Universitaria. *Contextos Educativos*, 6-7, 113-136. Doi: <http://dx.doi.org/10.18172/con.531>.

Inovação pedagógica com a Atividade Orientadora de Ensino: uma experiência com a carta argumentativa

Rosa Maria Manzoni^{*a}, Thaís Cavalcanti dos Santos^b y Kathia Alexandra Lara Canizares^c
Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências (FC), Bauru, Brasil.

Recibido: 03 de septiembre 2019

Aceptado: 04 de noviembre 2019

RESUMO. Este trabalho relata o desenvolvimento de uma atividade orientadora de ensino (AOE) voltada à produção de uma carta argumentativa, por estudantes do ensino médio. Para a apropriação do conteúdo (elaboração de uma carta argumentativa) organizou-se uma atividade de ensino amparada na AOE (Moura, Araújo, Moretti, Panossian e Ribeiro, 2010). O processo foi realizado de modo intencional e planejado possibilitando a clareza tanto nas intervenções feitas pelo docente quanto nos processos de avaliação do movimento de transformação de conhecimentos empíricos em conhecimentos de nova qualidade. A situação desencadeadora da aprendizagem foi a Lei n. 645 (2008), sobre a inserção da história e da cultura afro-brasileira e indígena no ensino. Os elementos da atividade foram estabelecidos e transpostos didaticamente por meio da AOE: a necessidade (de cumprir a lei), a motivação, o objetivo, as ações e as operações. Após a leitura da lei e a análise de livros pertencentes ao Programa Nacional do Livro Didático, os estudantes notaram a necessidade de que as editoras cumpram o que está previsto em lei. Para isso, previamente motivados, solicitaram às editoras esclarecimentos e providências acerca do que é previsto na legislação específica, tornando-se a elaboração de uma carta com tal conteúdo seu objetivo central. Para cumprir esse intento, uma série de ações e operações foram realizadas sob a orientação da docente que acompanhou, passo a passo, o desenvolvimento da AOE, possibilitando a avaliação do processo, não apenas de seu produto (a carta em si) a fim de verificar se sua atividade de ensino transformou-se, de fato, em atividade de aprendizagem.

PALAVRAS CHAVE. Atividade orientadora de ensino (AOE); carta argumentativa; avaliação; sequência didática.

Innovating teaching with an Activity Guide: an experience with argumentative letter writing

ABSTRACT. The report of this experience details the development of a teaching guide activity (TGA) intended to produce an argumentative letter by secondary school students. For the appropriation of the content (production of an argumentative letter), a teaching activity was organized with the support of TGA (Moura, Araújo, Moretti, Panossian and Ribeiro, 2010). The process was carried out in an intentional and planned way, allowing clarity both in the interventions made by

*Correspondencia: Rosa Maria Manzoni. Dirección: Departamento de Educação/FC, UNESP/Bauru. Av. Eng. Luís Edmundo Carrijo Coube, 14-01 - Núcleo Res. Pres. Geisel, Bauru - SP, 17033-360. Correos Electrónicos: romana@hotmail.com^a, thatacari@gmail.com^b, kalcaniza@hotmail.com^c

the teacher and in the evaluation processes of the movement to transform empirical knowledge into new quality knowledge. The situation that triggered the learning process was Law n. 645 of 10/03/2008 (2018), on the insertion of the study and the history and culture of Afro-Brazilians and indigenous people. The elements of the activity were established and didactically transposed through the TGA: the need (to comply with the law), motivation, objective, actions and operations. After reading the law and reviewing the books that belong to the National Textbook Program, students noted the need for publishers to comply with the law. For this reason, having previously motivated them, they asked the publishers for clarification and action on the provisions of the specific legislation, making the preparation of a letter with such content their central objective. To achieve this objective, a series of actions and operations were carried out under the guidance of the teacher who accompanied the development of AGE step by step. This allowed the evaluation of the process and its product (the charter itself) to verify whether their teaching activity has become a learning activity.

KEYWORDS. Teaching guiding activity (TGA); letter of argument; evaluation; following teaching.

Innovación pedagógica con la Actividad Guía de Enseñanza: una experiencia con la carta argumentativa

RESUMEN. El relato de esta experiencia detalla el desarrollo de una actividad guía de enseñanza (AGE) dirigida a la producción de una carta argumentativa por parte de los estudiantes de secundaria. Para la apropiación del contenido (elaboración de una carta argumentativa) se organizó una actividad docente apoyada por AGE (Moura, Araújo, Moretti, Panossian y Ribeiro, 2010). El proceso se llevó a cabo de manera intencional y planificada, permitiendo claridad tanto en las intervenciones realizadas por el profesor como en los procesos de evaluación del movimiento de transformación del conocimiento empírico en conocimiento de nueva calidad. La situación desencadenante del aprendizaje fue la Ley n. 645 del 10/03/2008 (2018), sobre la inserción del estudio y la historia y cultura de los afrobrasileños e indígenas. Los elementos de la actividad se establecieron y transpusieron didácticamente a través del AGE: la necesidad (de cumplir con la ley), la motivación, el objetivo, las acciones y las operaciones. Después de leer la ley y revisar los libros que pertenecen al Programa Nacional de Libros de Texto, los estudiantes notaron la necesidad de que los editores cumplan con la ley. Por este motivo, previamente motivado, solicite a los editores aclaraciones y medidas sobre lo previsto en la legislación específica, haciendo de la preparación de una carta con dicho contenido su objetivo central. Para lograr este objetivo, se llevaron a cabo una serie de acciones y operaciones bajo la guía del maestro que acompañó paso a paso el desarrollo de AGE, permitiendo la evaluación del proceso, no solo de su producto (la carta en sí) para verificar si su actividad docente se ha convertido, de hecho, en una actividad de aprendizaje.

PALABRAS-CLAVE. Actividad guía de enseñanza (AGE); carta argumentativa; evaluación; secuencia didáctica.

1. INTRODUÇÃO

O ensino da produção de textos escritos e orais ainda é um desafio no Ensino Médio da escola pública, visto que, devido a uma série de fatores sociopolíticos e históricos, os obstáculos próprios do Ensino Fundamental, não foram superados, dentre tantas outras questões que envolvem o

desenvolvimento das capacidades de linguagem. Dessa forma, faz-se necessário a proposta de metodologias de intervenção didática, sob um olhar diferente do tradicional.

Este trabalho relata uma experiência pedagógica organizada a partir da Atividade Orientadora de Ensino (AOE) (Moura et al., 2010), na qual colocou-se em atividade um currículo que acompanhou o movimento das necessidades sociais. Nessa experiência pedagógica, avaliou-se, a partir do planejamento e da realização de uma experiência didática de produção de textos, à luz da Teoria da Atividade (Leontiev, 1983), uma série de ações voltadas a colocar aos alunos em atividade de aprendizagem, objetivando a produção escrita de uma carta argumentativa.

Neste relato, após a apresentação da fundamentação teórica, é apresentada a descrição da metodologia, articulada a uma sequência didática, e que, por suas próprias características, está atrelada aos resultados do desenvolvimento da AOE.

2. ANTECEDENTES TEÓRICOS

É muito comum, nos discursos que permeiam o senso comum, encontrar preocupações com a “avaliação”, a “aprendizagem significativa”, a “mediação docente” ou as “metas” e “objetivos” alcançados. Esses vocábulos, porém, nem sempre aparecem carregados de uma reflexão acerca de seu propósito dentro do processo de ensino-aprendizagem comprometido com o desenvolvimento humano. Para fugir da tentação de reproduzir mais alguns clichês, amparamos a experiência aqui relatada em alguns conceitos desenvolvidos pela Psicologia Histórico-Cultural, especialmente nos estudos acerca da Atividade (Leontiev, 1983) e na AOE (Moura et al., 2010).

A Psicologia histórico-cultural, devido à sua tradição marxista, parte do pressuposto de que o *trabalho* é a atividade produtiva, intencional, criativa e organizada do homem, entendida como meio pelo qual os homens adquirem e transmitem conhecimentos para as novas gerações. Nesse sentido, a *educação escolar* é um processo pelo qual o homem se apropria da cultura historicamente produzida pelo gênero humano por meio da mediação de instrumentos e signos, carregados de cultura, entre os quais se destaca a comunicação. Entretanto, ao contrário do que o senso comum pressupõe, essas interações sociais não se restringem à relação entre sujeitos, mas ao objeto desta relação, o conhecimento. A *mediação* pressupõe estabelecer uma relação entre sujeito, conhecimento e sujeito. A educação escolar deve, portanto, voltar-se à reelaboração do *conhecimento social* (cultura material presente nas relações sociais) em *conhecimento* teórico, por meio da apropriação de novos conhecimentos (Sforni, 2008).

É na *apropriação de mediadores culturais* que se encontra a essência do desenvolvimento psíquico, visto que as atividades mentais e formas de pensamento se objetivam em conhecimentos sistematizados, sobrepondo a simples técnica pelo seu conceito (apropriar-se de seu significado). Não é fácil, porém, para o docente acompanhar e avaliar tal processo justamente por tratar-se de um processo, de uma atividade em curso, voltada ao movimento e à transformação do indivíduo. Observa-se, com muita frequência, a sedução de se buscarem nos produtos os indícios de que a aprendizagem se efetivou ou de que os conceitos foram apropriados pelos aprendizes. Todavia, o conhecimento para que seja, de fato, apropriado deve passar por duas formas de mediação: uma externa, envolvendo o professor e o aluno, e outra interna, por meio das representações psicológicas do “eu” acerca daquele conceito (Vigotski, 2000).

A complexidade do processo avaliativo encontra-se exatamente na criação de estratégias que possibilitem ao docente um planejamento intencional para desenvolver e acompanhar tal movimento. Na tradição vigotskiana, a forma e o conteúdo do pensamento possível ao homem não

se encontram em cada sujeito particular, mas nos instrumentos produzidos e disponíveis ao homem ao longo da história (Vigotski, 2000). É a partir das relações sociais, histórica e culturalmente situadas, por meio de um processo interpsicológico, que se possibilita a mediação para se formarem as representações psicológicas (intrapsicológica). Logo, a intencionalidade da ação docente só pode ser objetivada por meio de um planejamento de ensino orientado na direção de possibilitar a apropriação de um conceito, por meio de ações docentes planejadas que envolvam instrumentos simbólicos (conteúdos) adequados e atenção consciente do aprendiz voltada ao objeto da atividade.

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). [...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem [...] conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia ocorrer sem a aprendizagem. (Vigotski, 2017, pp. 114-115).

Segundo Leontiev (1983), quando está em *atividade*, o homem se apropria da cultura objetivada em instrumentos (ferramentas e signos) e se humaniza. Assim, atividade externa (oriunda das relações sociais) transforma-se em atividade interna (representações psíquicas) de modo que sujeito e objeto se transformam, num movimento dialético essencial para o desenvolvimento humano. Entre os componentes estruturais da atividade, além da *necessidade* (sua condição primeira) e do *objeto* (que orienta a atividade e a diferencia de outra), encontra-se o *motivo* como diferencial capaz de mover o sujeito a realizar uma atividade, conforme figura 1. Esses motivos devem ser educados para serem formadores de sentido, coincidindo com o objeto, por exemplo, com o conhecimento. Quando o *motivo* se distingue do *objeto* (estuda-se pela nota, não pelo conhecimento, por exemplo), ele se torna meramente estímulo, sem formar sentido.

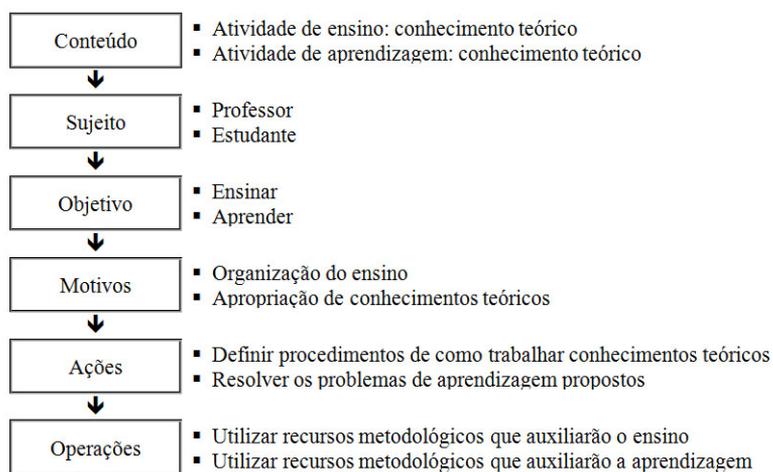


Figura 1 – Atividade Orientadora de Ensino

Fonte: Adaptada de Moura, Araújo, Moretti, Panossian e Ribeiro (2010, p. 219).

É nesse sentido que a AOE (Moura et al., 2010) mostra-se essencial como plano de ação que coloque em movimento instrumentos (constituídos por outros conhecimentos) e operações (conhe-

cimentos reais) a fim de promover as objetivações que permitam ao sujeito (no caso, o estudante) elaborar uma nova síntese, um novo conhecimento, desenvolvendo uma nova qualidade. A mediação capaz de oferecer significação a esse processo é aquela que se utiliza do instrumento mais sofisticado criado pela humanidade, a linguagem. É esse o instrumento capaz de modificar o objeto e o sujeito, possibilitando uma nova compreensão da ação e uma nova qualidade ao sujeito.

A atividade entra necessariamente em contato prático com os objetos práticos que resistem ao homem, os quais a rechaçam, a modificam ou enriquecem. Em outras palavras, é na atividade exterior que se opera a abertura do círculo dos processos psíquicos internos como saindo ao encontro do mundo objetivo material que irrompe impiedosamente esse círculo. (Leontiev 1983, p. 74, nossa tradução).

É função da escola o desenvolvimento das *funções psíquicas superiores*, como atenção, percepção, raciocínio (Sforni, 2008), por isso o conteúdo escolar deve ser mediador da relação do estudante com o mundo. Ao ser posto em atividade por meio de uma atenção voluntária, o indivíduo se apropria do conceito quando a operação mental parte da compreensão de como fazer o produto. Assim, o processo sobressai-se em relação ao produto, o que, de algum modo, subverte a lógica capitalista.

Davidov (1988), também filiado à psicologia histórico-cultural, defende o *conhecimento teórico* como objetivo central da atividade de ensino a fim de possibilitar a formação de um *pensamento teórico* e, por conseguinte, do desenvolvimento psíquico, possibilitando a mudança do tipo de pensamento. Enquanto o conhecimento empírico restringe-se a processos de generalização e abstração voltados a denominar ou classificar objetos e fenômenos, é por meio do pensamento teórico que se possibilita o entendimento de suas características substanciais a fim de permitir a atividade criativa do homem como algo real, ou seja, um modo de atividade psíquica que lhe permita reproduzir o objeto e seu sistema de relações (Moura et al., 2010).

Desse modo, o processo de *educação* assume o potencial salutar de transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade para as gerações futuras. Todo homem possui aptidão para formar novas aptidões, mas nem sempre têm acesso a essa possibilidade, não por razões biológicas, mas por fatores sociais. Isso porque a forma e o conteúdo do pensamento possível ao homem não estão em cada sujeito particular, mas nos *instrumentos* produzidos e disponíveis ao homem ao longo da história. Por meio da *mediação* docente, pode-se promover a interação entre sujeito e objeto, analisando as formas adequadas para apropriação do conhecimento, considerando o contexto histórico e social para, assim, construir *conceitos* como instrumentos que permitem realizar atividades mentais para pensar os fenômenos, potencializando a percepção de significados culturais que ultrapassam o que está naturalizado. Com isso, nas atividades de ensino e de aprendizagem, a *objetivação* do professor corresponde à *apropriação* pelo estudante, ou seja, reflete-se na subjetivação do outro.

Assim, a *atividade de ensino e a atividade de estudo* são interdependentes (Moura et al., 2010) e devem coincidir para o fim de mudar o modo de pensamento, passando de empírico a teórico, de sincrético a sintético. A *mediação* docente, portanto, envolve promover a interação entre sujeito e objeto analisando as formas mais adequadas para a apropriação do conhecimento, considerando o contexto histórico-cultural. É essa mediação que possibilita a construção de conceitos como *instrumentos* que permitem realizar atividades mentais para pensar os fenômenos e, assim, potencializa-se a percepção dos significados culturais que ultrapassam o que já está naturalizado pelos aprendizes.

A Atividade Orientadora de Ensino, planejada e desenvolvida sobre as bases dos elementos da Atividade (necessidade, motivos, objetivos, ações e operações), sendo mediação conduz ao desenvolvimento do psiquismo dos sujeitos que a realizam (Moura et al., 2010, p. 226).

Nesse viés, na atividade educativa, o conhecimento deve derivar de uma situação-problema que coloque em atividade de estudo/aprendizagem o estudante e em atividade de ensino o professor a fim de realmente promover o desenvolvimento humano. Segundo Moura et al. (2010), a *situação desencadeadora de aprendizagem* pode se pautar tanto em um jogo quanto em uma história virtual de um conceito ou ainda, o que foi o foco desta experiência aqui relatada, a problematização de uma situação emergente do cotidiano. É importante salientar ainda que a solução encontrada para a situação-problema deve ocorrer na coletividade por meio de ações compartilhadas que se voltem à resolução do que foi proposto.

A partir do planejamento da atividade de ensino, mediado pela AOE, a *avaliação* surge tanto no planejamento quanto na sua realização a fim de oferecer condições de averiguar se os estudantes realizaram atividade de aprendizagem. Não se trata, porém, de averiguar resultados encapsulados em produtos, como ocorre em exames quantitativos. “A avaliação ocorre no processo de análise e síntese na relação entre a atividade de ensino do professor e a atividade de aprendizagem do estudante.” (Moura et al., 2010, p. 224). Em relação à avaliação, Moura et al. (2010, p. 216) apontam que,

As ações do professor na organização do ensino devem criar, no estudante, a necessidade do conceito, fazendo coincidir os motivos da atividade com o objeto de estudo. O professor, como aquele que concretiza objetivos sociais objetivados no currículo escolar, organiza o ensino: define ações, elege instrumentos e **avalia o processo de ensino e aprendizagem** (grifo nosso).

Portanto, a AOE tem qualidade orientadora à medida que se torna mediadora de um modo de ensino e aprendizagem ocorrido entre sujeitos que se modificam uns aos outros e a si mesmos quando postos em interação. Assim, professor e estudante, por se constituírem como sujeitos dotados de conhecimentos, afetos e valores distintos, são postos em atividade e praticam ações voltadas a produzir um conhecimento de qualidade nova, em outras palavras, promover o desenvolvimento humano.

3. METODOLOGIA: DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

O presente relato é um recorte de uma sequência didática para o desenvolvimento de capacidades de linguagem na produção escrita de gêneros textuais da ordem do argumentar e desenvolvimento do conteúdo temático relacionado à literatura de autoria indígena. Nesse sentido, o objeto da aprendizagem foi a produção do gênero **Carta Argumentativa para a Editora** (CAE). As etapas da atividade foram desenvolvidas no segundo semestre de 2018, durante quatro aulas da disciplina *Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional*, na 3ª. série do Ensino Médio integrado ao técnico de uma Escola Técnica vinculada ao Centro Paula Souza/SP - Brasil.

Esta pesquisa, de base empírica e abordagem qualitativa, utilizou-se do delineamento, para a obtenção dos dados, da pesquisa-ação, na qual o pesquisador (professor) e os sujeitos da pesquisa (alunos da terceira série do Ensino Médio) vivenciaram um problema de ordem prática (obstáculo na escrita de textos argumentativos, diagnosticado na fase exploratória) e, com base num plano de ação transformador (intervenção didática por meio AOE), buscaram soluções, passando pelo planejamento, ação, análise, desenvolvimento e avaliação do processo (Thiollent, 2011).

A metodologia de ensino que ancora esta experiência está pautada, a princípio, nas Sequências Didáticas (SD), procedimento estruturado por pesquisadores da Universidade de Genebra (Dolz, Noverraz e Schenewvly, 2004), a fim de promover avanços no sistema de produção de linguagem dos alunos. Desenvolvida no âmbito da *Engenharia Didática*, essa metodologia estruturou-se em quatro passos principais.

- a) a apresentação da situação comunicativa (com um problema que enseje uma ação de linguagem e permita ao estudante estruturar um projeto de dizer).
- b) uma primeira produção de um texto empírico a partir da situação proposta e a avaliação, feita pelo docente, que possibilite marcar a zona de desenvolvimento real e iminente dos alunos.
- c) momento, cuja extensão e cujas características são moldáveis às necessidades identificadas pelo docente – consiste na estruturação de módulos de ensino voltados a desenvolver as capacidades de linguagem ainda frágeis. Nesta etapa, é essencial que cada módulo parta de uma necessidade sinalizada pelo docente nas primeiras produções, e tenha um objetivo claro.
- d) síntese do processo desenvolvido, com a revisão do texto e sua reescrita a fim de materializar os possíveis avanços e mudanças decorrentes do ensino.

Do ponto de vista da atividade de **ensino**, diante de uma necessidade decorrente de um problema empírico identificado na avaliação das primeiras produções, o docente estabeleceu os objetivos de ensino que motivam a elaboração de dispositivos didáticos capazes de superar a dificuldade inicialmente diagnosticada. Do ponto de vista da atividade de **aprendizagem** ou de estudo, a necessidade foi produzida a partir da situação criada pelo dispositivo proposto pelo professor: que poderia ter sido uma história virtual, mas que, neste caso, foi uma situação-problema que provocou a busca de instrumentos que possibilitassem objetivar aquilo que satisfaz esta demanda. Desse modo, todos os elementos da atividade encontraram-se em movimento.

Este trabalho apresentou um dos dispositivos didáticos usados durante os módulos de uma sequência: foi neste momento que o espaço para o ensino revelou-se mais apropriado por meio da AOE, formulada por Moura et al. (2010) na esteira da teoria da atividade (Leontiev, 1983). A AOE prevê uma série de processos que, dialeticamente, promovem o desenvolvimento da atividade, tanto no docente (ao planejar e orientar o ensino) quanto no aluno (ao se engajar na resolução de um problema). Desse modo, a atividade pautou-se em algumas etapas:

- a) apresentação da **situação desencadeadora de ensino**;
- b) identificação de uma **necessidade** a partir da discussão coletiva sobre a situação inicialmente exposta;
- c) delineamento de um **motivo** para a ação;
- d) fixação de um **objetivo**;
- e) enumeração e desenvolvimento das **ações e operações** necessárias para a realização da atividade.

Assim, a atividade orientou-se a partir de uma situação-problema extraída da realidade para ser a desencadeadora da atividade: a exigência feita pela Lei n. 645 (2008), sobre a inserção do estudo e da história e da cultura afro-brasileira e indígena.

Na consigna, foram explicitadas as tarefas de análise dos livros didáticos de Língua Portuguesa, da terceira série do Ensino Médio, do PNL D, verificando a presença e/ou ausência de textos literários de autoria indígena; a produção escrita de cartas argumentativas, solicitando a inclusão desses textos nos livros didáticos e direcionadas às editoras Saraiva, FTD, Moderna, Ática, SM e Leya, participantes do programa de distribuição do livro didático do triênio 2018-2020; e envio das cartas via e-mail, após a correção entre os pares e pela professora.

Antes da produção da carta argumentativa, foi feita uma revisão dos conhecimentos sobre os elementos constitutivos do gênero (Canizares, Santos e Manzoni, 2018), principalmente do plano geral do texto, perpassando, resumidamente, por alguns aspectos relacionados às capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas do gênero carta (Bronckart, 2003).

Nesse gênero,

[...] a capacidade discursiva contempla o plano geral do texto ou layout com o local e a data, identificação do destinatário, vocativo, corpo da carta de resposta resolvendo a reclamação (retomada do problema, evidências de entender o problema, proposta de resolução do problema, oferecimento de desculpas ou outras formas de agrado), despedida, identificação do remetente e assinatura (Canizares et al., 2018, p. 182).

O foco dessa atividade não foi em si a produção da textualidade da carta argumentativa, mas o espaço/momento da educação para a cidadania, respeito à diversidade, desenvolvimento do pensamento crítico e exercício da cidadania ao refletirem sobre o direito que eles têm ao conhecimento.

Devido ao espelhamento entre a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem, é possível acompanhar, em cada etapa, o desenvolvimento do pensamento ao longo do processo, algo que possibilita, de fato, avaliá-lo a fim de verificar se os objetivos de ensino estabelecidos inicialmente condizem com o que foi aprendido.

4. RESULTADO DO DESENVOLVIMENTO DA AOE

Os resultados da experiência pedagógica corresponderam ao próprio desenvolvimento da AOE, que fora adaptada ao objeto de ensino pretendido pela docente: o ensino da CAE.

A SD iniciou-se pela apresentação do projeto de dizer, na qual foram explicitados os objetivos da AOE e a organização das aulas para percorrer o caminho até a produção do gênero textual CAE.

Os alunos, organizados em grupos de seis, foram desafiados a pesquisar e analisar os livros da 3ª série do EM, do PNL D, para observar e diferenciar textos indianistas, indigenistas e de autoria indígena com o intuito de perceber a presença ou ausência desses textos nos livros didáticos.

Os resultados da análise, feita em grupo, fomentaram a identificação da **necessidade** que deveria ser suprida: cumprir a lei no que tange à exigência de obras de autoria indígena. Diante disso, **motivados** a buscar esclarecimentos das editoras a respeito da omissão, os alunos engajaram-se na elaboração de cartas, a fim de cumprir o **objetivo** de estabelecer a comunicação com as instituições responsáveis pela produção e impressão dos livros didáticos. Nesse momento, a professora os convidou a fazer uso das suas vozes num outro papel social, mediados por um gênero que ultrapassasse os muros da escola: uma carta argumentativa cujo interlocutor foi uma editora. Esses elementos essenciais da atividade estão esquematizados na Figura 2.

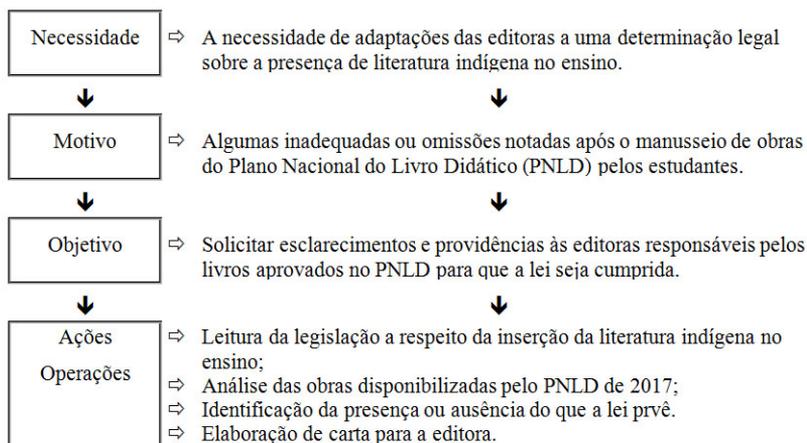


Figura 2 – Elementos da AOE para a produção da carta argumentativa

Fonte: autoria própria.

Essas ações foram desenvolvidas em quatro horas-aula, da seguinte maneira:

a) levantamento das informações e discussões sobre a proposta;	1 hora-aula
b) revisão em grupos, orientada pela docente, sobre o gênero carta argumentativa: o corpo do texto com apresentação, explicação do contexto da produção do gênero, registro das percepções do grupo e citação de argumentos diversos que justificassem a solicitação da inclusão de textos literários de autoria indígena nos materiais analisados.	1 hora-aula
c) leitura das cartas em voz alta para a sala, com espaço para comentários colaborativos dos colegas;	1 hora-aula
d) redação da versão final e circulação social da carta produzida, por meio da correspondência eletrônica.	1 hora-aula

O início da escrita aconteceu na sala de aula. Os alunos engajaram-se na produção da CAE, organizando as ideias e escolhendo as palavras que seriam utilizadas. Houve intensa troca de ideias entre os membros do grupo, solicitando, por vezes, a intervenção da professora, cuja participação consistiu em, essencialmente, promover reflexões sobre a própria escrita dos alunos.

Orientados pela docente, alguns participantes fizeram consultas aos dicionários impressos, disponibilizados na sala de aula, enquanto, outros acessaram o dicionário *on-line* para o esclarecimento das dúvidas relacionadas, principalmente, à ortografia.

Ao final, uma cópia do e-mail (Figura 3) foi destinada à professora e outra enviada para a editora, uma vez que o processo tinha, desde o início, como pressuposto o desenvolvimento de uma atividade pautada numa necessidade emergente da realidade.

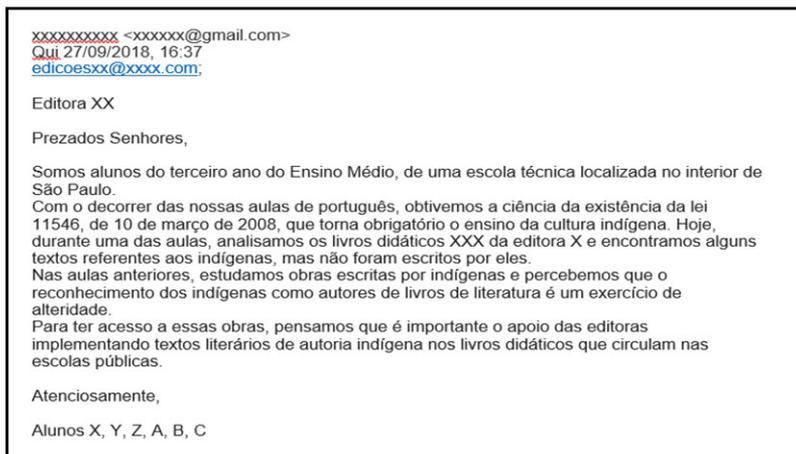


Figura 3 – Layout de uma carta argumentativa produzida por um dos grupos.

A avaliação do processo, neste caso, não se restringiu à análise dos elementos constitutivos do gênero, como uma avaliação convencional faria. Trata-se de um processo em que se avalia a atividade de ensino por meio de seu espelhamento na aprendizagem do aluno em cada etapa. A saber:

- a) Se emergiram da situação desencadeadora de aprendizagem a **necessidade**, a **motivação** e o **objetivo** planejados pelo docente;
- b) Se este objetivo possibilitou o desenvolvimento ou coincidiu com o **objeto** de ensino – a carta argumentativa;
- c) Se, na realização das **ações e operações**, houve uma articulação que levasse ao produto desejado, no caso, o gênero.

Desse modo, ao final do processo, é possível concluir que foi efetivamente promovida a atividade de aprendizagem segundo o planejamento realizado na atividade de ensino.

A partir do exemplo de uma das cartas produzida pelos alunos (Figura 3), pode ser observado que eles se apropriaram das capacidades de linguagem necessárias à produção escrita do gênero carta argumentativa, validando, desta forma, a AOE como uma metodologia didática não tradicional de ensino.

Durante o desenvolvimento das quatro aulas sequenciais, a docente conseguiu organizar a sua prática docente para observar as pistas que apontaram as vantagens da AOE nesse formato, assim como os obstáculos a serem sanados na formulação de outros dispositivos didáticos. Por exemplo, faz necessário levar em consideração, antes e durante a intervenção, que os saberes relacionados à carta argumentativa exigem uma constante atualização.

Salienta-se que, após duas semanas, uma das editoras respondeu a um dos e-mails dos alunos, agradecendo o contato e assumindo que o corpo editorial atenderia à sugestão realizada pelos alunos. Com isso, a atividade pedagógica possibilitou um diálogo entre duas esferas sociais, a escolar e a editorial, entre alunos-cidadãos e os representantes da editora.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve por objetivo avaliar, a partir do planejamento e da realização de uma atividade orientadora de ensino, uma série de ações voltadas a confrontar os alunos em atividade de aprendizagem para a produção escrita de uma carta argumentativa.

As aulas se desenvolveram dentro da dinamicidade prevista, observando-se a participação efetiva de todos os alunos e a promoção das habilidades de linguagem na escrita. Frente à necessidade de redigir um texto argumentativo para estabelecer comunicação com a editora, os grupos mobilizaram uma série de conhecimentos sobre o gênero carta argumentativa e literatura de autoria indígena. Abastecidos desses e outros instrumentos, escreveram as cartas direcionadas para editoras responsáveis pelos livros didáticos do Programa Nacional (PNLD).

O relato de experiência aqui apresentado demonstrou ser possível efetuar um processo de avaliação que ocorra durante a realização de uma atividade de ensino à medida que essa se transforme em atividade de aprendizagem pelo estudante. A intencionalidade e o planejamento viabilizados pela AOE possibilitam acompanhar as etapas constitutivas da apropriação de um conhecimento novo por parte dos estudantes. Assim, o docente possui uma ferramenta para orientar sua atividade, possibilitando, inclusive, identificar os momentos de sucesso ou insucesso a fim de executar novas operações e ações voltadas a atingir o objetivo fixado.

Portanto, a AOE torna-se mediadora de um modo de ensino e aprendizagem ocorrido entre sujeitos que se modificam uns aos outros e a si mesmos quando postos em interação. Assim, professor e estudante, por se constituírem como sujeitos dotados de conhecimentos, afetos e valores distintos, são postos em atividade e praticam ações voltadas a produzir um conhecimento de qualidade nova, em outras palavras, promover o desenvolvimento humano.

REFERENCIAS

- Bronckart, J. P. (2003). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. (A. R. Machado & Cunha, P. Trad.). São Paulo: Educ.
- Canizares, K. A. L., Santos, T. C., & Manzoni, R. M. (2018). *Operações de linguagem do gênero resposta à carta de reclamação: uma proposta didática*. I Jornada de Letras do IFSP/Avaré (Anais), 179-187.
- Davidov, V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Havana: Editorial Progreso.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: J. Dolz & B. Schneuwly. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. (R. Rojo & G. S. Cordeiro, Trad. Org.) (pp. 81-108). Campinas: Mercado das Letras.
- Lei n. 645: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (2008). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.
- Leontiev, A. N. (1983). El problema de la actividad en la psicología. In: _____ *Actividad, conciencia e personalidad*. (L. L. Soler; R. B. Crespo. & J. C. P. Garcia Trad.). Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Moura, M. O., Araújo, E. S., Moretti, V. D., Panossian, M. L., y Ribeiro, F. A. (2010). Atividade Orientadora de Ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. *Diálogo Educ.*, 10(29), 205-229.

- Sforni, M. S. de F. (2008). Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação. In: Capellini, V. L. F.; Manzoni, R. M. (Org.). *Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional*. (1ª ed.). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Thiollent, M. (2011). *Metodologia da pesquisa-ação*. 18 ed. São Paulo: Cortez.
- Vigotski, L.S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. (Trad. P. Bezerra). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L.S. (2017). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: L. S. Vigotski, A. R. Luria A. N. & Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (M. da P. Villalobos, Trad.). (15.ed., pp. 103-117). São Paulo: Ícone.

Las prácticas de enseñanza en la Educación Superior: Análisis didáctico de las jornadas institucionales en el I.E.S. de Puerto Tirol – Chaco, Argentina

Marcelo Alegre^{*a} y Carlos Silva^b

Universidad Nacional del Nordeste. Facultad de Humanidades, Resistencia, Argentina.

Recibido: 27 de mayo 2019

Aceptado: 04 de noviembre 2019

RESUMEN. Este artículo trata de las demandas que se plantearon los docentes del Instituto de Educación Superior de Puerto Tirol con relación a las prácticas de enseñanza “secundarizadas” y la dificultad para llevar adelante estrategias didácticas que permitan repensar el aula en la Educación Superior. Además, se procura sistematizar la experiencia llevada a cabo de las jornadas institucionales que se enmarcan dentro de la propuesta de capacitación permanente y en servicio que se realiza en la provincia, a partir de una resolución ministerial y en línea con las demandas que se identifican de la vida institucional. Para ello, se explicita lo trabajado en cada jornada, y las intencionalidades para poder reconstruir un diagnóstico de las demandas actuales por parte de los docentes con relación a sus prácticas de enseñanza y las características que deben tener para el nivel que se está formando a los estudiantes. El enfoque teórico que adoptamos es la reflexión en la acción, trabajado en las pasantías profesionales en el marco del Programa de posgrado de Política y Administración Educativa de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), desarrolladas durante el año 2018, que permitió plantear tres propuestas didácticas emergentes del colectivo docente: 1) elaboración de estudios de casos matemáticos relacionados a las actividades laborales de los estudiantes; 2) tutorías con formatos distintos a las tradicionales y 3) el modelo de aula invertida.

PALABRAS CLAVE. Educación Superior; prácticas de enseñanza; jornadas institucionales.

Teaching practices in Higher Education: Didactic analysis of the institutional conferences and meetings in the I.E.S. of Puerto Tirol - Chaco, Argentina

ABSTRACT. This article deals with the demands made by the teachers of the Instituto de Educación Superior de Puerto Tirol in relation to the “secundarizadas” teaching practices and the difficulty of implementing teaching strategies that allow the rethinking of the classroom in Higher Education. In addition, an attempt is being made to systematize the experience of the institutional conferences and meetings held as part of the proposal for ongoing in-service training in the province, based on a ministerial resolution and in line with the demands identified as part of the institutional life. To this end, the work done in each session is made explicit, as well as the

*Correspondencia: Marcelo Alegre. Dirección: Obligado 4780 – Barranqueras - Chaco (CP 3503) - República Argentina. Correos Electrónicos: marcealegre2013@yahoo.com.ar^a, tacocarlos@hotmail.com^b

intentions for reconstructing a diagnostic of the current demands of teachers in relation to their teaching practices and the characteristics they should have for the level of student training. The theoretical approach adopted in this study was reflection in action in the professional internships within the framework of the Postgraduate Program in Educational Policy and Administration of the Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). It was developed during 2018 and allowed us to pose three didactic proposals emerging from the teaching community: 1) elaboration of mathematical case studies related to the students' work activities; 2) tutorials with formats different from the traditional ones and 3) the inverted classroom model.

KEYWORDS. Higher Education; teaching practices; institutional workdays.

1. INTRODUCCIÓN

El Programa de Formación Permanente y en Servicio del Ministerio de Educación de la provincia del Chaco desarrolló jornadas de capacitación institucionales en 2018. Este marco permitió identificar como problemática institucional la dificultad para llevar adelante estrategias didácticas¹ del Nivel Superior que permitan repensar el aula en la Educación Superior, específicamente en el Instituto de Educación Superior de Puerto Tirol.

El Instituto de Educación Superior de Puerto Tirol² (en adelante IES) con tres años de existencia (2016- 2019), cuenta con 6 carreras: profesorado y tecnicaturas, una matrícula de 496 estudiantes, 12 divisiones y 50 docentes. Estos datos evidencian que su identidad institucional está en construcción; podemos dar cuenta en términos de Fernández (1994) que la identidad institucional constituye una definición consensuada de lo que el establecimiento es, a la que concurre la definición de su función tal como está expresa en el proyecto y el modelo institucional; la definición de lo que ha sido, tal como lo testimonia la novela institucional, y la definición de lo que va siendo según queda visto en las recurrencias de la acción que conforman su estilo, caracterizada por su joven creación, las ofertas académicas pertinentes al contexto, el perfil de estudiantes en su mayoría jóvenes y adultos con trabajos a medio tiempo, trabajo informal y con familias.

Por otra parte, sus docentes son noveles en un porcentaje considerable. Entendemos a este último dato como bien lo trabajan autores como Marcelo (2008), Carnevale (2012), Vezub y Alliaud (2012), entre otros; sobre la clasificación que hacen de los mismos, que refiere a una experiencia docente entre tres o cinco años reciente de ejercicio profesional; en este caso en el Nivel Superior.

La identidad en la historia institucional se construye, es un acontecer, una constante que se expresa en las definiciones de insignias como representación de la institución adoptada inicialmente en junio de 2016 y de imaginarios colectivos en términos de la autora Garay (2005). Estas contribuyen a reactivar la trama por definir la vida institucional, a la que se suman nuevos actores y que permiten su reconfiguración identitaria.

1. Edelstein (2002) consiste en el diseño de actividades que propongan la puesta en práctica de los procesos cognitivos de diversos tipos para generar construcción del conocimiento.

2. La localidad de Puerto Tirol, ex colonia del mismo nombre y en que fue común la utilización del término "puerto" a las picadas que llevaban al río Negro, luego se sumaron chacras, todos considerados "los puertos de Resistencia" ciudad urbanizada en construcción, agrupada a su vez a los ciclos del tanino y el algodón del Chaco. El nombre "Tirol" con referencias claras a la Italia, a la agricultura y a los procesos de inmigración de Italianos al Chaco en la década de 1980 (Encinas, 1997). La comunidad de Puerto Tirol dista a 18 km de la ciudad capital de la Provincia, se destaca por estar interconectada y comunicada por la autovía de la Ruta Nacional 16, corredor bioceánico y del MERCOSUR. A ello, se agrega que cuenta con un parque industrial, uno de los dos más importantes de la provincia del Chaco.

El instituto posee rasgos particulares que se configuran en la trama de su historia reciente, como el cambio de gestión directiva al año de su creación, el incremento de ofertas académicas, crecimiento de la matrícula de estudiantes y nuevos docentes. Estos rasgos se conforman entramado con las circunstancias sociales, políticas y económicas del medio local y nacional. Estas últimas impactan fuertemente en las aulas de quienes dejan de estudiar o de quienes se han quedado sin trabajo y retoman sus estudios, como aferrados a continuar, llenos de esperanzas en muchos de los casos.

El enfoque teórico que adoptamos es la reflexión en la acción. La propuesta de desarrollo profesional docente en la perspectiva de la práctica reflexiva surgió de la necesidad de responder a las exigencias sociales, culturales y políticas que se hacen hoy a la educación. Los aportes de Schön (1987) expresan la necesidad de una práctica reflexiva, con la finalidad de fortalecer la práctica docente.

El desafío del trabajo consistió en tratar de que los docentes se interroguen acerca de las estrategias didácticas que desarrollan, cuando se posicionan como formadores en la Educación Superior. Desde el reconocimiento de las prácticas de enseñanza secundarizadas en el Nivel Superior y desde la propuesta colectiva para mejorar las prácticas en el Nivel Superior.

En relación con la práctica, Barbier (1999) señala que una práctica supone la transformación de una realidad en otra realidad, que implica la actividad de un sujeto humano. Es por esto que sostenemos que asociada a una práctica se da siempre un proceso de transformación identitario. Cuando actuamos, nos constituimos como sujetos. La dimensión subjetiva de la acción intentamos poner en análisis, como condición de posibilidad de la constitución de profesionales reflexivos (Schön, 1987).

Por su parte, Edelstein (2002) diferencia el concepto prácticas de la enseñanza del de prácticas pedagógicas. Nos interesa puntualizar en este trabajo, el de prácticas de la enseñanza, en tanto es un proceso preocupado por la transmisión de contenidos culturales legitimados en el currículo. La autora entiende las prácticas de la enseñanza como aquella actividad intencional que excede lo individual, ya que sólo puede entenderse en el marco del contexto social e institucional del que forma parte. Desde esta perspectiva, entonces, las prácticas de enseñanza suponen imbricaciones de distinto orden: político, social, cultural, ideológico, y también psicológico.

2. LA JORNADA INSTITUCIONAL DE CAPACITACIÓN DOCENTE

Podemos reconocer al menos tres experiencias en el contexto argentino donde se retomaron a las jornadas institucionales para analizar la práctica de enseñanza y el lugar de las instituciones y sus actores, que reflexionan a partir de dichas jornadas.

Las autoras Bolleta y Barilá (2007) han trabajado sobre las jornadas institucionales como dispositivos de análisis de las prácticas docentes, en el marco de una investigación, que tenía como propósito conocer el sentido que el docente le otorgaba a sus prácticas de enseñanza en el contexto de una escuela nocturna del nivel medio de la Provincia de Río Negro.

En la mencionada investigación, vincularon la estructura de las jornadas institucionales con el concepto de dispositivo de Foucault (1983), relacionándola a la idea de máquina que posibilita ver, hacer y hablar a los actores involucrados en dicho dispositivo. Esto permitió evidenciar que la práctica docente contextualizada en el nivel medio nocturno y al trabajar particularmente con adolescentes, implicó un trabajo de “mirar” lo institucional, desde los “ojos” de lo grupal, como lo plantea Fernández (1996). Esta experiencia les permitió, convocar.

[...] a los grupos de docentes y éstos permiten la expresión material de significados ocultos, posibilitan desenmarañar los sentidos subjetivos y sociales que se concentran en el espacio de lo institucional y de lo grupal (docentes, alumnos), para comprender qué sucede realmente, cómo se construye esa práctica docente, en su especificidad: lo que se cree ser, lo que se es, lo que se desea ser y hacer (Bolleta y Barilá, 2007, p. 8).

Continuando con la Provincia de Río Negro, en la ciudad de Viedma, realizaron sus aportes al campo de las jornadas institucionales y su relación con la práctica de enseñanza, las autoras Barilá, Fabri y Castillo (2008) en su artículo denominado “La reflexión de los docentes sobre su práctica en los espacios institucionales de una escuela nocturna”, allí presentan algunos resultados de la investigación en curso “Las jornadas institucionales como dispositivo de análisis de la práctica docente en una escuela nocturna de nivel medio”, que se desarrolla en la Universidad Nacional del Comahue —período de ejecución 2005-2008— a partir de un proyecto de extensión que se realizó en la misma escuela de la ciudad de Viedma (Río Negro).

En esta oportunidad, el artículo mencionado en el párrafo anterior realiza un recorte en el discurso de los docentes durante las distintas jornadas institucionales mediante entrevistas y encuestas que tenían como finalidad recuperar información acerca de las prácticas docentes en el contexto de la escuela nocturna, y las condiciones objetivas y subjetivas que la constituyen.

Si bien el contexto es la escuela media, lo que resulta pertinente de dicho artículo, es la recuperación del discurso docente en el espacio compartido de las jornadas institucionales, donde pueden resaltar mediante el corpus empírico y teórico de cada docente, el modo en que se perciben, cómo constituyen su identidad docente y la representación sobre su profesión.

Las autoras concluyen planteando que las reflexiones de los docentes ponderan que:

[...] la práctica docente se construye desde la identidad, la representación que se posee respecto de la profesión y la posición que se adopta ante la función que se desempeña se elabora en la práctica pedagógica, en el aula como escenario, lugar en que cada docente con sus alumnos pone en juego, monta la escena y desarrolla el drama de la educación; drama en tanto es un proceso que provoca malestar y conflictos que se manifiestan de diversos modos (Barilá et al., 2008, p. 122).

Estos dos ejemplos mencionados hasta el momento se desarrollan en el contexto de la Educación Media y recuperan las voces de los docentes involucrados en las jornadas institucionales para poder reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza. Sin embargo, poco se ha encontrado sobre la cuestión de las jornadas institucionales en la Educación Superior, en términos del análisis didáctico que venimos mencionando, que se pueden retomar de dichas jornadas.

Lo más próximo a este objeto de estudio vinculado a la Educación Superior, es la investigación de las autoras Macchiarola, Martini, Montebelli y Pizzolitto (2012).

El artículo mencionado pretende ser un análisis de las relaciones entre el desarrollo de innovaciones y los procesos de aprendizaje institucional; recurre al ámbito universitario en la Provincia de Córdoba, más precisamente a la Universidad Nacional de Río Cuarto, para comprender el modo de aprendizaje de una institución universitaria cuando se desarrollan innovaciones educativas. Para ello, se selecciona veinte experiencias de innovación educativa que se desarrollan en la universidad pública en cuestión, en el marco de un Programa Institucional denominado “Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG)”. El trabajo institucional se evidencia al relacionar los diferentes campos disciplinares a cargo de sus docentes, que propiciaron información sobre las innovaciones educativas que desarrollaron.

Las autoras sostienen que:

[...] los procesos de innovación en las aulas universitarias se constituyen en estrategias para el cambio y mejora en la enseñanza y, a su vez, en dispositivos para el aprendizaje institucional a través de complejos procesos de problematización, explicitación, conceptualización, interacción, evaluación y transferencia (Macchiarola et al., 2012, p. 11).

Esta afirmación, evidencia que las jornadas institucionales son acciones de carácter intencional o planificado por parte de la gestión institucional, permitiendo la construcción de espacios, contextos y los dispositivos que posibilitan reconocer los procesos complejos en la Educación Superior, vinculados al aprendizaje y la enseñanza.

En el presente artículo, puntualizaremos sobre las jornadas institucionales de capacitación docente en la Educación Superior y que a partir de ellas, nos permitimos realizar un análisis didáctico.

En la provincia del Chaco los institutos de Educación Superior tienen dependencia administrativa y pedagógica de la Dirección de Educación Superior. Ésta dependencia era la responsable de la definición, planeamiento y organización de la función de formación en el territorio provincial, de acuerdo con los criterios acordados federalmente. Tal como está establecido en las resoluciones del Consejo Federal de Educación N° 30/07 y 140/11, esta dirección es la encargada de garantizar la cobertura de estas funciones, planificando su desarrollo en los IES de la jurisdicción con carácter estable o a término, en función del mapa de necesidades del sistema educativo y de las condiciones y posibilidades de las instituciones formadoras, entre otras, los recursos institucionales.

La capacitación provincial se enmarcó en lo establecido de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la Ley de Educación Provincial N° 6.691 y el Estatuto del Docente; dicho programa se constituye como estrategia de fortalecimiento del rol ético, político, y pedagógico del colectivo docente que retoma la jerarquización de los educadores, quienes se implican en la reflexión y transformación de las prácticas institucionales y de enseñanza, para la construcción de las mejores condiciones que garanticen el derecho a la educación, cuidando las trayectorias escolares.

En 2018, bajo la Resolución Ministerial N° 2248, el Ministerio de Educación de la Provincia, estableció la estructura del Programa de Formación Permanente y en Servicio, el cual se desarrolló a través de la implementación de cinco jornadas institucionales de las cuales hemos tomado tres, donde se puntualizó el trabajo en cuestión, que se puede observar en la Tabla 1. Estas jornadas versaron en torno a saberes inherentes a la resolución de problemas específicos del aula que contribuyan con la mejora de la enseñanza y el desarrollo de las capacidades en los estudiantes.

El dispositivo estuvo compuesto por pre-jornadas de directores regionales, supervisores y directores institucionales, destinadas a fortalecer la gestión escolar, la implementación de acuerdos didácticos y la preparación de las Jornadas Institucionales. Estas últimas, coordinadas por el equipo directivo y orientadas por los desafíos institucionales vinculadas a establecer propuestas didácticas consistentes con las metas de aprendizajes de la institución. Las pre-jornadas pretendían fortalecer la función de gestión escolar, la implementación de acuerdos didácticos y la preparación de Jornadas Institucionales para el fortalecimiento de las capacidades a desarrollar en sus distintos niveles de complejidad.

El equipo directivo estuvo acompañado en el Nivel Superior por docentes referentes institucionales en ateneos didácticos, como planteaba la Res. N° 2248/18, que buscaba profundizar y especificar el abordaje didáctico de las disciplinas Lengua, Matemática e Investigación Educativa durante

el 2018. Los ateneos didácticos eran desarrollados como proyectos y/o formas de intervención tendientes a modificar las prácticas. Por eso, el ateneo implica actividades de actualización, reflexión y análisis de prácticas, análisis colaborativos de casos presentados por los integrantes del grupo, elaboración de propuestas superadoras o conclusiones o esbozos de proyectos de enseñanza.

Se destaca además que estas funciones corresponden al nivel educativo en su conjunto y no responsabilizan a las instituciones de forma aislada e individual el cumplimiento de estas funciones. De manera que, producir propuestas de capacitación es una de las funciones de los IES, para responder al propósito de producir saberes pedagógicos y a las especificidades de estos saberes sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente.

Según el Estatuto del Docente en el Art. 138,

Son institutos de Nivel Superior los destinados a la formación de docentes de los distintos niveles, modalidades y especialidades, al perfeccionamiento; a la investigación de los problemas de la educación y a la formación en este nivel de recursos profesionales no docentes (Provincia del Chaco, 1990).

El formato taller, para ejecutar las jornadas institucionales, es el más utilizado a la hora de trabajar en un contexto atravesado por diferentes demandas de los docentes para formarse, ya que “es un espacio de formación que se caracteriza porque los destinatarios realizan una producción” (Pitman, 2012, p. 147).

Tabla 1: Plan de acción de las jornadas institucionales en el IES de Puerto Tirol.

Campos de acción	Hipótesis de acción	Acción	Resultado esperado
2ª Jornada Institucional	Identificar los nudos problemáticos de las prácticas educativas de la vida cotidiana del aula, desde la perspectiva de los docentes.	<p>1. Recordamos situaciones que más identifican en sus prácticas docentes cotidianas del Nivel Superior y se armó una “nube de diálogo”, con la frase que más escuchan de los estudiantes.</p> <p>2. Identificaron una frase más escuchada de sus estudiantes, que refleja esa situación. Fragmentos extraídos de algunas frases: <i>“Profe, no pude leer por mi trabajo”</i> (Profesor 1) <i>“No tuve tiempo para leer”</i> (Profesor 2) <i>“Puede decir ¿qué hay que estudiar para el examen?”</i> (Profesor 3).</p> <p>3. Solicitamos al profesor que elabore un relato de una experiencia de trabajo o una narración que incluyó el ser docente hoy, la Educación Superior actual, las características que asume su trabajo, entre otros aspectos. Fragmento extraído de una narración: <i>“Una cuestión recurrente en las aulas es el fastidio por la tarea. Frecuentemente los estudiantes se quejan de tener que realizar alguna actividad, sobre todo cuando ésta implica disponer de tiempo extra clase. Entre las diversas maneras en que se puede interpretar esta recurrencia, suele aparecer la situación laboral y/o familiar que les toca vivir a cada uno/a. Sin embargo, siempre me pregunto si es justificable que uno/a no pueda tomarse el tiempo para la formación, si es pertinente que el único momento de formación de los futuros docentes sea en las clases, en el espacio del aula”.</i> (Profesor 1).</p>	En la puesta en común, se pretendía relacionar las problemáticas que cada uno fue comentando a partir de su “nube de diálogo” que contenía frases con las que se encontraban frecuentemente en sus prácticas de enseñanza en dicho nivel. Al revisar en vista general, y en consenso entre todos, daremos cuenta de la problemática seleccionada.

<p>3ª Jornada Institucional</p>	<p>Re pens ar cómo la aproximación al conocimiento de la didáctica de la Educación Superior³ aporta a la formación docente, permitiéndonos comprender que el conocimiento⁴ didáctico del contenido no se origina por primera vez cuando el profesor en formación comienza su periodo formativo.</p>	<p>1- Lectura del artículo consignado por área disciplinar, es decir, debieron trabajar en pequeños grupos, preferentemente como veníamos trabajando en la jornada anterior (Letras y literatura – Matemáticas- Didáctica General)</p> <p>Artículos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frausin, P. Samoluk, M. y Salas, P. (2010) La alfabetización académica en la Educación Superior. Abordaje institucional de los problemas de lectura y escritura en los alumnos del Profesorado de Educación Física de ciudad de Santa Fe. Una mirada desde los actores. <i>Congreso Iberoamericano de Educación</i>. Buenos Aires. • Alsina, A. y Lopez, P. (2014). Sobre la naturaleza de las matemáticas en la formación inicial de maestros: los procesos matemáticos en el sistema de creencias de los estudiantes. <i>Épsilon – Revista de Educación Matemática</i>. 31 (3). Pp. 7 – 20. • Moreno Olivos, T. (2011). Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. <i>Perspectiva Educativa. Formación de profesores</i>. 50 (2). Pp. 26 – 54. <p>2- Reconocimiento en el artículo, de qué características le son propias a su área disciplinar desde la perspectiva didáctica.</p> <p>3- A partir de la lectura, pensaron propuestas didácticas como posibilidad de trabajo en su asignatura (para ello consideraron las problemáticas que identificamos en la jornada anterior en relación al Nivel Superior).</p> <p>4- Completaron encuesta on-line sobre el rol docente en el Nivel Superior.</p>	<p>Se han identificado tres propuestas: las tutorías, los estudios de casos y el aula invertida, que apuntan a mejorar la calidad de las prácticas de enseñanza en el Nivel Superior, que les permiten a los docentes alejarse de las secundarización del nivel. También han completado la encuesta on-line, permitiéndonos conocer datos estadísticos y cualitativos sobre el rol docente en la institución.</p> <p>Síntesis general de los datos sistematizados de las respuestas en la encuesta:</p> <p>Sobre las clases: se desprende que priman las clases expositivas en forma teórica. Y se advierte que las clases toman temas socio-culturales contemporáneos para realizar una comparación con hechos socio-culturales plasmados en la historia. Se produce una relación entre pasado y presente. Elementos/materiales de uso más frecuente en sus clases son recursos digitales como celulares, cámara fotográfica, pendrive, pc; didácticos, como pizarrón, libros de texto, tiza, proyector. Fotocopias, ejercicios, cuentos, elementos reutilizables, películas relacionadas a la práctica, presentaciones en power point, videos tutoriales o históricos, audios. Trabajo de casos para analizar, entre otros, son algunos de los recursos.</p> <p>Sobre la evaluación: surgen como prácticas evaluativas más utilizadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluaciones grupales y en parejas; - Micro clases; - Elaboración de infografías; - Trabajos Prácticos orales (justificando lo que hace al resolver las situaciones planteadas). <p>Dificultades en cuanto a los estudiantes:</p> <p>Entre las principales dificultades detectadas se destacan: a) cuestiones referidas a horarios laborales, b) problemas familiares, c) el cuidado de niños y niñas, d) falta de interés de los estudiantes, e) “responsabilidad dormida”, f) problemas de transporte (particularmente, las personas provenientes de Barranqueras, Resistencia) g) problemas de redacción.</p>
---------------------------------	---	--	--

3. Lucarelli (2001) sostiene que es una didáctica especializada, cuyo objeto de estudio es la enseñanza en el aula universitaria y de instituciones terciarias (no universitarias). En tal sentido, la Didáctica de la Educación Superior estudia el proceso de enseñanza que un docente o equipo docente organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes y en función de un contenido científico, tecnológico o artístico, altamente especializado y orientado hacia la formación en una profesión.

4. El Conocimiento Didáctico del Contenido es la forma de organización y de representación del conocimiento, a través de analogías y metáforas (Marcelo, 2009) que pretende describir cómo los profesores comprenden la materia y la transforman en algo “enseñable”, además de los restantes componentes, siendo clave en este proceso el paso del “conocimiento de la materia” al conocimiento didáctico del contenido (Bolívar, 2005, p. 6).

4ª Jornada Institucional	En relación a las problemáticas que hemos identificado y trabajado a lo largo de las últimas dos jornadas institucionales, en esta oportunidad traemos posibles líneas de acciones sobre esas problemáticas, tres propuestas didácticas que consideramos se adecuan a la necesidad institucional y que permiten elevar la calidad de nuestras prácticas de enseñanza.	Se iniciará realizando una presentación de las propuestas elaboradas en la última jornada en relación a los datos sistematizados que surgieron de las encuestas y los distintos encuentros. Actividad: (1 hs reloj) Por ateneo, como veníamos trabajando anteriormente, los docentes deberán elaborar un borrador de planificación de una clase considerando una de las propuestas que más se adecue a su disciplina.	Los docentes deberán conocer las estrategias didácticas de las tres propuestas pensadas para el aula y deberán elaborar una propuesta de clase con una de ellas. Esta debe ser escrita y entregada, posterior a la socialización en la jornada. La misma se incluirá en el proyecto institucional del año que viene, y contará con un registro de seguimiento por quienes decidan llevarlo a cabo.
--------------------------	---	---	--

Fuente: Elaboración propia.

Las jornadas institucionales de capacitación se llevaron a cabo en los establecimientos de educación secundaria que comparte el edificio el IES de la ciudad de Puerto Tirol. En las mismas, el pasante (responsable a cargo de las jornadas), procedió a indagar a los docentes, quienes han evidenciado una multiplicidad de situaciones que consideran que afectan cotidianamente las prácticas de enseñanza en el Nivel Superior.

En la 2ª Jornada, como evidencia la Tabla 1, se realizó una actividad donde debían recordar situaciones que más identificaban en sus prácticas docentes cotidianas del Nivel Superior y luego plasmaron en la escritura de frases que más escuchan de los estudiantes en una “nube de diálogo”.

Para complementar, solicitamos al profesor que elaborara un relato de una experiencia de trabajo o una narración que incluyó el ser docente hoy, la Educación Superior actual, las características que asume su trabajo, entre otros aspectos.

Las principales dificultades expresadas: a) cuestiones referidas a horarios laborales, b) problemas familiares, c) cuidado de niños y niñas, d) falta de interés de los estudiantes, e) “responsabilidad dormida”, f) problemas de transporte, g) problemas de redacción. Específicamente, la comprensión de textos y la escritura escasa. Textos breves, problemas de lectoescritura, como también inconvenientes en la oralidad. Dificultades en comprensión de consignas, falta de organización entre tiempo y materiales de lectura. Dificultad para realizar resúmenes y/o síntesis. Problemas para detectar el tema principal de un texto, extraer ideas principales y secundarias.

Como se expuso en el párrafo anterior, la situación laboral de los estudiantes delimita el tiempo y las posibilidades del cursado de las diferentes asignaturas de los profesorado, como así también la demanda de la organización familiar. Seguidamente, estas delimitaciones en el campo de lo económico-familiar demandan mayor tiempo, imposibilitando una organización en la vida académica que debe tomar un estudiante de la Educación Superior, lo que conlleva problemas con el hábito de lectura, la lecto-comprensión, y el rendimiento académico.

Podemos inferir que las demandas mencionadas por los profesores por parte de sus estudiantes, condicionan el desarrollo de las prácticas de enseñanza de ellos, dirigiéndolas a rutinas y costumbres que transforman las estrategias y técnicas pensadas para el Nivel Superior en prácticas “secundarizadas”. Entendemos que esta “secundarización” de los institutos, se expresa en su funcionamiento general, en los regímenes de cursada, en el vínculo entre profesor y alumno y en el bajo nivel de exigencia de los estudios. Son componentes que se desarrollan de manera similar a los del nivel secundario, con lo cual se alejaría a los institutos de formación docente de los mode-

los de formación profesional y de la cultura académica propias del Nivel Superior (Aguerrondo y Vezub, 2011).

La formación docente no supera las tradiciones del nivel secundario y no puede, por lo tanto, asumir una formación que responda a la gran complejidad y nivel de preparación profesional que requiere el desempeño docente en los contextos escolares existentes.

Por lo expuesto debemos comprender que tanto desde el rol docente que asuma el profesional del Nivel Superior, como así también las estrategias de enseñanzas basadas en la didáctica de dicho nivel, pueden determinar la lógica de sus propias prácticas y evitar “secundarizar” el formato académico el cual está ejerciendo.

A continuación, presentamos el árbol de problemas – Figura 1 - - que expresa lo que se identificó para su análisis en este artículo.

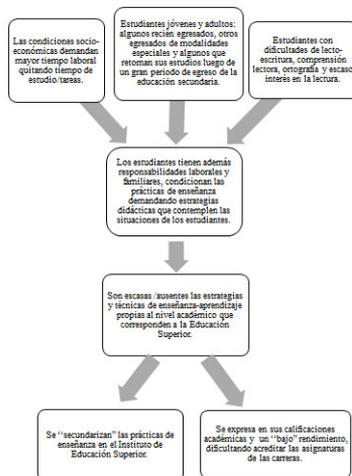


Figura 1: Árbol de problemas

La sistematización de la problemática por medio del “árbol de problemas” ha sido confeccionada a partir de lo trabajado en los encuentros de las jornadas institucionales, que nos sirvieron como dispositivos técnicos-pedagógicos. Es decir “como un artificio instrumental, compuesto por personas, una institución que convoca, reglas que aseguran y garantizan el funcionamiento, un arreglo de tiempos y espacios, de personas, acuerdos teóricos y técnicos, encuadres, condiciones de funcionamiento y operación” (Souto y Tenaglia, 2012, p. 2).

El dispositivo es analizador en tanto hay un analista, quien pone a estudio la situación descrita para su análisis, como lo es este caso y por eso nos permite:

[...]pensar la acción desde la noción de dispositivo [que] es trabajar desde la combinatoria y las posibilidades, que pueden anticiparse en tanto alternativas pero que se construyen en la marcha misma de los procesos formativos y grupales que provoca y de acuerdo con las situaciones concretas en las que se efectúa[...] (Souto y Tenaglia, 2012, p. 2).

Cuando se comprende que la acción puede ser tan diversa y compleja, por fuera de la simplificada realidad que imaginamos, entonces podemos decir que pensar la acción pedagógica como dispositivo desde lo estratégico en este caso, nos permite pensar mejores y potentes modos de abordar la enseñanza, considerando todos los elementos aleatorios y el desafío que nos plantea la complejidad.

Estas demandas atraviesan a la docencia y las decisiones principales sobre el rol docente y en la Educación Superior implica permitirse modificar supuestos básicos en relación al modo convencional de concebir la docencia, permitirse otras tareas y hacerse cargo de diferentes conocimientos que se presentan como tendencias eficaces en dicho nivel.

El rol docente está fuertemente afectado por un cambio de énfasis de una docencia centrada en la enseñanza hacia otra centrada justamente en el aprendizaje, con la preocupación por preparar a los estudiantes para una acción social competente y, por la introducción a nuevos ambientes y situaciones de aprendizaje [...] (Lago, 2007, p. 342).

Los modelos convencionales de enseñanza deben ser redefinidos en los nuevos escenarios educativos y desarrollarse de maneras más significativas, que cuenten con actualizaciones, que presenten una profundidad sobre los hechos sociales, y permitan ser generativos de nuevos aprendizajes y pertinentes a las necesidades formativas de los estudiantes.

Pensar las características del docente de la Educación Superior, es también apropiarnos de la concepción de Didáctica de la Educación Superior, entendiéndola como una didáctica especializada y que estudia el proceso de enseñanza que un docente o equipo docente organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes y en función de un contenido científico, tecnológico o artístico, altamente especializado y orientado hacia la formación en una profesión (Lucarelli, 2001).

3. RESULTADOS

En relación a las problemáticas identificadas, se diseñaron tres propuestas institucionales para pensar la mejora de las prácticas de enseñanza. Y fueron elaboradas a partir de datos sistematizados, producto de encuestas aplicadas en distintos encuentros, Tabla 1.

Para los espacios curriculares, como Física y Matemática, la estrategia didáctica a trabajar fue, "Elaboración de Estudios de casos matemáticos relacionados a las actividades laborales de los estudiantes". Las asignaturas del área de matemática, según los diseños curriculares, son aplicadas a las disciplinas profesionales (ejemplo: el Profesorado de Geografía cuenta con la asignatura de "Matemática aplicada a la Geografía"). Por lo general, esta área no presenta continuidad del espacio en toda la trayectoria académica de los estudiantes, sino solamente en algunos niveles de la carrera.

Los estudios de casos están basados en la problematización y surgen como alternativa que permite al estudiante desarrollar los conocimientos y habilidades como futuro profesional (Finkelshtein, 2009). Las estrategias de elaboración permiten integrar y relacionar la nueva información a los conocimientos previos que tienen los estudiantes; son fundamentales para la aprehensión del contenido matemático, pueden ser simples o complejas, de acuerdo al nivel de profundidad con que se instaure la unificación de los nuevos conocimientos. Esta estrategia didáctica "pone el foco" en los sujetos que están siendo parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, los dos actores que forman parte de esta actividad: el docente y el estudiante. Al atender a las experiencias laborales de los estudiantes, sus ejes se van centrando en lo que lo constituye como futuro profesional en relación a su trabajo cotidiano y en el guiamiento que aporta el docente a cargo en relación al contenido.

Las estrategias centradas en el alumno son estrategias activas, estas se basan en el enfoque cognitivo de aprendizaje y se fundamentan en el autoaprendizaje. Aunque la esencia de estas estrategias metodológicas se basan en el desarrollo del pensamiento y en razonamiento crítico, por sus características procedimentales, se pueden clasificar en dos grandes categorías: estrategias que centran sus procedimientos alrededor de problemas o vivencias y estrategias que hacen énfasis en el diálogo y la discusión (Parra Pineda, 2003, p. 12).

La construcción metodológica, en términos de Edelstein (2002), consiste en el diseño de actividades que propongan la puesta en práctica de los procesos cognitivos de diversos tipos para generar construcción del conocimiento, en consideración de la construcción metodológica y la visión ideológica y axiológica.

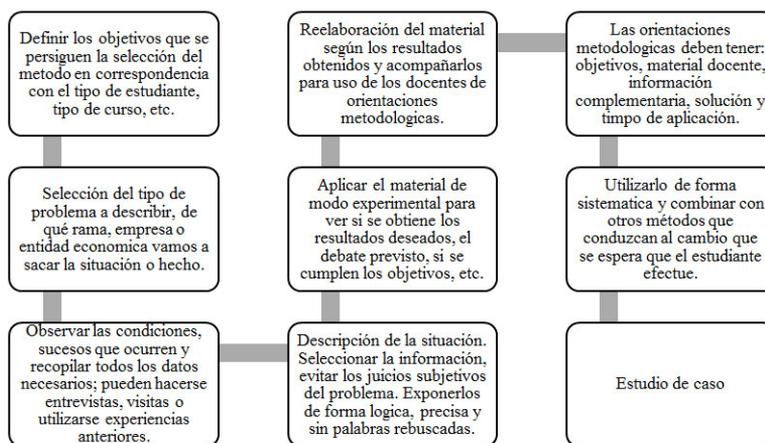


Figura 2: Metodología de elaboración de ejercicio para la aplicación de los métodos de situaciones

¿Cómo se realiza esta estrategia didáctica? Son importantes los aportes de Parra Pineda (2003), quien menciona diferentes aspectos a la hora de pensar el caso a ser elaborado para el tratamiento, que va desde los objetivos a tener en cuenta, los actores, el contexto y las instancias de prueba de los casos y las orientaciones metodológicas a considerar en el acompañamiento de la aplicación de dicha estrategia - Figura 2.

En el aula de la Educación Superior, elaborar los estudios de caso nos permite contextualizar cada situación de enseñanza, imponiendo a la hora de la selección de estrategias intervenciones que resulten de mayor importancia para los estudiantes.

Las materias relacionadas al área de Lenguas extranjeras, y la de Lengua y Literatura desarrolladas en los distintos Profesorados del IES como en las asignaturas de Alfabetización Académica en la Tecnicatura, optaron por proponer las “Tutorías”, pero con formatos distintos a la tradicional lógica de tutorías.

El sistema de tutoría constituye una modalidad de acompañamiento y apoyo al estudiante, en tanto el tutor opera como un mediador entre el alumno y las dificultades que éste debe enfrentar en su vida de estudiante en la Educación Superior (Canessa, Daiksel, Larramendy y Pereira, 2015).

Por su parte Parra Pineda (2003), sostiene que:

La tutoría es una actividad pedagógica que tiene como propósito orientar y apoyar a los alumnos durante su proceso de formación. Esta actividad no sustituye a las tareas del docente, a través de las cuales se presentan a los alumnos contenidos diversos para que los asimilen, dominen o recreen mediante síntesis innovadoras.

Es importante destacar que las tutorías deben reconocerse principalmente como dispositivo mediador para el refuerzo de los conocimientos que se pretenden enseñar, atendiendo además a las realidades académicas en la que son desarrolladas, las demandas pertinentes y sus verdaderos objetivos.

La tutoría es una acción complementaria, cuya importancia radica en orientar a los alumnos a partir del conocimiento de sus problemas y necesidades académicas, así como de sus inquietudes, y sus aspiraciones profesionales (p. 35).

Los docentes del IES sostienen que las tutorías tradicionales no han sabido responder a estas necesidades académicas y es por ello, entonces, pensar las tutorías con formato variado, otro modo de abordar las tutorías para que sean realmente eficientes a los destinatarios.

Por otra parte, el formato variado de tutorías pretende también puntualizar el trabajo con prácticas de lectura y escritura en todas las disciplinas, promoviendo la alfabetización académica. Se identificaron como necesidades la disminución y/o deserción de la matrícula de los profesorados y de la carrera de formación técnica e influye en otras dificultades tales como la necesidad de apropiarse de la cultura académica, recusar materias y la duración prolongada de los estudios más allá del tiempo previsto en el plan de estudio.

El formato variado nos invita a pensar en otro formato, donde el tutor podía ser un estudiante avanzado, “que posiblemente ha transitado por vicisitudes similares en su trayecto de formación, entendemos facilita el proceso de transferencia y podría colaborar de manera directa en las dificultades y conflictos puedan ser expresados y/o canalizados” (Canessa et al., 2015, p. 275).

Por ello, los docentes designarán estudiantes con mayores competencias en el área de la lecto-comprensión, los cuales deberán asesorar como pares tutores a los compañeros en clases, por medio de guías de estudios dirigidas por el docente, de carácter formativo y acompañado de planificación, ya que ninguna tutoría puede surgir de modo espontáneo o casual, por lo contrario, debe estar sistemáticamente planificada y preparada desde el modo de ejecución hasta los resultados que se esperan obtener con cada encuentro.

¿Cómo abordar esta estrategia didáctica? Para ello, se toman los aportes de la autora Parra Pineda (2003) y se organiza la tutoría en tres planos, desde su planeamiento, las técnicas e instrumentos a utilizarse y su procedimiento para garantizar el efectivo ejercicio de la misma - Figura 3.

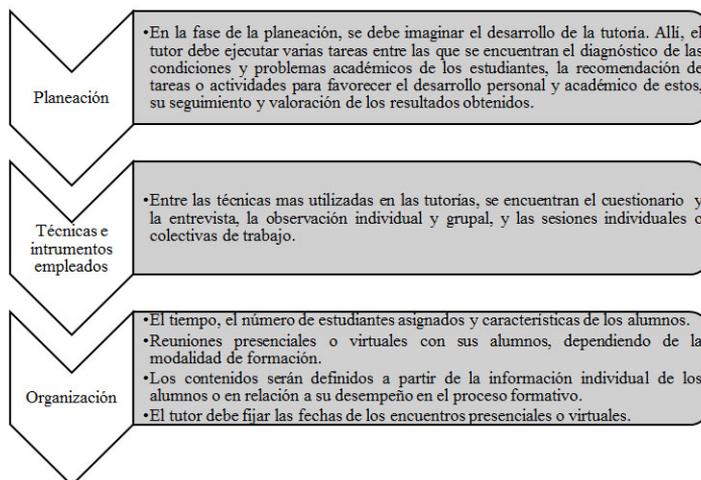


Figura 3: Organización de las tutorías

Por último, las asignaturas de formación general o pedagógica consideran que la estrategia didáctica para la Educación Superior es la del “aula invertida”. El modelo de aula invertida o denominada Flipped Classroom (en inglés) fue un término acuñado por Bergmann y Sams (2012).

Como lo menciona Merla González y Yáñez Encizo (2016), esta estrategia es conocida como:

[...] un modelo pedagógico que consiste en invertir los dos momentos que intervienen en la educación tradicional: el primer momento que corresponde a las actividades propias de la clase como la exposición de los contenidos por parte del docente y, el segundo, a la realización de las actividades fuera de la escuela, como las tareas (p. 74).

En el IES de Puerto Tirol se espera que los estudiantes obtengan la información a través de la investigación y la puesta en común con sus pares. La idea es que estas actividades de indagación e investigación les permitan construir el conocimiento profesional docente desde una mirada crítica y analítica.

Se entiende entonces, que el aprendizaje se inicia por fuera de la institución, es decir cuando los estudiantes puedan acceder y/o construir el contenido correspondiente a determinada tarea a desarrollar, de acuerdo con sus propias necesidades en cuanto al ritmo, el estilo de aprendizaje y a las formas en que tienen que demostrar sus conocimientos (Merla González y Yáñez Encizo, 2016).

Parte fundamental de estas reflexiones están ancladas a la capacidad de análisis de los docentes sobre sus propias prácticas. Para eso es necesario en la tradición educativa crítica, como lo sostiene McLaren (1994), ya que los educadores pueden comprender diferentes formas de reflexión y autocrítica, que les permiten

[...] la transición de lo que ellos hacen en el aula como cuestiones aisladas e individuales, a considerarlo como cuestiones de naturaleza profundamente social que reclaman una praxis pedagógica que sea capaz de modificar reflexivamente la base de conocimientos de la enseñanza que imparten (p.19).

Finalmente, el rol del educador en la posibilidad de pensar nuevas propuestas de abordaje en la enseñanza, es entender que:

[...] los educadores no sólo han colaborado en el extrañamiento de lo real y lo aparente en las relaciones registradas en el aula de clase, sino también en poner al descubierto las formas en que el dominio y la explotación se han tornado sistemáticas, apartando el velo de la santidad que cubre las relaciones sociales y las prácticas culturales existentes (McLaren, 1994, p. 25).

Es por eso que nuestras prácticas de enseñanza, que como bien lo define Carr (1996), deben ser entendidas en su profundidad histórica y su re-significación conceptual moderna, comprendiendo su tradición aristotélica, de concebirla como una actividad meramente ética y política y por consecuencia, educativa.

4. DISCUSIÓN

Esta experiencia del trabajo institucional surgida en el Instituto de Educación Superior de Puerto Tirol, ubicada en la localidad de Puerto Tirol en la Provincia del Chaco, fue realizada durante el período de pasantía profesional correspondiente al Programa de Posgrado de Política y Administración Educativa correspondiente a la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), con un total de 80 horas reloj, que nos permitió construir este tema de análisis.

La pasantía profesional implicaba la realización de una tarea profesional por parte del pasante en la organización designada con carácter técnico o profesional. Dicha tarea debía ser de utilidad para la institución donde se llevaba a cabo la pasantía.

En ese marco, este estudio se realizó desde el enfoque teórico de reflexión en la acción, ya que:

La reflexión es el proceso que permite recoger la experiencia con una nueva mirada -que trasciende la rutina del día a día-, una evaluación crítica y autocrítica de la práctica docente que permite cuestionar aspectos relevantes o situaciones novedosas en su propia realidad (¿qué pasó?, ¿cómo?, ¿por qué?, ¿qué evidencias existen?, ¿qué relaciones se pueden apreciar?, etc.) que se enriquece con la propia experiencia y la literatura al respecto así como con la interacción dinámica entre ellas que facilita la teorización desde el contexto; con ello surge un proceso consciente de análisis e interpretación que da lugar a nuevas perspectivas, nuevas alternativas y propuestas de modificación de esa realidad que causa insatisfacción (Evans Risco, 2010, p. 11).

Los actores involucrados en el estudio de reflexión en la acción fueron: los docentes del IES de Puerto Tirol, que asistieron a las jornadas institucionales, el pasante de la UNTREF que se encontraba a cargo de la organización de las jornadas institucionales, junto a otros dos docentes a cargo del área de Lengua y Matemáticas; y el personal directivo, principalmente el Rector del IES de Puerto Tirol.

El rol que cumplió dicho instituto y sus actores además, nos demuestra su fuerte potencial para poder demandar transformaciones en el campo de lo didáctico y lo institucional, y que ha sido verdaderamente un gran acto esperanzador en el campo de lo pedagógico. Por lo expuesto, podemos decir que la Educación Superior nos viene demostrando que puede constituirse por medio de sus experiencias y sus expectativas en un campo propio de transformaciones para nuestro sistema educativo, pero sobre todo en la formación docente inicial, que tanto ha estado criticada en estos últimos años en nuestro país, pero que frente a ese panorama ha sabido reinventarse una y otra vez.

El análisis didáctico de las jornadas institucionales nos permite comprender y estudiar las prácticas de la enseñanza, a describirlas, explicarlas y fundamentarlas para una mejor resolución de

aquellos problemas que éstas prácticas plantean a los profesores y estudiantes. Sin embargo, en el ámbito de la formación continua, como ámbito de capacitación de personas, que se consideran que ya cuentan con experiencias de formación, es necesario pensar una nueva didáctica, como bien lo sostiene Pitman (2012), una didáctica de la capacitación⁵.

Este análisis didáctico consiste en debatir los supuestos que subyacen a los procesos de formación, desnaturalizando las prácticas de enseñanza cotidiana que forman parte del Nivel Superior, como los rituales perpetuados por prácticas naturalizadas, prácticas de “secundarización” y que tienen, a su vez, un correlato con las formas en que se estructuran y organizan las instituciones y particularmente la enseñanza que se intenta producir en los estudiantes en su formación inicial. Teniendo como matriz, además el hecho de que muchos institutos superiores funcionan en edificios de las escuelas secundarias y/o primarias.

La autora Pitman (2012) nos ayuda a comprender la secuencia de trabajo que debe considerarse para realizar un análisis didáctico de las jornadas institucionales de capacitación de los docentes. A continuación presentamos cada una de esas fases y referenciaremos con lo que hemos realizado en nuestras jornadas institucionales de capacitación docente.

1- Concebir cuál es el problema sobre el qué queremos intervenir: en nuestro caso, hemos detectado los nudos problemáticos de las prácticas educativas de la vida cotidiana del aula, desde la perspectiva de los docentes. (Ver figura 1: Árbol de problemas).

2- Representar el problema partiendo de las condiciones en las que tiene lugar: Hemos solicitado a los docentes involucrados en las jornadas un relato de una experiencia de trabajo o una narración que incluía definiciones sobre el ser docente hoy, la Educación Superior actual, las características que asume su trabajo entre otros aspectos.

3- Disponer de recursos donde las dimensiones del problema se desplieguen para ser analizadas: Trabajamos con artículos consignados por área disciplinar (Letras y literatura – Matemáticas- Didáctica General). Allí reconocieron qué características le son propias a su área disciplinar desde la perspectiva didáctica, y pensaron propuestas didácticas como posibilidad de trabajo en su asignatura.

4- Registros de observación y la escritura: Se realizó una presentación de las propuestas elaboradas en la última jornada en relación a los datos sistematizados que surgieron de las encuestas y los distintos encuentros.

5- Construcción de articulación experiencia - saber: los docentes debían elaborar un borrador de planificación de una clase considerando una de las propuestas que más se adecue a su disciplina y luego intentar aplicar a su práctica docente una de las estrategias didácticas presentadas en las jornadas. Allí, cada uno de ellos ya realizaban sus procesos individuales.

El análisis didáctico comienza desde la primera fase hasta la última, es un proceso transversal y que requiere fundamentalmente de la fase de registros de observación y la escritura para luego sistematizar la información que nos permita comprender los supuestos que se encuentran implicados en los procesos formativos, analizando las prácticas de enseñanza cotidiana que forman parte del Nivel Superior. Es una aplicación que va atravesar los diferentes momentos del proceso de las jornadas institucionales y que no se acaba en este análisis, sino que se puede ir reconstruyendo en la práctica misma.

5. Pitman (2012). La didáctica de la capacitación no debe ser una forma didáctica esencialmente teórica, deben implementarse ateneos, laboratorios y talleres que nos protejan de los excesos teóricos.

Las jornadas institucionales no van a transformar la cotidianeidad de las prácticas de enseñanza o las estrategias que se realizan de manera inmediata, pero pueden tener dos consecuencias sobre dichas prácticas, una es la incidencia en la experiencia, en la posición que tomen los docentes frente a la institución, a sus estudiantes y a su propia tarea. Y la otra es que los ámbitos de formación, apuestan a dejar marcar, movilizar los planos intelectuales, afectivos y actitudinales de los actores involucrados (Pitman, 2012).

Las prácticas de la enseñanza son prácticas sociales atravesadas por múltiples determinantes. En tanto práctica social, puede y debe reinventarse, de forma colectiva a partir de demandas e inquietudes de los docentes. En este marco, las jornadas de capacitación institucional pueden constituirse en analizadoras de las prácticas docentes, identificando cuáles son las necesidades que deben atenderse para mejorar la práctica de enseñanza en el Nivel Superior.

En este trabajo, se evidencia que los docentes de la institución analizada han tenido un involucramiento activo dentro de las propuestas de mejoras con relación a sus propias prácticas de enseñanza, lo que se debe a que ellos mismos han identificado cuál era el problema sobre el que se pretendía intervenir con esta capacitación, pero que han podido representar ese problema, atendiendo a las singularidades de sus propios espacios curriculares y sus propias experiencias en el Nivel Superior. En términos de Pitman (2012), se recuperó la singularidad de los problemas como punto de partida, para que los saberes se tornaran significativos.

Consideramos que la intención por mejorar las estrategias de enseñanzas en el Nivel Superior, es porque subyace en esa idea la necesidad de “seguir construyendo o reconstruyendo aprendizaje en el campo de las prácticas de la enseñanza, que continua siendo un desafío desde la práctica, la teoría y la experiencia” (Alegre, 2018, p. 84).

No hay lugar a la duda, para entender que esta experiencia de trabajo puede ser ampliada, mejorada y adecuada por otras instituciones de Educación Superior. Ya que “es tiempo de reinventar la enseñanza y hacer una didáctica en vivo” (Maggio, 2018, p.172), escuchar inquietudes y alentar el acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes, a su vez, pensando en mejorar las prácticas de enseñanza en la formación inicial que invita a los docentes a tomar decisiones sobre sus propias experiencias.

REFERENCIAS

- Aguerrondo, I., y Vezub, L. (2011) Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina. Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico. *Revista Educar*, 47(2), 211-235. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/277201103_Las_instituciones_terciarias_de_formacion_docente_en_Argentina_Condiciones_institucionales_para_el_liderazgo_pedagogico.
- Alegre, M. (2018). *Las concepciones sobre las buenas prácticas de enseñanza de estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Nordeste* (Tesis de Grado). Universidad Nacional del Nordeste, Resistencia, Argentina.
- Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Colección Formación de Formadores. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Novedades Educativas-F.F. y L., UBA.
- Barilá, M.I., Fabri, S., y Castillo, A. (2008) La reflexión de los docentes sobre su práctica en los espacios institucionales de una escuela nocturna. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, 5 (5). 107 – 126. Recuperado de <http://170.210.120.134/pubpdf/ieles/n05a06barila.pdf>.
- Bergmann, J., y Sams, A. (2012). *Flip your classroom: reach every student in every class every day*. Portland: International Society for Technology in Education.

- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 1-39.
- Bolleta, V., y Barilá, M.I. (2007) Las jornadas institucionales como dispositivo de análisis de la práctica docente. Aportes para la discusión. *Revista Pilquen. Sección psicopedagógica*, 9 (4), 1- 10. Recuperado de [Dialnet-LasJornadasInstitucionalesComoDispositivoDeAnalisis-3055568%20\(1\).pdf](https://dialnet-ulasjornadasinstitucionalescomodispositivodeanalisis-3055568%20(1).pdf).
- Canessa, G., Daiksel, A., Larramendy, A., y Pereira, M. (2015). El sistema de tutorías: una modalidad de intervención de apoyo a los estudiantes. En: E. Lucarelli y C. Finkelstein (ed.) (2015). *El asesor pedagógico en la universidad. Entre la formación y la intervención*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carnevale, S. (2012) Los profesores principiantes enseñan historia. *Clio & asociados*, (16), 54-72. Recuperado a partir de <https://mundoagrario.unlp.edu.ar/index.php/cliio/article/view/cliio-n16a04>.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata.
- Edelstein, G. (2002). Problematicar las prácticas de la enseñanza en Didácticas y Prácticas en Educación Superior. "Alternativas". *Serie: Espacio Pedagógico. Educación Superior. Antecedentes y propuestas actuales*, VII (26).
- Encinas, R. (1997). *Tirol: Origen. Sus primeros años. Relatos. Resistencia*. Argentina: Meana.
- Evans Risco, E. (2010). *Orientaciones metodológicas para la investigación acción. Propuesta para la mejora de la práctica pedagógica*. Ministerio de Educación. República de Perú.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, L. (1996). *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Finkelstein, C. (2009). *Estrategias de Enseñanza Basadas en la Problematización: ABP y Método de Estudio de Casos*. Cuadernillo de la cátedra de Didáctica de Nivel Superior. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Foucault, M. (1983). *El discurso del poder*. México: Folio Ediciones.
- Garay, L. (2005). *Análisis institucional de la educación y sus organizaciones*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Lago, P. M. (2007). Desafíos para la profesionalización del nuevo rol docente universitario. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 15(56), 341-350. Recuperado a partir de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362007000300003&script=sci_arttext.
- Lucarelli, E. (2001). *La Didáctica de Nivel Superior*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (OPFYL- UBA).
- Macchiarola, V., Martini, C., Montebelli, E., y Pizzolitto, A. L. (2012) El aprendizaje institucional en una universidad que innova. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58 (4), 1 -12. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/4853Macchiarola.pdf>.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Marcelo, C. (2009). Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional. *Políticas de inserción a la docencia*, 1000-1051. Recuperado a partir de <https://www.torrossa.com/it/resources/an/2436239>.
- Marcelo, C. (coord.) (2008). *El profesorado principiante: inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.

- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Merla González, A., y Yáñez Encizo, C. (2016). El aula invertida como estrategia para la mejora del rendimiento académico. *Revista Mexicana de bachillerato a distancia*, 16(8), 68-78.
- Parra Pineda, D. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Medellín: SENA.
- Pitman, L. (2012). Manual del capacitador. Capacitación docente, enfoque y método. En: Birgin, A. (comp) (2012). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.
- Provincia del Chaco (1990). *Ley 647 -E. Estatuto del Docente*. Resistencia: Ministerio de Educación, Ciencia, Cultura y Tecnología.
- Provincia del Chaco (2018). *Resolución 2248 de 2018. Programa de Formación Docente Permanente y en Servicio*. Resistencia: Ministerio de Educación, Ciencia, Cultura y Tecnología.
- Schön, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Temas de educación* Paidós. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Souto, M., y Tenaglia, G. (2012). *El trabajo sobre la demanda en formación docente. II Congreso Metropolitano de Formación Docente -FFyL-UBA*. Buenos Aires, Argentina.
- Vezub, L., y Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principales de Uruguay*. Uruguay: Ministerio de cultura y deporte. Recuperado a partir de <https://oei.org.uy/uploads/files/programs/1/projects/17/el-acompanamiento-pedagogico-como-estrategia-de-apoyo-y-desarrollo-profesional-de-los-docentes-noveles.pdf>.

PROGRAMAS DE POSTGRADO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN



UCSC

PROGRAMA DOCTORADO EDUCACIÓN EN CONSORCIO - ACREDITADO

Objetivo General

Generar conocimiento contextualizado sobre la cultura escolar en el marco de la investigación educativa desde una perspectiva interdisciplinaria con el fin de producir innovación y cambio social.

Requisitos de postulación

- Debe poseer Grado de Magíster en el área de Ciencias Sociales y/o Humanidades. En el caso de estudiantes extranjeros eventualmente se admitirá el Grado de Licenciado, siempre y cuando: sus programas tengan un mínimo de horas que lo hagan homologable a un Magíster, evidencien productividad, etc.
- Demostrar potencial investigativo mediante la presentación de un Pre-Proyecto de Investigación que explicita su tema de interés acorde a las líneas de investigación declaradas en el consorcio. Es importante señalar que ese esbozo no necesariamente será el proyecto definitivo de la tesis doctoral.
- Demostrar la suficiencia de inglés necesaria para desarrollar estudios de postgrado. Para ello se debe rendir una prueba específica centrada principalmente en comprensión lectora. Si el nivel alcanzado no es el adecuado se dará un plazo que no excederá el 4º semestre del plan de formación para demostrar haber adquirido esta capacidad.
- Presentarse a una entrevista personal para evaluar la consistencia de la postulación con la oferta académica del programa. Se tomará en cuenta la Carta Personal dirigida a la Coordinación del Programa.
- Demostrar solvencia económica y disponibilidad de 44 horas semanales para los estudios presenciales.

Documentos de postulación

- Currículum Vitae actualizado que dé cuenta de la trayectoria académica y profesional, siguiendo el formato propuesto.
- Carta Personal dirigida a la Coordinación del Programa declarando: su interés por ingresar al programa; las razones que lo llevan a postular; qué espera del programa; sus competencias para este programa y; su proyección con este programa.
- Pre-Proyecto de Investigación siguiendo el formato propuesto.
- Dos cartas de referencias de académicos que evidencien formación previa satisfactoria a las exigencias del programa. Una de ellas debe pertenecer a un académico de la institución donde se graduó.
- Fotocopia del RUT por ambos lados.
- Certificado legalizado del grado académico de Magíster, Licenciatura y Título Profesional.
- Certificado de Notas de Pregrado y de Postgrados.
- Certificados de antecedentes académicos relevantes presentados en el Currículum Vitae (Postítulos, Diplomados, Participación en Proyectos, Congresos, Artículos, Ayudantías, Premios, etc.).
- Certificados o constancias de experiencia profesional y/o académica.

Informaciones:

Teléfono (56-41) 2345397, e-mail: postgradoseduccion@ucsc.cl

MAGÍSTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN – ACREDITADO

Objetivo del Programa

Desarrollar en los docentes las capacidades de reflexión e indagación sobre las áreas de la educación: curriculares, didácticas y evaluativas, según las distintas menciones- centradas en el mejoramiento de la calidad del sistema educativo actual.

Objetivo General según Mención

Evaluación Curricular: Desarrollar la capacidad de indagación en problemáticas claves del campo temático de la evaluación curricular, así como su comprensión teórica y manejo operativo, formando un especialista de alto nivel y con capacidad de asumir los desafíos actuales que surgen desde el interés nacional por el mejoramiento de la calidad de nuestro sistema educativo. **Didáctica e Innovación Pedagógica:** Desarrollar, en los participantes del Programa, la capacidad de investigar científicamente en problemáticas esenciales del quehacer didáctico de aula, diseñar proyectos de intervención pedagógica con sentido innovador, aplicarlos en contextos específicos y sistematizarlos en cuerpos teóricos, con el objeto de aportar significativamente, desde la condición de expertos, en el mejoramiento de la calidad de educación. **Evaluación de los Aprendizajes:** Desarrollar, en los participantes del Programa, la capacidad de investigar científicamente en problemáticas referidas a los aprendizajes de los estudiantes en el sistema educativo formal, diseñar proyectos de indagación e intervención en este ámbito pedagógico, aplicarlos en contextos específicos y sistematizarlos en cuerpos teóricos, con el objeto de aportar significativamente, desde la condición de expertos, en el mejoramiento de la calidad de la educación.

Requisitos de Postulación

- Estar en posesión del grado de Licenciado y/o de un Título Profesional con plan de estudios equivalente a 400 créditos, (8 semestres), como mínimo.
- Ingresar a la siguiente dirección electrónica y completar el Formulario de Postulación en Línea <http://fichapostulacion.ucsc.cl/>.

Documentación necesaria para postular en Formato PDF

- Currículum Vitae actualizado.
- Título profesional con un mínimo de 8 semestres de duración (legalizado).
- Certificado legalizado del grado académico de Licenciado /Otro.
- Certificado de Notas de Pregrado.
- Ranking de Pregrado.
- Certificados de antecedentes académicos relevantes (Proyectos, Congresos, Artículos...).
- Certificados o constancias de experiencia profesional académica.
- Certificados legalizados de postgrados realizados (opcional).
- Carta Personal dirigida a la Coordinación del Programa declarando: a) Su interés por ingresar al programa b) Las razones que lo llevan a postular c) Qué espera del programa d) Sus competencias para este programa e) Su proyección con este programa.
- Certificado o Carta de la Institución Educacional o de Trabajo que respalde su postulación al programa (optativo sí trabaja).

Informaciones

Teléfono (56-41) 2345397, e-mail: postgradoseduccion@ucsc.cl

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN SUPERIOR MENCIÓN PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA – ACREDITADO

Dirigido a:

Profesionales de diferentes disciplinas que se desempeñan en universidades, institutos profesionales o centros de formación técnica, o bien, que tengan proyectado desempeñarse en la educación superior en el corto plazo.

Objetivo General

Este programa de formación tiene como objetivo desarrollar la capacidad de comprender y manejar operativamente los campos disciplinares de la pedagogía y de generar, aplicar y evaluar proyectos de intervención centrados en el mejoramiento de la calidad de los procesos de formación profesional.

Requisitos de Postulación

Estar en posesión del grado de Licenciado y/o de un Título Profesional con plan de estudios equivalente a 400 créditos, (8 semestres), como mínimo.

Antecedentes necesarios para postular en Formato PDF

- Curriculum Vitae actualizado.
- Copia legalizada de Título profesional con un mínimo de 8 semestres de duración.
- Copia legalizada del grado académico de Licenciado /Otro.
- Carta Personal dirigida a la Coordinación del Programa declarando: a) Su interés por ingresar al programa b) Las razones que lo llevan a postular c) Qué espera del programa d) Sus competencias para este programa e) Su proyección con este programa.

Documentos necesarios para presentar en la entrevista

- Copia de Certificado de Notas de Pregrado.
- Copia de certificado de ranking (opcional).
- Copias de certificados de antecedentes académicos relevantes en sus estudios de pre-grado (constancias de ayudantías, certificados de participación en congresos o seminarios u otros).
- Copias de Certificados de cursos de perfeccionamiento, post títulos y/o posgrados.
- Certificado o Carta de la Institución Educacional o de Trabajo que respalde su postulación al programa (optativo si trabaja).

Informaciones

Teléfono (56-41) 2345397, e-mail: postgradoseduccion@ucsc.cl

MAGÍSTER EN PSICOPEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN ESPECIAL - ACREDITADO

Objetivo

Formar post-graduados en Psicopedagogía y Educación Especial con alta capacidad para realizar investigación, innovación y gestión en la disciplina y para integrar equipos interdisciplinarios que contribuyan a su desarrollo.

Requisitos de Ingreso

- Estar en posesión del Grado Académico de Licenciado en Educación y/o de un Título Profesional obtenido con un plan mínimo de 400 créditos (8 semestres) como mínimo.
- Experiencia profesional y/o académica en el área de la Psicopedagogía y Educación Especial.

Documentación necesaria para postular en Formato PDF

- Currículum Vitae actualizado.
- Título profesional con un mínimo de 8 semestres de duración (legalizado).
- Certificado legalizado del grado académico de Licenciado /Otro.
- Certificado de Notas de Pregrado.
- Ranking de Pregrado.
- Certificados de antecedentes académicos relevantes (Ayudantías, Proyectos, Congresos, Artículos publicados).
- Certificados o constancias de experiencia profesional y/o académica.
- Certificados legalizados de postgrados realizados (opcional).
- Certificado o Carta de la Institución Educacional o de Trabajo que respalde su postulación al programa (optativo si trabaja).
- Carta Personal dirigida a la Coordinación del Programa declarando: a) Su interés por ingresar al programa b) Las razones que lo llevan a postular c) Qué espera del programa d) Sus competencias para este programa e) Su proyección con este programa.

Informaciones

Teléfono (56-41) 2345397, e-mail: postgradoseducacion@ucsc.cl

MAGÍSTER EN LINGÜÍSTICA APLICADA-ACREDITADO

Objetivos

- Formar graduados con conocimientos disciplinares y competencias investigativas que les permitan contribuir al desarrollo de nuevo conocimiento en el área de la lingüística aplicada.
- Formar graduados con un sello en la valorización de los aspectos éticos, legales, interculturales de su profesión y de la investigación en el área de las lenguas, a la luz de los principios católicos de la fe cristiana.
- Formar graduados con una capacidad de reflexión sobre el papel que desempeñan las lenguas como vehículo de comunicación internacional en el panorama multicultural y plurilingüe contemporáneo.
- Formar graduados con la capacidad de proyectar su formación avanzada hacia nuevas formas de comunicación, intervención social y generación de conocimiento.

Requisitos de Postulación

- Estar en posesión del grado de Licenciado y/o de un Título Profesional con plan de estudios equivalente a 400 créditos, (8 semestres), como mínimo.
- Demostrar habilidad lectora en inglés mediante la aprobación de un examen de comprensión de lectura de textos del ámbito de la Lingüística Aplicada. Si el candidato reprueba el examen, cuenta hasta fines del primer año del programa para rendir la prueba nuevamente.
- Demostrar disponibilidad horaria para ingresar al programa, los Viernes desde las 14:00 a las 21:00 horas y Sábados desde las 08:00 a las 14:00 horas.

Antecedentes necesarios para postular en Formato PDF

- Ingresar a la siguiente dirección electrónica y completar el Formulario de Postulación en Línea <http://fichapostulacion.ucsc.cl/>.
- Currículum Vitae actualizado.
- Certificado legalizado del grado académico de Licenciado o de Título Profesional.
- Carta Personal dirigida a la Coordinación del Programa declarando: a) Su interés por ingresar al programa b) Las razones que lo llevan a postular c) Qué espera del programa d) Sus competencias para este programa e) Su proyección con este programa.

Cursos Electivos

El Programa de Magíster en Lingüística Aplicada ofrece los siguientes cursos electivos que se dictan según las preferencias de cada cohorte:

- Fonética y Fonología General.
- Lenguas y Sociedad.
- Análisis del Discurso.
- Introducción a la Neurolingüística.
- Conciencia gramatical y producción.
- Sociolingüística.
- Semántica Ideativa.

Informaciones

Teléfono (56-41) 2345397, e-mail: postgradoseduccion@ucsc.cl

MAGÍSTER EN DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA

Objetivo

Formar post-graduados en Didáctica de la Matemática, según las menciones por nivel educativo, con alta capacidad para realizar investigación, innovación y gestión en la disciplina en el aula.

Perfil Académico

El Magíster propone dos líneas de trabajo fundamentados en la Didáctica de la Matemática: investigación y desarrollo. En ambas modalidades el Programa de Magíster en Didáctica de la Matemática propone tres menciones: Educación Básica, Educación Media y Educación Superior, según la elección del postulante.

Perfil de ingreso

El programa está dirigido a profesores de educación básica, educación media, licenciados y profesionales afines del área de la Matemática que deseen especializarse en Didáctica de la Matemática, tanto en el ámbito investigativo como en el desarrollo de proyectos para la enseñanza de la Matemática.

Requisitos de Postulación

- Estar en posesión del Grado Académico de Licenciado y/o de un Título Profesional con un plan mínimo de estudios equivalente a 400 créditos (8 semestres).
- Completar Formulario de Postulación en línea.

Documentación en formato PDF

- Currículum Vitae.
- Fotocopia de carné por ambos lados.
- Certificados legalizados de grados y/o títulos profesionales.
- Certificado de notas de pregrado.
- Certificados de participación en actividades académicas y experiencia profesional.
- Carta personal fundamentando la postulación: a) Su interés por ingresar al programa y las razones que lo llevan a postular. c) Las expectativas que tiene Ud. del programa. d) Sus competencias para este programa. e) Su proyección con este programa.

Informaciones:

Teléfono (56-41) 2345397, e-mail: postgradoseduccion@ucsc.cl

ALCANCE Y POLÍTICA EDITORIAL

Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE) es una publicación oficial de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, que tiene como propósito esencial ser un medio directo de difusión del quehacer académico y científico. Constituye un espacio de debate, reflexión, estudio y aporte efectivo al área del conocimiento pedagógico, en un escenario en que la educación adquiere cada vez mayor relevancia en la resolución de los desafíos que nuestra sociedad debe enfrentar en esta era del conocimiento y la información.

REXE publica trabajos originales producto de resultados de investigación dirigidos a enriquecer el conocimiento científico en el campo del saber y del quehacer pedagógico. Con el mismo propósito, publica trabajos originales tales como estudios, experiencias y debates.

REXE opera con un comité editorial compuesto por: a) Consejo Editorial, integrado por un grupo de académicos nacionales e internacionales de larga trayectoria y productividad científica, encargado de velar por el cumplimiento de los objetivos de la revista, su política editorial y las normas de publicación y revisión de los artículos. Establece políticas que permitan agregar valor añadido a la revista, propone autores y temas para los siguientes números, así como también define la estructura de cada publicación. b) Consejo de Redacción, constituido por un grupo de académicos pertenecientes a la institución editora de la revista, que se encarga de supervisar las normativas de publicación en los artículos recepcionados, sugerir modificaciones para que se ajusten a ellas y tomar decisiones sobre el envío a un tercer árbitro cuando un determinado artículo no presenta acuerdo entre los dos árbitros, y por un c) Comité Científico Evaluador de cada Número, integrado por una comunidad de expertos en las distintas temáticas que publica la revista, cuya función es actuar en calidad de árbitros frente a cada artículo que postula para ser publicado en un número específico de la revista de acuerdo a una pauta preestablecida para cada categoría de artículos (investigación, debate y experiencias pedagógicas).

REXE organiza sus secciones en función de los artículos aceptados. La sección de Investigación publica trabajos originales producto de investigaciones que cuenten con metodologías acordes a sus problemas investigativos y que generen conocimiento resultado de las mismas. La sección de Estudios y Debates publica trabajos inéditos en que se presentan estudios o debates en torno a problemas educativos, a posturas teóricas, a planteamientos pedagógicos, etc., fuertemente argumentados, a fin de profundizar la reflexión y la crítica sobre posibles explicaciones o propuestas a tales problemáticas. Y la sección de Experiencias Pedagógicas recoge artículos que sistematicen experiencias pedagógicas en que se evidencie su acción innovadora, ya sea a nivel teórico o práctico.

Periodicidad: Cuatrimestral (abril, agosto, diciembre)

Plazo de recepción de los artículos: todo el año.

Sistema de Arbitraje: cada artículo recibido por REXE para su eventual publicación será arbitrado a través del sistema doble ciego, es decir, ni los árbitros, ni los autores conocerán los nombres, a fin de que se evalúen artículos y no personas. El sistema implica el envío a dos árbitros externos expertos en el tema aludido. Si las dos evaluaciones son positivas, el trabajo es publicado. Si se recibe una evaluación positiva y otra negativa, el trabajo es enviado a un tercer árbitro. Si aún persistieran dudas, el Consejo de Redacción sugerirá modificaciones al artículo y posterior a ello determinará su publicación o su rechazo. Si ambas evaluaciones son negativas el artículo será rechazado. En todos los casos, se informa al autor(a) o a los autores de dicha resolución.

Oficina de Publicación
Facultad de Educación
Universidad Católica de la Santísima Concepción
Alonso de Ribera 2850, Código postal 4090541
Concepción, Chile
Fono: 56 - 41 - 2345393
rexe@ucsc.cl

SCOPE AND POLICY

Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE) is an official publication of the Faculty of Education at the Universidad Católica de la Santísima Concepción, whose essential purpose is the dissemination of academic and scientific studies. It is a space for debate, reflection, study and effective contribution to the area of pedagogical knowledge in a scenario in which education is becoming increasingly important in solving the challenges our society faces in this era of problems our society faces in this area of knowledge and information.

REXE publishes original research based on scientific results led to enrich understanding in the field of knowledge and pedagogical work. With the same purpose, the journal publishes original works such as studies, experiences and debates.

REXE has an editorial committee integrated by: a) Editorial Board composed by national and international academics with prestigious career and scientific production. The board is in charge of reaching the objectives established for this journal, besides revising and editing the articles. The committee suggests topics and authors for each issue and manages the structure of the journal. b) Editorial Board: it is formed by academics from the editorial institution. The academics are in charge of supervising the articles that will be published, suggesting modifications, if necessary, and asking for a third reviewer if there is no consensus between the first two. c) Scientific committee: this committee is formed by different experts related to several areas that this journal published. The main function is to be a referee for each submitted article that wants to be published in this journal. The four main categories for publication are research, pedagogical experiences, studies and debates.

REXE is organized into sections according to accepted articles. The Research section publishes original research that is based on research with methodologies according to their research problems, generating knowledge. The Studies and Debate section prints unpublished studies or discussions of educational problems, theoretical positions, to pedagogical approaches, and so on, in order to deepen the reflection and criticism of possible explanations or proposals of such problems. And the Pedagogical Experiences section contains articles of educational experiences which systematize pedagogical experience with evidence of its innovative action, either theoretical or practical.

Frequency: thrice each year (April, August, Dezember).

Deadline for article reception: during the whole year.

Arbitration system: each article that is received by REXE will be submitted to a blind-reviewer, which means that neither the reviewers nor the authors will be informed of the names. The article will be sent to two experts, if the evaluation is positive, the article is published. If a positive and a negative evaluation are received, the article is sent to a third person. If after the third opinion the article is not ready to be published, the editorial board will suggest to the author (s) a revision,

after that the decision of publishing or rejecting the article will be made. However, if two negative reviews are received from the reviewers the article will not be published. Authors will be informed of the final decision in all the cases previously mentioned.

Publication Office
Facultad de Educación
Universidad Católica de la Santísima Concepción
Alonso de Ribera 2850, Postal code 4090541, Phone: 56 - 41 - 2345393
Concepción, Chile
rexe@ucsc.cl

PRESENTACIÓN

DOSSIER EDUCACIÓN EMOCIONAL

NELLY LAGOS SAN MARTÍNA, CARLOS OSSA CORNEJO, MARITZA PALMA LUENGO, CRISTINA ARRIAGADA ALLAIRE Auto percepción de desarrollo emocional de los estudiantes secundarios de la región de Ñuble, Chile.....	17
GRACIA NAVARRO SALDAÑA, GABRIELA FLORES-OYARZO Y MARÍA GRACIA GONZÁLEZ NAVARRO Construcción y Estudio psicométrico de un instrumento para evaluar inteligencia emocional en estudiantes chilenos.....	29
GRACIELA MUÑOZ ZAMORA Experiencia de educación emocional en la formación de las educadoras de párvulos.....	45
MERCEDES BULÁS MONTORO, ANA RAMÍREZ CAMACHO Y MANUEL CORONA GALINDO Relevancia de las competencias emocionales en el proceso de enseñanza aprendizaje a nivel de posgrado.....	57
RODOLFO BÄCHLER SILVA, SANDRA MEZA FERNÁNDEZ, LAURA MENDOZA Y OCTAVIO GABRIEL POBLETE CHRISTIE Evaluación de la Formación emocional Inicial Docente en Chile.....	75
MARÍA ISABEL ALVA CASTRO, NORMA ALICIA RUVALCABA ROMERO, MERCEDES GABRIELA OROZCO SOLÍS Y HÉCTOR RUBÉN BRAVO ANDRADE Evaluación del impacto de un programa de educación emocional en mujeres mexicanas.....	107

SECCIÓN INVESTIGACIÓN

LAURA PONS GARCÍA E ISABEL SONSOLES DE SOTO GARCÍA Evaluación de una propuesta de aprendizaje basado en juegos de rol llevada a cabo en la asignatura de Cultura Científica de Bachillerato.....	123
JORGE MALUENDA ALBORNOZ, GABRIELA FLORES-OYARZO, MARCELA VARAS CONTRERAS Y ALEJANDRO DÍAZ MUJICA Comportamientos interpersonales del docente asociados al compromiso académico de estudiantes de primer año de Ingeniería.....	145
EDGAR TORRES HERNÁNDEZ Habilidades intrapersonales y su relación con el burnout en docentes de educación básica en León, México.....	163
AMALIA GUIBERT BEUNZA Y FERNANDO LERA-LÓPEZ Evaluación por competencias. El caso de la “empresa simulada”.....	181
MÁXIMO ESCOBAR CABELLO, PAUL MEDINA GONZÁLEZ Y RODRIGO MUÑOZ COFRÉ Dinámica del aprendizaje de racionalidades profesionales según el modelo función disfunción del movimiento humano: Un Consenso Docente.....	195
BRENDA LARA SUBIABRE, VERÓNICA HENRÍQUEZ ALVARADO Y YANETH VILLARROEL OJEDA Voces en la identidad de estudiantes de profesorado.....	213

SECCIÓN ESTUDIOS Y DEBATES

SOFÍA DRUKER IBÁÑEZ El giro epistemológico: De la diversidad de los otros a la diversidad como condición del encuentro.....	227
--	-----

SECCIÓN EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

MARISA AYDEÉ LABAYENA Y ROMINA GAUDIN El estudio de casos en la construcción de conocimiento profesional en la formación de profesores de Educación Especial.....	243
ENRIQUE MATEOS NARANJO, SUSANA REDONDO GÓMEZ, LAURA SERRANO MARTÍN, MIGUEL DELIBES MATEOS Y MARÍA ZUNZUNEGUI GONZÁLEZ Implantación de una metodología docente activa en la asignatura de Redacción y Ejecución de Proyectos del Grado en Biología.....	259
ROSA MARIA MANZONI, THAÍS CAVALCANTI DOS SANTOS Y KATHIA ALEXANDRA LARA CANIZARES Inovação pedagógica com a Atividade Orientadora de Ensino: uma experiência com a carta argumentativa.....	275
MARCELO ALEGRE Y CARLOS SILVA Las prácticas de enseñanza en la Educación Superior: Análisis didáctico de las jornadas institucionales en el I.E.S. de Puerto Tirol – Chaco, Argentina.....	287