

EDICIÓN
20 años

ISSN 1510-2432

ISSN 1688-9304 (en línea)

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2017.8.2>

CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Vol. 8 N° 2 Julio - diciembre 2017

CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Vol. 8 N° 2 julio - diciembre 2017

Cuadernos de Investigación Educativa
Publicación semestral del Instituto de Educación
de la Universidad ORT Uruguay

Directora
Dra. Denise Vaillant


UNIVERSIDAD ORT
Uruguay
INSTITUTO DE EDUCACIÓN

Cuadernos de Investigación Educativa

Publicación arbitrada semestral del Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay

<https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa>

Consejo Asesor

Inés Aguerrondo, Universidad Católica Argentina
Alejandro Armellini, University of Leicester
Gabriela Augustowsky, Universidad de Buenos Aires
Beatrice Avalos, Universidad de Chile
Carmen Caamaño, Universidad de la República, Uruguay
Mario Carretero, Universidad Autónoma de Madrid
Lidia Fernández, Universidad de Buenos Aires
Joaquín Gairín, Universidad Autónoma de Barcelona
Gaston Labadie, Universidad ORT Uruguay
Javier Lasida, Universidad Católica del Uruguay
Carlos Marcelo García, Universidad de Sevilla
Margarita Poggi, IIPE-UNESCO. Buenos Aires
Eduardo Rodríguez Zidán, Universidad ORT Uruguay
Álvaro Silva Muñoz, Universidad de la República, Uruguay

Consejo de Redacción

Gabriela Bernasconi, Universidad ORT Uruguay
Gerardo Ciancio, Universidad ORT Uruguay
Carina Lion, Universidad de Buenos Aires
Ester Mancebo, Universidad de la República, Uruguay
Cristina Ravazzani, Universidad ORT Uruguay
María Inés Vázquez, Universidad ORT Uruguay

Institución Editora:

Universidad ORT Uruguay
Verónica Zorrilla de San Martín, Universidad ORT Uruguay
correo: cuadernosie@ort.edu.uy

DISEÑO E IMPRESIÓN: UNIVERSIDAD ORT URUGUAY

Cuareim 1451

11.100 Montevideo, Uruguay

Teléfono: +598 29089324

Esta publicación es una revista de investigación científica indexada en SicELO, Latindex, Dialnet y Redalyc.

Los autores certifican que el artículo presentado no ha sido publicado ni está en vías de consideración por otra revista. Se autoriza la comunicación pública del artículo tanto de modo completo como parcial, a través de repositorios institucionales. Pasado un período de 12 meses tras la publicación del trabajo en Cuadernos de Investigación Educativa, esta revista autoriza su inclusión en otras publicaciones, siempre con la debida cita de la publicación inicial de la obra en esta revista.

Las opiniones vertidas en los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores.



El Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay fundado en el año 1980 genera investigación educativa, desarrolla postgrados universitarios e impulsa actividades de extensión universitaria. Es en ese marco que se edita y difunde desde el año 1997 la revista arbitrada Cuadernos de Investigación Educativa la cual es gestionada académicamente por un Consejo de Redacción y un Consejo Asesor integrado por académicos de reconocida trayectoria en el ámbito educativo nacional e internacional.

Cuadernos de Investigación Educativa reúne destacados artículos en áreas tales como la didáctica, los estilos y problemas del aprendizaje, la organización y gestión del sistema educativo, las tecnologías educativas, la profesión docente y las políticas educativas. Algunos artículos refieren a investigaciones realizadas en el marco de posgrados universitarios y dan cuenta de las actuales interrogantes de noveles investigadores. Otros aportes provienen de reconocidos académicos nacionales e internacionales que buscan difundir los resultados de sus investigaciones para la mejora de los sistemas educativos, las escuelas y las aulas.

Cuadernos de Investigación Educativa publica artículos originales en castellano que podrán ser investigaciones de carácter empírico, revisiones de literatura y reflexiones teóricas de calidad (especialmente meta-análisis), descripciones de procesos de cambio y mejora y experiencias y aplicaciones en el campo de políticas educativas. Todos los artículos habrán de pasar una estricta doble evaluación ciega por pares conforme a los estándares internacionales.

Índice

Presentación

Presentación	(11-12)
<i>Denise Vaillant</i>	

Temas de investigación

Conformación, fortalezas y debilidades de cuerpos académicos en una universidad pública del sureste de México.....	(13-29)
<i>Alva del Rocío Pulido Téllez, Débora Domínguez Pérez, María del Carmen Sandoval Caraveo</i>	
Formando ciudadanos: bien común, profesores y movilizaciones estudiantiles en Chile	(31-48)
<i>Eduardo Cavieres-Fernández, Carlos Urrutia</i>	
Modelo factorial de inclusión en estudiantes de pedagogía.....	(49-65)
<i>Marta Belmar Mellado, Juan Cornejo Espejo, Pilar Contreras Parraguez, Carlos Mellado Yáñez</i>	
Relación entre habilidades neuropsicológicas y comprensión lectora en Educación Primaria	(67-77)
<i>Rocío Carballar, Pilar Martín-Lobo, A. Matías Gámez</i>	



Contents

Introduction

Introduction..... (11-12)
Denise Vaillant

Research topics

Configuration, Strengths, and Weaknesses of Academic Bodies in a State University
in Southeastern Mexico(13-29)
Alva del Rocío Pulido Téllez, Débora Domínguez Pérez, María del Carmen Sandoval Caraveo

Forming citizens: common good, teachers and student mobilizations in Chile(31-48)
Eduardo Cavieres-Fernández, Carlos Urrutia

Factorial model of inclusion among undergraduate teacher-education students..... (49-65)
Marta Belmar Mellado, Juan Cornejo Espejo, Pilar Contreras Parraguez, Carlos Mellado Yáñez

Relationship between neuropsychological skills and reading comprehension
in Primary Education (67-77)
Rocío Carballar, Pilar Martín-Lobo, A. Matías Gámez

Presentación

ISSN 1510-2432 - ISSN 1688-9304 (en línea) - DOI: 10.18861/cied.2017.8.2.2687

Cuadernos de Investigación Educativa es la revista académica, arbitrada y semestral de investigación científica que el Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay publica desde 1997. Actualmente se encuentra indexada en SciELO, Redalyc, Dialnet y Latindex.

El nuevo número de Cuadernos de Investigación Educativa se publica en un año especial para la revista: sus 20 años. Durante este periodo se han editado más de un centenar de artículos a lo largo de 25 números comprendidos en ocho volúmenes. Desde sus diversos planteamientos los aportes de la revista han sido muy fecundos y los temas abordados, de gran actualidad. Conmemoramos 20 años pero, por sobre todo, celebramos las contribuciones de todos aquellos que, desde el año 1997 y a través de su producción académica, han venido aportando al desarrollo de conceptos afinados, de análisis minuciosos y de debates informados. Aplaudimos al equipo de edición, al Consejo de Redacción, al Consejo Asesor y a los pares evaluadores por su generosidad intelectual y por su convencimiento de que es posible transformar la incertidumbre en materia de indagación.

En el presente Volumen 8 Número 2 -correspondiente a julio-diciembre de 2017- el artículo *Conformación, fortalezas y debilidades de cuerpos académicos en una universidad pública del sureste de México* de Alva del Rocío Pulido, Débora Domínguez y María del Carmen Sandoval busca describir los procesos de conformación de los cuerpos docentes de una facultad de ingeniería así como analizar sus fortalezas y debilidades. A través de dicho estudio sus autoras constataron que, si bien de acuerdo a uno de los programas para el desarrollo profesional docente los profesores cuentan con el perfil deseable, solo un escaso número de ellos integra el Sistema Nacional de Investigadores.

Formando ciudadanos: bien común, profesores y movilizaciones estudiantiles en Chile es el aporte de Eduardo Cavieres-Fernández y Carlos Urrutia. Su objetivo fue explorar las concepciones de los profesores de historia de enseñanza secundaria sobre el bien común en relación a las movilizaciones estudiantiles chilenas. Para ello realizaron entrevistas grupales a 23 docentes de diferentes ciudades de Chile.

Marta Belmar, Juan Cornejo, Pilar Contreras y Carlos Mellado en su artículo *Modelo factorial de inclusión en estudiantes de pedagogía* analizaron la inclusión educativa y se constató que, a este respecto, en las mujeres se evidenciaban actitudes más positivas que en los varones. A su vez, dicho artículo demostró que los estudiantes tienen actitudes favorables sobre inclusión, las que se afianzan conforme progresan en sus estudios y adquieren experiencia. De todos modos los autores indicaron que tanto el refuerzo social de pares como la existencia de programas de formación docente son esenciales.

En *Relación entre habilidades neuropsicológicas y comprensión lectora en Educación Primaria* Rocío Carballar, Pilar Martín-Lobo y Matías Gámez evaluaron la relación entre los factores neuropsicológicos y la comprensión lectora de alumnos de educación primaria. A dichos efectos estudiaron los movimientos oculares de 52 niños de ocho años de edad.

Agradecemos a todos los que han contribuido y nos han acompañado en estos años. Deseamos que los artículos presentados en esta nueva edición sean relevantes y de interés para los lectores. Sin duda serán un punto de partida para el debate así como para repensar la educación del futuro.

Invitamos a todos los interesados a publicar en la revista y a ser parte de las futuras ediciones. La convocatoria está abierta a estudiantes de postgrado, docentes e investigadores, así como a profesionales de instituciones públicas y privadas que deseen publicar y difundir su producción académica.

Denise Vaillant
Diciembre 2017

Conformación, fortalezas y debilidades de cuerpos académicos en una universidad pública del sureste de México

Configuration, Strengths, and Weaknesses of Academic Bodies in a State University in Southeastern Mexico

ISSN 1510-2432 - ISSN 1688-9304 (en línea) - DOI: 10.18861/cied.2017.8.2.2685

Alva del Rocío Pulido Téllez

Maestría en Sistemas de Información Fundación Arturo Rosenblueth, México. Licenciada en Informática, Instituto Tecnológico de Villahermosa México. Profesora Investigadora, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México. Miembro, Sistema Estatal de Investigadores de Tabasco. Reconocimiento al Mérito Académico 2006, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Débora Domínguez Pérez

Doctora en Educación, Centro Internacional de Postgrado, México. Maestra en Ciencias de la Educación, Universidad del Valle de México. Licenciada en Idiomas, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México. Profesora Investigadora de Ética, Metodología de la Investigación y Lengua Extranjera, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Premio al Mérito Académico 2007, División Académica de Ingeniería y Arquitectura. Reconocimiento al Perfil Deseable del Programa de Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) 2016-2019, Secretaría de Educación Pública. México.

María del Carmen Sandoval Caraveo

Doctora en Gestión Estratégica y Políticas de Desarrollo, Universidad del Mayab, México. Maestría en Administración con especialidad en Dirección del Factor Humano, Universidad del Valle de México. Licenciada en Administración, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México. Profesora Investigadora, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Reconocimiento al Mérito Académico 2005 y 2015 y al Mérito Científico 2016, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología México.

Fecha de recibido: 06/10/2016

Fecha de aceptado: 29/06/2017

Resumen

En los últimos años la educación superior en México ha intensificado sus esfuerzos por elevar la calidad de los procesos educativos a través del fomento de la investigación científica, la habilitación de la planta académica y el fortalecimiento de los cuerpos académicos así como de las respectivas líneas de generación y aplicación del conocimiento. La finalidad de este estudio fue describir los procesos de conformación y evolución así como las fortalezas y debilidades de los cuerpos de una facultad de ingeniería. El estudio fue descriptivo transversal con enfoque mixto. Por una parte se analizaron datos estadísticos relevantes proporcionados por la institución y se empleó la entrevista estructurada dirigida a líderes y ex líderes de dicho centro con la finalidad de recolectar sus puntos de vista. Los principales resultados indicaron que dichos cuerpos académicos presentaron limitaciones respecto a su conformación debido a que los profesores no cumplían con los requisitos para el grado de doctor ni había productos académicos desarrollados entre

sus integrantes. Por otra parte, se hallaron avances en el número de cuerpos académicos en consolidación. La principal fortaleza identificada fue que el total de los integrantes de cada cuerpo académico cuenta con el reconocimiento del perfil deseable otorgado por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, al tiempo que la mayor debilidad se manifiesta en el escaso número de miembros pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores.

Palabras clave: profesor investigador, investigación, ingeniería, docencia, educación superior, conocimiento.

Abstract

In recent years, higher education in Mexico has intensified efforts to increase the quality of educational processes through the promotion of scientific research, the qualification of academic staffs and the strengthening of academic bodies, as well as of lines of generation and application of knowledge. The purpose of the present study is to describe the processes of configuration, and evolution as well as the strengths and weaknesses of the academic bodies of an Engineering school. It is a descriptive, cross-section study with a mixed approach. On one hand, relevant statistic data provided by the educational center were analyzed, and structured interviews were carried out with leaders and former leaders of the academic bodies in order to gather their points of view. Main findings indicated that said academic groups did not fulfill the requirements as regards the number of members with PhD degrees, nor had their members developed academic products. On the other hand, important progresses were found in the number of academic bodies that achieved On Consolidation status. The main strength identified was that the whole number of members has obtained the Recognition of Desirable Profile awarded by the Professional Teaching Development Program (PRODEP), while the main weakness lies in the low number of members admitted in the National Researchers System.

Key words: research professor, research, engineering, teaching, higher education, knowledge.

Introducción

Ante la necesidad de profesionalizar a los académicos de las Instituciones de Educación Superior (IES) de nuestro país, a mediados de la década de los setenta del siglo XX comenzó a difundirse una serie de programas cuyo fin era profesionalizar a los académicos que laboraban en dichas instituciones. Así fue como las políticas nacionales e institucionales fueron encaminadas a diseñar actividades que permitieran promover el diseño y operación de programas orientados a la formación de profesores para que no solo se dedicaran a su actividad básica, la docencia, sino también a actividades complementarias de investigación. La intención se vio también rodeada por aspectos económicos y sociales, los que fueron justificados para la creación de políticas educativas así como para impulsar la ampliación de la oferta educativa de la educación superior. El objetivo era obtener una mayor captación de población estudiantil, lo que a su vez permitió que en México los sectores de población que tradicionalmente no participaban en el ingreso a este tipo de instituciones educativas tuvieran la oportunidad de acceder a estos servicios y de tal forma se determinó un mecanismo efectivo de movilidad social. Fuentes (citado por Casillas y De Garay, 1992:23) explica esta relación entre el Estado y la sociedad como un intercambio político en el que los sectores demandantes de educación vieron satisfecha su solicitud y el Estado obtuvo consenso y legitimidad. Debido a que, de tal forma, distintos sectores sociales tienen la posibilidad de elevar sustancialmente su posición en la jerarquía social al acceder a la educación y encontrar empleos mejor remunerados, en correspondencia el Estado obtiene consenso y legitimidad entre los sectores beneficiados y ante la sociedad en su conjunto. En lo que respecta a la impartición de clases con calidad surge la flexibilidad curricular y

las competencias profesionales dentro de las cuales los profesores de las IES han iniciado diversas tareas a desarrollar no solo en los niveles más altos de la educación sino que, asimismo, surgen la forma de adaptación y el comportamiento del docente con respecto a ciertas funciones sustantivas dentro de las instituciones de educación. Algunos autores afirman que a partir de la segunda mitad de la década de los noventa a la fecha, una de las políticas centrales para las instituciones públicas de educación superior ha sido la mejora de su calidad, tomando como base la formación académica del profesorado y su integración (Mota y Cisneros, 2009).

De acuerdo con las reglas de operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), los así denominados Cuerpos Académicos (CA) se definen como “Un conjunto de profesores-investigadores que comparten una o más líneas de estudio, cuyos objetivos y metas están destinados a la generación y/o aplicación de nuevos conocimientos. Además, por el alto grado de especialización que alcanzan en conjunto al ejercer la docencia, logran una educación de buena calidad. Los cuerpos académicos sustentan las funciones académicas institucionales y contribuyen a integrar el sistema de educación superior del país” (Lara, 2010:142).

Otra conceptualización es la de Bajo y Martínez (2006) quienes los definen como “Grupos de profesores/as de tiempo completo que comparten una o varias líneas de generación de conocimiento, investigación aplicada o desarrollo tecnológico e innovación en temas disciplinares o multidisciplinares y un conjunto de objetivos y metas académicas. Adicionalmente atienden los programas educativos (PE) afines a su especialidad en varios tipos” (2006:2).

Otros elementos relacionados con los CA son las diferentes líneas de investigación. Las primeras (denominadas LGAC) se refieren a la generación o aplicación innovadora del conocimiento, que es una serie coherente de proyectos, actividades o estudios que profundizan en el conocimiento como producto de la investigación básica y aplicada, con un conjunto de objetivos y metas de carácter académico en temas disciplinares o multidisciplinares. Las segundas (denominadas LIIADT) contemplan las líneas innovadoras de investigación aplicada y desarrollo tecnológico, entendidas como una serie coherente de proyectos, actividades o estudios en temas disciplinares o multidisciplinares enfocados principalmente a la creación, desarrollo y mejora de tecnología con el fin de atender las necesidades del sector productivo y de servicios. Por último se encuentran las líneas de investigación en lengua, cultura y desarrollo (o LILCD), que comprenden una serie coherente de proyectos, actividades o estudios que profundizan en el conocimiento de la lengua, la cultura y el desarrollo de las culturas originarias, con un conjunto de objetivos y metas de carácter académico, en temas disciplinares o multidisciplinares (Secretaría de Gobernación-SEGOB, 2016:582).

Aquino, Medina y Escobedo (2013) apuntan que para determinar el nivel de desarrollo de un cuerpo académico el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) lleva a cabo una evaluación de los productos académicos y de investigación generados durante un periodo de tres años. De acuerdo con dicha evaluación debe servir para interpretar, cambiar y mejorar las instituciones y programas educativos. La misma debe realizarse en forma permanente y participativa, además de ser un proceso abierto, flexible y establecido en el marco de la misión y de los objetivos de la institución.

A partir de los resultados se otorga un estatus de acuerdo con la siguiente clasificación:

- Cuerpo Académico en Formación (CAEF). Los integrantes tienen definidas las LGAC, LIIADT o LILCD que cultivan. El CA tiene proyectos de investigación conjuntos para desarrollar las LGAC/LIIADT/LILCD. El CA tiene identificados a sus integrantes y algunos CA afines de otras instituciones del país o del extranjero con quienes desean establecer contactos.
- Cuerpo Académico en Consolidación (CAEC). Los productos de este CA deben ser productos académicos reconocidos por su calidad y que se deriven del desarrollo de las LGAC/LIIADT/LILCD que cultivan. Sus integrantes participan conjuntamente en LGAC/LIIADT/LILCD bien definidas. Al menos la tercera parte de quienes lo integran contará con amplia experiencia en docencia y en formación de recursos humanos. Sus integrantes deben tener Reconocimiento al Perfil Deseable, el que es otorgado por la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal a través del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, a aquellos profesores de tiempo completo que cumplen satisfactoriamente las funciones universitarias y dan evidencia de ello por lo menos en los tres últimos años (SEGOB, 2016). El CAEC deberá contar con evidencias objetivas respecto a su vida colegiada y a las acciones académicas que realizan en colaboración entre sus integrantes, así como colaborar con otros CA.
- Cuerpo Académico Consolidado (CAC). Este debe contar con productos académicos reconocidos por su buena calidad y que se derivan de LGAC/LIIADT/LILCD consolidadas. Los integrantes del CA cuentan con amplia experiencia en docencia y en formación de recursos humanos. La mayoría de los integrantes cuenta con el Reconocimiento al Perfil Deseable. Asimismo tienen un alto compromiso con la institución, colaboran entre sí y su producción es evidencia de ello. "...mínimo deben ser tres integrantes y el número máximo está determinado por la comunicación e interacción eficaz y continua de sus miembros". (López, 2010:14).

Para alcanzar los estatus antes mencionados el Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco 2016-2020 contempla líneas estratégicas dirigidas a elevar la producción académica de los profesores. Para lograr esto deberá contarse con la capacidad de innovación continua de la institución, tanto en el ámbito académico como en la gestión, aunque el mayor peso radica en el personal docente calificado, el que debe estar en constante preparación y agrupado en cuerpos académicos. Debe promoverse la consolidación de dichos cuerpos académicos cuyas investigaciones coadyuven al progreso del propio sistema educativo y de la entidad ya que la investigación realizada permite la generación de conocimientos la que, a su vez, retroalimenta los procesos de docencia y vinculación. Por ello, mediante los cuerpos académicos y grupos de investigación la UJAT como Institución de Educación Superior (IES) explora e impulsa proyectos en los diferentes campos del conocimiento. "La importancia de los cuerpos académicos radica en que al desarrollarse un trabajo colegiado entre profesores de tiempo completo y de asignatura, para orientar y marcar el rumbo académico de la institución se impulsa la vinculación de los procesos para la generación y/o aplicación del conocimiento con sectores del exterior" (Alvarado, Manjarrez y Romero, 2010:7).

El presente estudio se enfocó en los cuerpos académicos cuyos miembros son Profesores de Tiempo Completo (PTC) de la División Académica de Ingeniería y Arquitectura (DAIA) de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), con el fin de conocer el nivel de desarrollo, evolución, factores de integración, sostenimiento y consolidación de los mismos.

A partir del año 2004 la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco inicia un proceso de evaluación de sus CA para generar información necesaria para el planeamiento institucional. Según el Informe de Actividades (UJAT, 2004), el total de cuerpos académicos para ese año era de 76 integrados por 772 profesores investigadores y 240 líneas de generación del conocimiento (LGAC). La mayoría de los cuerpos académicos se encontraban en formación y solo dos en proceso de consolidación. Derivado de los resultados de este diagnóstico se inician acciones encaminadas a elevar la productividad y habilitación de la planta docente. Para lograr lo anterior se establecieron compromisos en el marco de los Programas de Fortalecimiento Institucional (PIFI) impulsados por el Programa Nacional de Educación 2001-2006 que solicitó a todas las IES formular un PIFI que conjuntara y armonizara todas o gran parte de las acciones institucionales con la finalidad de impulsar la mejora continua y el aseguramiento de la calidad de los servicios que estas ofrecen (Sevilla, Galaz y Arcos, 2008). Entre los servicios a impulsar se encontraban la habilitación de la planta académica a grado preferente entendido como la obtención del grado de doctor, además de la adecuación de la infraestructura y la consolidación de los Cuerpos Académicos.

Tal como se muestra en la Figura 1, como resultado de las acciones llevadas a cabo para elevar la productividad de los profesores, en el año 2006 se obtuvo un incremento de dos CAEC a 10 CAEC. Estas cifras mostraron un incremento en lo sucesivo.

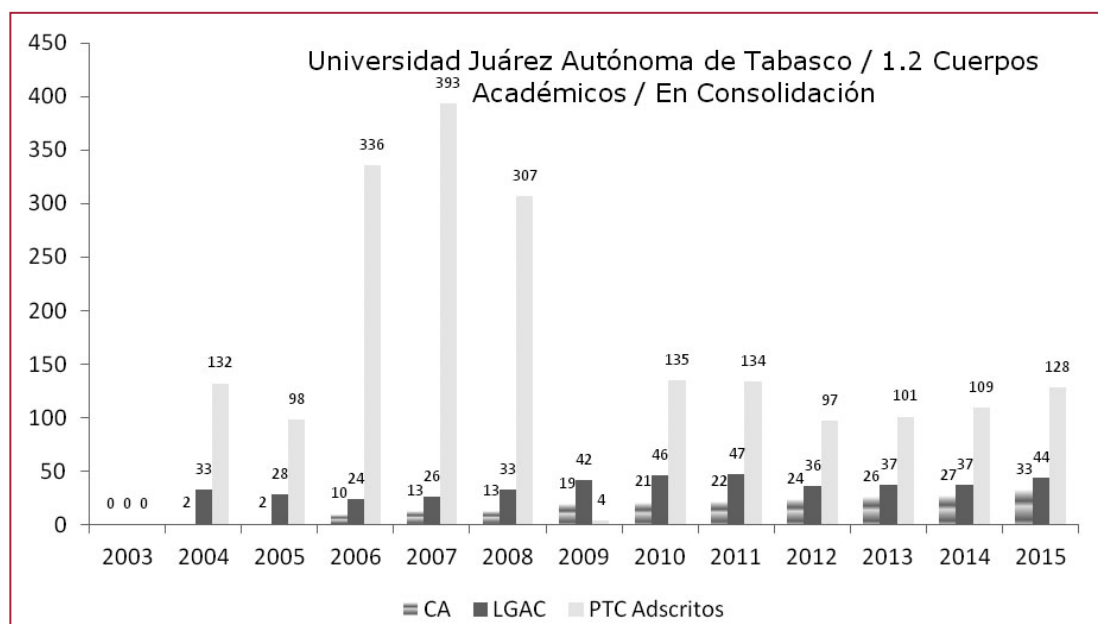


Figura 1. CAEC Fuente: Dirección de Planeación y Evaluación Institucional (2014).

Tal como puede en la Figura 2, en 2015 la UJAT cuenta con 63 cuerpos académicos. De estos, 11 están consolidados (CAC), 33 en consolidación (CAEC) y 19 en formación (CAEF) según dictamen emitido por el PRODEP. De esta manera el 70% tiene reconocimiento de calidad lo que configura un avance sustancial comparado con el 38% existente a principios de 2012. Con respecto a CAEF, estos han ido disminuyendo de un 58% que estaban en formación en 2010 a un 30% en 2015, mientras que el porcentaje de CAEC ha ido en aumento de un 36% en 2010 a 52% en 2015.

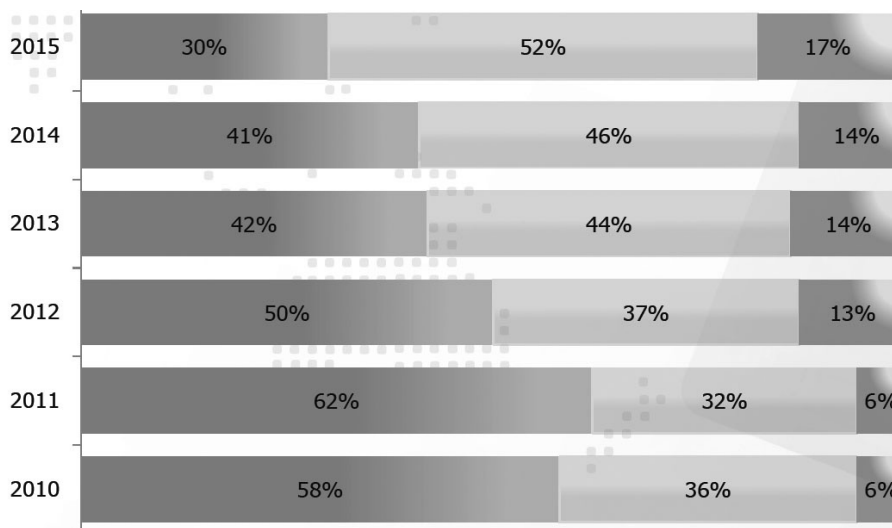


Figura 2. Evolución de los CA en la UJAT. Fuente: Plan de Desarrollo Institucional 2016-2020

Para incrementar el desarrollo de los CA de la UJAT fue necesario fomentar entre estos y los profesores la productividad académica colegiada, la cual va encauzada a las Líneas de Generación del Conocimiento (LGAC) cultivadas en la institución y para ello fue necesario aumentar la participación de los profesores en eventos nacionales e internacionales de calidad con publicaciones académicas y de investigación que estimularan la actualización en las áreas disciplinares, que favorecieran la productividad de los académicos y así contribuir a la difusión de su conocimiento así como al desarrollo intelectual del profesorado de cada una de las divisiones académicas. Para ello fue necesario partir de la situación en que cada facultad de la UJAT se encontraba en ese momento. Tal es el caso de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura, que contó en 2005 con 13 CAF conformados por 85 profesores agrupados por áreas de conocimientos, quienes cultivaban 33 LGAC. Para ese entonces se contaba con un total de 158 profesores de los cuales solo un poco más del 53% pertenecía a estas agrupaciones. Cabe mencionar que para esa fecha los CA estaban conformados por grupos disciplinares de acuerdo al área de estudios de los profesores y aún no se contaba con reglas de operación de los CA. Ante esto la Coordinación de Investigación de esta División Académica realiza un diagnóstico para elaborar el PIFI 3.0 y así plantear metas y gestionar recursos para el desarrollo de los CA y de los Programas Educativos adscritos.

La DAIA convocó a los integrantes de los grupos disciplinares para informar sobre los procesos de autoevaluación de cuerpos académicos y de participación en la elaboración PIFI cuya finalidad era la de concientizar a la planta académica de la división sobre la dimensión de los compromisos que implicaba pertenecer a los CA. Así es como en ese año en esta división académica se procedió a dar inicio a la elaboración de la autoevaluación indicada en el PIFI, solicitando a todos los integrantes de los antes llamados grupos disciplinares -ahora conocidos como Cuerpos Académicos- a llenar un formato para conocer el grado de dedicación a las actividades de docencia, gestión, investigación y tutoría. Los resultados en ese año mostraron que todos los profesores dedicaban la mayor parte del tiempo a impartir clases a grupos y no realizaban actividades de investigación ni tutoría y solo contaban con un mínimo de actividades relacionadas con gestión. Ante la inquietud de reforzar los CA se convocó a profesores que no formaban parte de ellos para que, acorde a su formación y especialización, colaboraran y se conformaran nuevos CA. Tal como lo

indican Martínez, Rico y Preciado (2006, p.3), “La incorporación de un profesor a un CA debe ser libre y voluntaria, un profesor debe estar adscrito a un solo cuerpo aunque, desde luego, puede colaborar con otros”.

En el apartado de resultados de esta investigación se describe la conformación y evolución de cada uno de ellos entre 2005 y 2015.

Metodología

La presente investigación está basada en un estudio descriptivo transversal con un enfoque de tipo mixto. La muestra fue no probabilística ya que la población analizada fue el total de cuerpos académicos de la División Académica de Ingeniería y Arquitectura, de los que se carece de registros históricos, desde la conformación hasta el estatus actual. En la primera etapa se revisaron los estudios propios de la institución relacionados con los cuerpos académicos. Posteriormente se analizaron datos estadísticos proporcionados por la Dirección General de Planeación y Evaluación Institucional (DGPEI) con el fin de conocer el número de CA, LGAC, integrantes y estatus. Con el fin de obtener información acerca de las experiencias propias de cada CA se empleó la entrevista estructurada como técnica de recolección de datos cualitativos dirigida a los líderes y ex líderes de cada CA. Dicha entrevista abordó cuatro categorías: a) antecedentes, b) conformación, c) evolución y d) debilidades y fortalezas de los cuerpos.

Resultados

Con la finalidad de analizar aspectos relacionados con antecedentes, conformación, evolución, debilidades y fortalezas de los CA en la DAIA se describen aspectos importantes para su desarrollo y el sostenimiento de cada uno de ellos. A continuación se describen:

Cuerpo académico: innovación educativa - Ujat-Ca-180

Antecedentes

Anteriormente estaba formado por un grupo de once profesores de tiempo completo pertenecientes a las siguientes áreas: dos de Ingeniería Química, tres de la Licenciatura en Idiomas, cuatro ingenieros civiles, uno de Licenciatura en Administración y uno de Licenciatura en Informática los cuales impartían materias de tronco común tales como Taller de Lectura y Redacción, Técnicas Administrativas, Lenguaje de Programación e Inglés. Cabe mencionar que ninguno de ellos contaba con posgrado y tampoco estaban involucrados en el desarrollo de proyectos de investigación. Asimismo desconocían las características de un CA o cómo debía conformarse para lograr los productos que se solicitaban. Ante ese desconocimiento realizaron una serie de reuniones de trabajo para definir el nombre de CA y designar al profesor responsable del grupo. El interés de los integrantes se centró en el análisis de problemas institucionales tales como formación docente de los profesores de ingeniería, didáctica de las ciencias, índices de reprobación, deserción y eficiencia terminal.

Fecha de creación: 2005

Conformación

Denominado CA Enseñanza en la Ingeniería ya que pretendía enfocarse en la realización de estudios relacionados con el análisis de los fenómenos educativos de la División Académica. De los once profesores que lo conformaban solo seis se comprometieron a realizar estudios de posgrado por lo que solo ellos continuaron. De los seis profesores que quedaban, uno de ellos trabajaba de manera aislada y uno pensaba realizar estudios de posgrado. Acorde a las recomendaciones de la Secretaría Académica este último fue dado de baja, quedando

el grupo conformado por solo cuatro integrantes que trabajaron de manera colegiada durante los seis años siguientes. Posteriormente definieron las líneas de investigación de las cuales quedaron las siguientes: Diseño de Modelos Educativos para la Enseñanza de la Ingeniería y Gestión e Innovación en la Enseñanza de la Ingeniería. Los integrantes se involucraron en proyectos de investigación como colaboradores y concluyeron sus estudios de maestría obteniendo el grado en el área de ciencias de la educación, administración y sistemas de la información. Asimismo participaron en proyectos de investigación con financiamiento externo. Actualmente el CA lleva el nombre de Innovación Educativa y se encuentra en estatus de CAEC. En la Tabla 1 pueden visualizarse algunas de las limitantes encontradas en el periodo de conformación. (Ver fortalezas y debilidades de este CA en Tabla 2).

Cuerpo académico: materiales avanzados para ingeniería - Ujatab-Ca-187

Antecedentes

Este CA inicia con cinco profesores, tres doctores de nueva contratación y dos PTC que ya se encontraban laborando en la División Académica que habían obtenido sus grados en Ingeniería de los Materiales, Química, Química de polímeros y Materiales.

Fecha de creación: 2006

Conformación

Uno de los PTC termina el doctorado en el año 2006; otro inicia sus estudios de doctorado en ese mismo año, lo que concluye en 2010. Los integrantes cultivan tres LGAC que son: Síntesis y Caracterización de Nuevos Materiales, Obtención de Materiales y Procesos para Control Ambiental e Investigación en Ciencia Aplicada. Actualmente este CA cuenta con cuatro integrantes. Debido a que no existían trabajos colegiados con uno de ellos, fue dado de baja. La Tabla 1 muestra algunas de las limitantes encontradas en el periodo de conformación.

(Ver fortalezas y debilidades de este CA en Tabla 2).

Cuerpo académico: tecnologías electromecánicas teóricas y aplicadas - ujat-ca-205

Antecedentes

Parte de este CA se encontraba trabajando dentro del grupo del área disciplinar de Ingeniería Mecánica con dos profesores que ya contaban con el grado preferente (doctor), dos con estudios de maestría en Ingeniería Mecánica y uno con estudios de licenciatura en Ingeniería Eléctrica. Este CA fue de los primeros en contar con el 90% de sus integrantes con posgrado aunque carecían de actividades relacionadas con la investigación.

Fecha de creación: 2005

Conformación

Este CA no contaba con proyectos de investigación a pesar de estar ya integrado por profesores con estudios de doctorado en Ingeniería e Ingeniería Mecánica Eléctrica. Al principio cultivaban tres LGAC, de las cuales una fue eliminada debido a su improductividad. En el año 2006 el profesor que contaba solo con licenciatura termina sus estudios de maestría en Ingeniería Eléctrica. Actualmente este CA se encuentra trabajando con cuatro integrantes quienes cultivan dos LGAC: Integridad Mecánica y Diseño para Aplicaciones Industriales y Biomédicas y Tecnologías para uso Eficiente y Ahorro de Energía. En la Tabla

1 pueden visualizarse algunas de las limitantes encontradas en el periodo de conformación. (Ver fortalezas y debilidades de este CA en Tabla 2).

Cuerpo académico: procesos de ingeniería -ca ujat-ca-186

Antecedentes

Este CA se integró con dos profesores de nueva contratación que contaban con grado preferente y un profesor investigador que se encontraba cursando sus estudios de posgrado.

Fecha de creación: 2005

Conformación

El CA cultiva solo una LGAC llamada Simulación, Modelado y Control de Sistemas de Ingeniería. En el año 2010 se integra otro miembro en calidad de colaborador integrante, quien finaliza sus estudios de doctorado en el año 2009.

En la Tabla 1 pueden visualizarse algunas de las limitantes encontradas en el periodo de conformación.

(Ver fortalezas y debilidades de este CA en Tabla 2).

Cuerpo académico: ciencias de ingeniería y materiales - ujat-ca-185

Antecedentes

Provenientes del grupo disciplinar de Ingeniería Química que se inicia con tres profesores que colaboraban como integrantes.

Fecha de Creación: 2005

Conformación

Dos de los tres profesores colaboradores obtienen su grado de doctor en el año 2007 especializándose en el área de Corrosión, Química Aplicada a la Ingeniería, y otro profesor con maestría en Ingeniería Química. Posteriormente se integra en el año 2013 un profesor de nueva contratación que contaba con el grado preferente en Ciencias de los Materiales. Este CA se encuentra cultivando la LGAC Desarrollo de Materiales para Control Ambiental y Evaluación de Materiales. En el año 2016 el profesor con maestría es dado de baja por jubilación.

En la Tabla 1 pueden observarse algunas de las limitantes encontradas en el periodo de conformación.

(Ver fortalezas y debilidades de este CA en Tabla 2).

Cuerpo académico: optimización de sistemas electromecánicos - ca ujat-ca-55

Antecedentes

Grupo disciplinar formado por seis profesores del área de Eléctrica y Electrónica y dos profesores del área de Ingeniería Mecánica Eléctrica. Se presentaron desavenencias con respecto a la toma del liderazgo del grupo, hecho que deterioró la relación entre sus integrantes. Ante esto se desintegró el mismo quedando solo tres profesores de la primera área.

Fecha de creación: 2005

Conformación

CA conformado por tres profesores que pertenecían como colaboradores a uno de los grupos disciplinares del área de eléctrica y mecánica con estudios de maestría en Ingeniería en Control y Computación, Sistemas Eléctricos de Potencia y Electrónica. Las LGAC cultivadas fueron Mecatrónica Aplicada en Sistemas no Convencionales de Generación de Energía, Calidad de la Energía y Aplicaciones a los Sistemas Eléctricos-Electrónicos de Potencia. Durante su periodo de conformación se presentaron dificultades en la habilitación académica ya que solo uno de los miembros concluyó sus estudios doctorales aunque hasta la fecha no ha logrado titularse. Por tal razón, de momento ninguno de ellos cuenta con el grado preferente.

Ver en Tabla 1 las limitantes encontradas en el periodo de conformación de este CA. (Ver fortalezas y debilidades de este CA en Tabla 2).

Cuerpo académico: hidráulica e hidrología -ca ujat-ca-56

Antecedentes

Sus integrantes provienen del grupo disciplinar de ingeniería civil. La mayoría antes del año 2000 ya contaba con maestría. A pesar de ello carecían de productividad en investigación.

Fecha de creación: 2005

Conformación

Al llevarse a cabo la reestructuración de los CA se forma este integrado por tres profesores, los tres con grado de maestría en Hidráulica obtenidos en 1988, 1990 y 1998 respectivamente. Realización de trabajos relacionados con sus dos LGAC en las áreas de Mecánica de Ríos, Hidrología Superficial y Subterránea. Durante su periodo de conformación presentaron ciertas dificultades. Actualmente cuenta con debilidades.

Ver Tabla 1.

(Ver fortalezas y debilidades de este CA en Tabla 2).

Cuerpo académico: arquitectura y tecnología ambiental -ca ujat-ca-222

Antecedentes

El 50% de los integrantes de este CA se encontraba trabajando dentro del grupo del área disciplinar de arquitectura existente conformado por varios arquitectos que comenzaron sus estudios de maestría a partir de 2006. Dicho grupo se reestructuró en 2009 cuando algunos de sus integrantes todavía no habían obtenido el grado de maestría, por lo que muchos profesores de esta área desertaron de pertenecer al CA.

Fecha de creación: 2009

Conformación

Este CA se encontraba formado por dos profesores que pertenecían al grupo disciplinar del área de arquitectura y dos profesores investigadores que obtuvieron el grado de maestría en Arquitectura y Eco tecnología. Actualmente este CA cuenta con dos doctores en Arquitectura y Urbanismo y dos profesores que se encuentran realizando estudios de doctorado. Los mismos cultivan una LGAC llamada Arquitectura y Medioambiente.

En la Tabla 1 pueden visualizarse algunas de las limitantes encontradas en el periodo de conformación.

(Ver fortalezas y debilidades de este CA en Tabla 2).

Cuerpo académico sistemas eléctricos y electrónicos -ca ujat-ca-246

Antecedentes

CA de nueva creación. Dos de sus colaboradores ingresan en 2011 y 2012 como PTC en la división.

Fecha de creación: 2015

Conformación

Conformado por dos profesores que pertenecían a un Grupo de Investigación y uno a un CA. En el mismo se encuentran colaborando tres doctores en Ingeniería Eléctrica e Ingeniería Electrónica. Actualmente su productividad está encaminada a una LGAC llamada Análisis de Control de Sistemas Eléctricos y Electrónicos.

En la Tabla 1 pueden visualizarse limitantes encontradas en el periodo de conformación. (Ver fortalezas y debilidades de este CA en Tabla 2).

Tabla 1. Limitantes durante la conformación de cada uno de los Cuerpos Académicos de la División Académica de Ingeniería y Arquitectura

Cuerpo Académico	Dificultad
UJAT-CA-55	Carencia de equilibrio entre las actividades de docencia, gestión, tutoría e investigación. Carencia de productividad en investigación
UJAT-CA-56	Carencia de tiempo para poder equilibrar actividades de docencia, investigación, tutorías y gestión académica
UJAT-CA-180	Falta de conocimiento para captura del currículum en el sistema en línea de PROMEP Falta de conocimiento para trabajar de manera colegiada Saturación de horas frente a grupo
UJAT-CA-185	Carencia de actividad colegiada
UJAT-CA-186	Carencia de colaboración de índole internacional
UJAT-CA-187	Dificultades administrativas para adquirir los insumos de proyectos con financiamiento. Falta de infraestructura para realizar una investigación de manera consecutiva. Falta de equilibrio entre las actividades de docencia, gestión, tutoría e investigación.
UJAT-CA-205	Existencia de varias líneas de generación de conocimiento Falta de equilibrio entre las actividades de docencia, gestión, tutoría e investigación.
UJAT-CA-222	Falta de participación de colaborador que se encontraba estudiando su postgrado.
UJAT-CA-246	Cuerpo Académico de reciente creación

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Fortalezas y debilidades de cada uno de los Cuerpos Académicos de la División Académica de Ingeniería y Arquitectura

Cuerpo Académico	Fortalezas	Debilidades
UJAT-CA-55	<p>100% de sus integrantes cuentan con el perfil deseable</p> <p>Productividad académica colegiada</p> <p>Estatus en consolidación</p>	<p>Ningún PTC pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI)</p> <p>Solo el 25% de los integrantes tiene el grado preferente</p> <p>Carecen de participación colegiada en Proyectos de Investigación con financiamiento</p>
UJAT-CA-56	<p>Todos sus integrantes cuentan con el perfil deseable</p>	<p>Ningún PTC pertenece al SNI</p> <p>Ninguno de los integrantes tiene el grado preferente</p> <p>Falta de productividad académica colegiada</p> <p>Carecen de participación colegiada y de Proyectos de Investigación con financiamiento</p> <p>Estatus en formación</p>
UJAT-CA-180	<p>Participación colegiada en Proyectos de Investigación internos</p> <p>Participación colegiada en Proyectos de Investigación con financiamiento</p> <p>Todos sus integrantes cuentan con el perfil deseable</p> <p>La mayoría de sus integrantes cuenta con título de doctorado</p> <p>Productividad académica colegiada</p> <p>Estatus en consolidación</p>	<p>Formación de Recursos Humanos</p> <p>Solo un PTC es SNI</p>
UJAT-CA-185	<p>Todos sus integrantes cuentan con el perfil deseable</p> <p>Productividad académica colegiada</p> <p>Estancias Académicas</p> <p>Estatus en consolidación</p>	<p>Solo un PTC es SNI</p>
UJAT-CA-186	<p>100% de sus integrantes tienen el grado preferente</p> <p>Participación colegiada en Proyectos de Investigación con financiamiento</p> <p>Todos sus integrantes cuentan con el perfil deseable</p> <p>Estancias académicas</p> <p>Estatus consolidado</p>	<p>Solo un PTC es SNI</p>

UJAT-CA-187	<p>Todos los integrantes tienen el grado preferente</p> <p>Participación colegiada en Proyectos de Investigación con financiamiento</p> <p>Todos sus integrantes cuentan con el perfil deseable</p> <p>Productividad académica colegiada</p> <p>Estatus en consolidación</p>	Solo un PTC es SNI
UJAT-CA-205	<p>Todos sus integrantes cuentan con el perfil deseable</p> <p>Productividad académica colegiada</p>	<p>Ningún PTC es SNI</p> <p>Solo el 50% de los integrantes tienen el grado preferente</p> <p>Carecen de participación colegiada en Proyectos de Investigación con financiamiento</p> <p>Estatus en formación</p>
UJAT-CA-222	<p>50% de sus integrantes tienen el grado preferente</p> <p>Participación colegiada en Proyectos de Investigación con financiamiento</p> <p>Todos sus integrantes cuentan con el perfil deseable</p> <p>Se organizan para ejercer el rol de líder del CA, cada determinado periodo</p> <p>Estatus en consolidación</p>	Ninguno de sus integrantes es SNI
UJAT-CA-246	<p>Todos sus integrantes tienen el grado preferente</p> <p>Participación colegiada en Proyectos de Investigación con financiamiento</p> <p>Todos sus integrantes cuentan con el perfil deseable</p>	<p>Ninguno de sus integrantes es SNI</p> <p>Estatus en formación</p>

Fuente: Elaboración propia

Actualmente la División Académica de Ingeniería y Arquitectura cuenta con 206 profesores adscritos de los cuales 65 no pueden formar parte de los cuerpos académicos pues solo cuentan con estudios de licenciatura. Esto da como resultado un total de 141, de los cuales 32 forman parte de nueve cuerpos académicos que cultivan 14 LGAC.

En la Figura 3 puede observarse el decremento de los CAEF ya que de 12 CA que había en 2013 solo quedan tres siendo estos los CA de Optimización de Sistemas Electromecánicos, de Hidráulica e Hidrología y de Sistemas Eléctricos y Electrónicos.

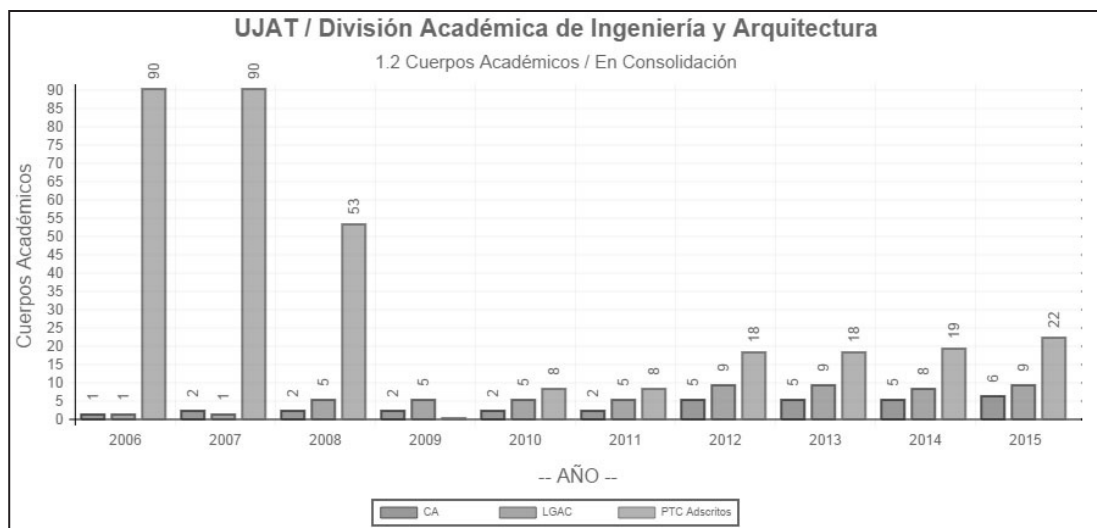


Figura 3. CAEF de la DAIA – Fuente: Informe de Actividades 2003 a 2014. Dir. General de Planeación y Evaluación Institucional

En la Figura 4 puede apreciarse que, con respecto a los CAEC, hubo un incremento de un CAEC en 2006 a seis en 2015. Cabe mencionar que el cambio de estatus se debe a los siguientes logros obtenidos: el porcentaje de los integrantes de estos CA cuenta con grado preferente, colaboración en proyectos con financiamiento, productividad académica colegiada cultivada acorde a sus LGAC e incremento de colaboradores con Reconocimiento al Perfil Deseable.

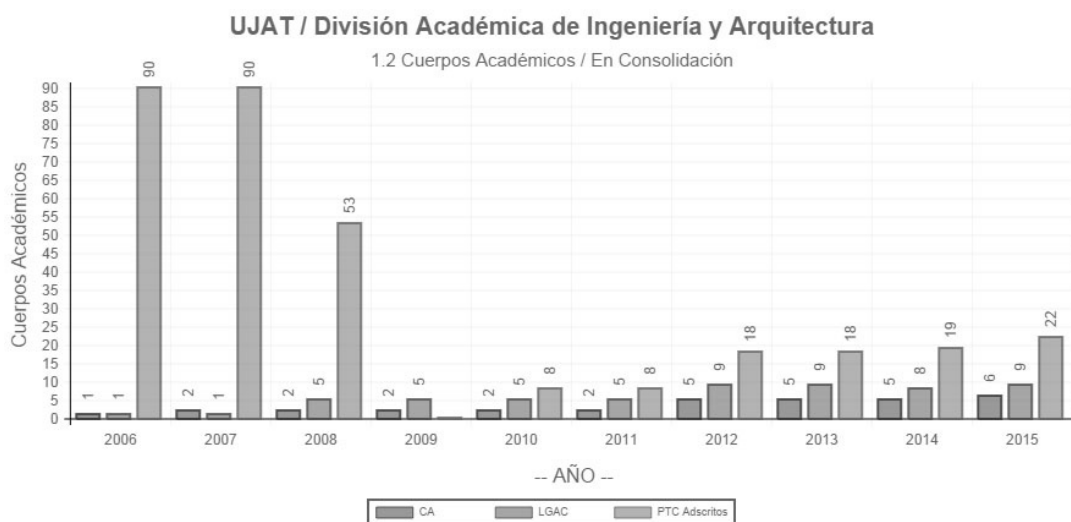


Figura 4: CAEC de la DAIA. Fuente: Informe de Actividades 2003 a 2014. Dir. General de Planeación y Evaluación Institucional

Tal como se muestra en la Figura 5, en cuanto a los CAC de la división académica de Ingeniería y Arquitectura se sigue manteniendo igual que en el año 2008 habiendo solo uno en estatus consolidado.

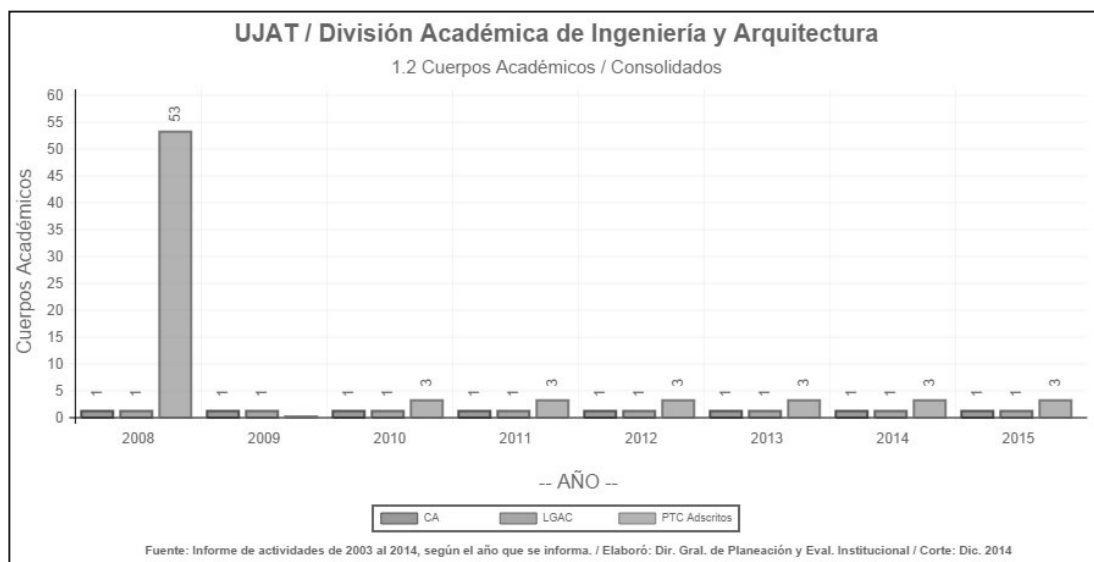


Figura 5: CAC de la DAIA. Fuente: Informe de Actividades 2003 a 2014. Dir. General de Planeación y Evaluación Institucional

Conclusiones

Dentro de los aspectos a destacar de los CA de la División Académica de Ingeniería y Arquitectura se identificó que menos del 50% de los profesores forman parte de cuerpos académicos y grupos de investigación. En cuanto a las actividades realizadas desde el año 2004 a la fecha se observó una evolución, ya que anteriormente no se desempeñaban actividades relacionadas con tutorías e investigación. Actualmente, más del 95% de los profesores de tiempo completo que integran los cuerpos académicos realizan actividades de docencia, tutorías, investigación y gestión académica. El 90% desarrolla proyectos de investigación con financiamiento, de los cuales se ha derivado una serie de productos colegiados, lo que ha permitido a más del 80% de los CA cambiar favorablemente de estatus al cumplir con las normativas de operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente.

Respecto a la evolución presentada por los CA es notorio el hecho de que hubo avances, principalmente hacia el status de En Consolidación con un incremento de uno que había en 2006 a seis en 2015.

En cuanto a las fortalezas que han influido para conformación de los CA pueden mencionarse las siguientes:

El 50% de los integrantes cuenta con grado preferente

El 100% de los integrantes cuenta con el perfil deseable

Incremento en el número de productos académicos desarrollados entre los integrantes. Dichos productos consisten en: desarrollo de proyectos de investigación, publicación de artículos científicos, de libros y capítulos de libros, presentación de resultados de

investigación en congresos, formación de recursos humanos a través de las direcciones de tesis y actualización de planes y programas de estudio.

Respecto a las debilidades, la mayor está representada por el escaso número de miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Por el contrario se observó que los CA de creación más reciente no presentan problemas en su conformación debido a que durante su integración las reglas de operación ya son más conocidas por otros CA, lo que ha permitido apoyarlos con sus experiencias y colaboración.

Dentro de las futuras líneas de investigación será necesario evaluar la contribución que han tenido los cuerpos académicos en la calidad de los programas educativos de la institución.

Referencias bibliográficas

Alvarado, V. M., Manjarrez, B. M. & Romero, E. R. (2010). La calidad educativa y las competencias profesionales. En: *La conformación de un cuerpo académico en la Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía* (México).

Aquino, Z. S. P., Medina, M. D. E. & Escobedo, S. P. (2013). *Cuerpos Académicos en educación superior. Retos para el desarrollo institucional*. México, UJAT.

Bajo, A. y Martínez, R. (2006). *Cuerpos académicos y desempeño institucional. El caso de la Universidad Autónoma de Sinaloa*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.

Casillas, J. M. y De Garay, A. (1992). El contexto de la constitución del cuerpo académico en la educación superior 1960-1990. En: *Académicos: un botón de muestra*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.

Estrada, I. y Cisneros, E. (2009). Origen, reestructuración y desarrollo de los cuerpos académicos en una universidad pública del sureste de México. En: Memoria Electrónica, área 13 – Política y gestión Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_13/ponencias/0528-F.pdf

Lara, R. J. J. (2010). Once experiencias y perspectivas en la integración de redes temáticas de colaboración de cuerpos académicos. Redes de conocimiento en el noroeste de México. En: J. B. Castañeda Cortés (Coordinador). *Los cuerpos académicos del PROMEP. Una valoración de su política y el trabajo en redes*. Tomo I, Culiacán, Sinaloa: UAS/Ediciones del Lirio, 07-284

López, L. S. (2010). Cuerpos académicos: factores de integración y producción de conocimiento, *Revista de la educación superior*, 155, 7-25.

Martínez, P. C., Rico, R. M. y Preciado, S. E. (2006). *Evolución de los cuerpos académicos en la Universidad de Guanajuato*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/416/41600302.pdf>

Mota, I. E. y Cisneros, C. E. (2009). Origen, reestructuración y desarrollo de los cuerpos académicos en una universidad pública del sureste de México, en *Memoria Electrónica, área 13*, Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_13/ponencias/0528-F.pdf

Secretaría de Gobernación [SEGOB], (2016). Acuerdo número 21/216 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Ejercicio Fiscal 2017. *Diario Oficial de la Federación. Séptima sección*. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5467922&fecha=28/12/2016

Sevilla, J. J., Galaz F. & Arcos, J. L. (2008). La participación del académico en procesos de planeación y su visión institucional. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(2).

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco [UJAT]. (2016). *Plan de Desarrollo Institucional*. (2016-2020). Recuperado de http://www.archivos.ujat.mx/2016/rectoria/PDI_FINAL2020.pdf

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco [UJAT], (2004) *Informe de Actividades División Académica de Ingeniería y Arquitectura*. <http://infohistorica.ujat.mx/>

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco [UJAT], (2014). 2do. *Informe de Actividades División Académica de Ingeniería y Arquitectura 2014*. Dr. Candelario Bolaina Torres. Tabasco, México.

Formando ciudadanos: bien común, profesores y movilizaciones estudiantiles en Chile

Forming citizens: common good, teachers and student mobilizations in Chile

ISSN 1510-2432 - ISSN 1688-9304 (en línea) - DOI: 10.18861/cied.2017.8.2.2682

Eduardo Cavieres-Fernández

Investigador, Centro de Estudios Avanzados, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.

Carlos Urrutia

Profesor, Departamento de Educación, Universidad de la Serena, Chile.

Fecha de recibido: 04/07/2017

Fecha de aceptado: 30/10/2017

Resumen

El presente trabajo explora las concepciones de profesores de historia de enseñanza secundaria acerca del bien común y la relación de estas concepciones con la formación ciudadana y las movilizaciones estudiantiles que se han desarrollado en Chile en los últimos años. Para ello se realizaron entrevistas grupales a 23 profesores en cinco ciudades distribuidas a lo largo de Chile. A la luz de los hallazgos, y considerando el marco teórico de este trabajo sustentado en una comprensión del bien común que resalta su vinculación con la sociedad civil discutimos que, a pesar de ciertas limitaciones que se amplifican por la falta de apoyos institucionales, los profesores tienen perspectivas acerca del bien común centradas en el bienestar general de la sociedad que transmiten en su enseñanza y conforme a las cuales, junto con reconocer los aportes de las movilizaciones estudiantiles a la participación ciudadana en el país -en particular de los estudiantes- valoran el hecho de que les ayudan a tratar en el aula la temática del bien común, generalmente ausente en el currículo que imparten. Dado el carácter exploratorio del estudio se sugieren una serie de preguntas de investigación para estudios futuros que puedan profundizar los hallazgos presentados.

Palabras clave: formación ciudadana; profesores; bien común; movilizaciones estudiantiles

Abstract

The present study explores the conceptions of secondary school History teachers on the notion of common good, and their relationship with civic education and the student demonstrations and mobilizations that have been taking place in Chile during the last years. For such purposes, group interviews were conducted with 23 secondary school history teachers in five cities located throughout Chile. Following the results, and considering the study's theoretical framework based on an understanding of the common good that underscores its relationship with civil society, the authors of the present work bring forth the discussion that, despite certain limitations -aggravated by the lack of institutional support- those teachers' perspectives on the common good -which they try to communicate to their students through their teaching practices- are focused on the well-being of society. According to such perspectives, along with acknowledging the contributions of student mobilizations to the civil participation in the country's issues -particularly among students- they also value that such mobilizations help them engage in the topic of the common good, generally missing in the school curriculum. Due to the exploratory nature of the study, the

authors thereof suggest a series of research questions that should be developed in future studies in order to analyze in depth the findings presented in this study.

Keywords: Citizenship education; Teachers; Common good; Student mobilizations

Introducción

En tiempos en que se promueve la educación ciudadana en las escuelas en diversas partes del mundo incluyendo Latinoamérica (Cox, 2010), una serie de movilizaciones estudiantiles en Chile han aportado con perspectivas que contribuyen a la preparación ciudadana de los estudiantes (Cavieres y Muñoz, 2015). Durante los últimos gobiernos estas movilizaciones han cuestionado las reformas educativas pro-mercado implementadas en el país, las que han favorecido la creciente privatización de los centros escolares provocando segregación y desigualdad en el sistema educativo (Borri, 2016; Stromquist y Sanyal, 2013). También han criticado al sistema político por su baja representatividad al apoyar medidas que han perjudicado a amplios sectores de la ciudadanía. Con estas críticas, las movilizaciones estudiantiles han resaltado la importancia del bien común en el país, un aspecto esencial que debe estar presente en la formación ciudadana de los estudiantes (Biesta, 2014).

No obstante, debido a las diferencias entre los grupos sociales el bien común es un concepto complejo y, por tanto, difícil de ser enseñado en el ámbito escolar. Dada la relativa ausencia de estudios que desarrollen esta temática en profundidad en el área de la Formación Ciudadana -más centrados en concepciones amplias sobre la ciudadanía-, los autores del presente lo investigaron exploratoriamente en este trabajo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Consecuentemente, y considerando el rol fundamental que cumplen los profesores en la formación ciudadana de sus estudiantes -aunque no siempre sea considerado en la elaboración de las políticas educativas (Pace, 2008)-, y de que en Chile se asocia la Formación Ciudadana al currículo de Historia (Magendzo, Donoso y Rodas, 1997)¹, los autores se focalizaron en 24 profesores de enseñanza secundaria pertenecientes a esta disciplina. A través de entrevistas grupales desarrolladas en cinco ciudades a lo largo del país se indagaron sus concepciones acerca del bien común y la relación que establecen entre estas concepciones, la formación ciudadana y las movilizaciones estudiantiles que se han desarrollado en Chile en los últimos años.

A la luz de los hallazgos se discute que, a pesar de ciertas limitaciones que se amplifican por la falta de apoyos institucionales, los profesores poseen perspectivas colectivas acerca del bien común que transmiten en su enseñanza y conforme a las cuales, junto con reconocer los aportes de las movilizaciones estudiantiles a la participación ciudadana en el país -en particular de los estudiantes-, valoran que les ayudan a tratar en el aula una temática generalmente ausente en el currículo que imparten.

Marco Conceptual

Para analizar las concepciones acerca del bien común que tienen los profesores que participan en este estudio primeramente se ofrecen algunas aproximaciones del concepto y se realiza una breve revisión de cómo se hace presente en los actuales debates que existen en Chile de manera general, y en las movilizaciones estudiantiles de manera particular. Finalmente, se relaciona este análisis sobre el bien común con la formación ciudadana escolar mencionando algunos obstáculos y avances que al respecto han sido señalados en la literatura educativa.

Bien común, ciudadanía y Estado

La comprensión sobre el bien común sobre el que se fundamenta el presente trabajo se enmarca dentro de los análisis críticos acerca del espacio público moderno. En dicho contexto, el bien común se entiende como el resultado de la deliberación de los ciudadanos acerca de sus intereses comunes y que realizan autónomamente respecto del estado y, por tanto, en la esfera de la sociedad civil (Habermas, 1991; McKee, 2005). Dicha comprensión supone que la ciudadanía, junto con definir el bien común, se organiza para demandar al Estado que lo desarrolle en beneficio de todos los grupos sociales (Mitchel, 1995). Por tanto, el bien común exige que los ciudadanos se involucren colectivamente conforme a principios de igualdad, justicia e inclusión (Fishkin, 1991; Bonham, 1996; Young, 2000). Esta concepción difiere de aquella que sostiene que el bien común es una ficción y, por tanto, debe ser entendido como el mero agregado de intereses individuales que, dado los adecuados apoyos sociales, cada ciudadano debe satisfacer autónomamente (Calhoun, 1992; Rawls, 1971). En dicho esquema, la participación de los ciudadanos se restringe a elegir aquellas autoridades que mejor preserven sus intereses privados e individuales al momento de resolver las diferencias que existan en el ámbito público (Castells, 2008; Schumpeter, 1976).

De acuerdo a estos análisis críticos sobre el espacio público moderno ha sido la visión individualista la que ha predominado creando serios obstáculos para construir una experiencia más colectiva del bien común en la sociedad (Marquand, 2004; Fraser, 1990). Así, Marquand describe cómo desde los orígenes de la modernidad el Estado ha favorecido los intereses privados de aquellos grupos ligados a los nuevos mercados económicos, con fuertes vinculaciones sociales y familiares de élite, generando estratificación social y restringiendo el carácter inclusivo del bien común. Por su parte, Fraser critica la práctica del estado de poner entre paréntesis las diferencias entre los grupos sociales con la finalidad de facilitar acuerdos, evitar conflictos y, así, instituir un bien común. En la práctica, ello ha permitido que los grupos con mayor poder definiesen los temas y las formas en las que debían ser deliberados, moldeando el bien común de acuerdo a sus propios intereses y, por tanto, excluyendo a aquellos pertenecientes a los demás grupos sociales.

En América Latina las elites que participaron en la construcción de sus Estados estuvieron fuertemente involucradas a los círculos intelectuales que, en los países europeos y en los Estados Unidos de América, también procuraban definir la naturaleza de sus nuevas repúblicas (Guerra, 1992; Quijano, 1990, Lempérière, 2013). Estos círculos intelectuales influyeron poderosamente para que, al igual que en sus países, las élites latinoamericanas se construyeran en torno a concepciones modernizadoras que alineaban las nuevas naciones a los emergentes mercados capitalistas mientras delineaban el rol del Estado y el alcance de la sociedad civil (Skidmore y Smith, 2005). Específicamente en Chile, las investigaciones han resaltado el carácter oligárquico y centrista que tuvo la construcción del Estado tras independizarse el país de la monarquía española (Portales, 2011; de Ramón, 2010). Como resultado, se tendió hacia la conformación de una unidad nacional alineada con los intereses de los grupos sociales más pudientes que dominaron el estado, limitando la participación de los grupos sociales con menos recursos económicos y sociales (Illanes, 2003). Fue sobre este carácter nacionalista que el estado consolidó un proyecto nacional en torno a un bien común que homogeneizaba los intereses del país y definía los espacios de participación de los ciudadanos, de paso armonizando la institucionalidad política con las demandas de los mercados económicos internacionales con los cuales la elite históricamente estableció fuertes vínculos (Salazar y Pinto, 1999).

El bien común y la privatización en Chile

Sin ánimo de caer en reduccionismos históricos, muchos de los obstáculos para promover el bien común en Chile se han mantenido en las últimas dos décadas tras el retorno a la democracia. Tal como lo han descrito varios autores, coincidiendo con lo planteado por Fraser (1990), los gobiernos de turno han ido moldeando un bien común en torno a una serie de principios consensuados con agencias internacionales en conjunto con un espectro amplio de la clase política y de los grupos empresariales limitando, a su vez, la influencia y la participación del resto de la ciudadanía, especialmente de aquella proveniente de sectores económicamente menos acomodados (Delamaza, 2009). El fruto de este consenso ha sido una serie de reformas gubernamentales que enfatizan el desarrollo económico, delimitan el rol social del Estado y favorecen la privatización de los servicios públicos (Riesco, 2011). A su vez, las instituciones públicas han comenzado a funcionar bajo una racionalidad más bien privada y selectiva que restringe el servicio que deben dar a la mayoría de la población, incrementado la desigualdad social y económica (Atria, Larraín, Benavente, Couso y Joignant, 2013).

Como respuesta, diferentes movimientos sociales han cuestionado el actuar del Estado y, por tanto, han llamado a reorientar el quehacer de las instituciones públicas hacia un bien común colectivo (Moyano, 2012). En particular, a partir del año 2006 diversas movilizaciones de estudiantes secundarios y universitarios se han sumado a este debate en torno al bien común, protestando contra la influencia del mercado en la educación del país y la creciente privatización de los establecimientos educativos, y demandando un mayor apoyo del Estado en favor de los estudiantes con menores recursos económicos (Borri, 2016; Segovia y Gamboa, 2012). Los estudiantes han ocupado el espacio público desde la lógica de una ciudadanía activa y crítica buscando democratizar el sistema político y económico (Fernández, 2013). Por ello, se han organizado a través de asambleas participativas donde se privilegia la deliberación colectiva por sobre la representatividad individual (Baeza y Sandoval, 2009). No obstante, en los discursos de los estudiantes movilizados han subsistido elementos contradictorios que, aun cuando apelan a un sentido colectivo, tienden a subrayar sus propios intereses individuales de movilidad social que están en sintonía con la producción individual y meritocrática que se promueve en las reformas pro-mercado en curso (Berroeta y Sandoval, 2014).

El bien común y la escuela

Igualmente, dentro del ámbito educativo, diversos estudios han tendido a subrayar que en las escuelas tampoco se ha promovido una concepción más colectiva del bien común. Por el contrario, se ha acentuado el preparar a los estudiantes para sufragar en los procesos electorarios institucionales, mecanismo que ha servido para que los diferentes grupos compitan por sus intereses individuales en vez de trabajar colectivamente por el bien común (Barton y Levstik, 2004; Parker, 2003).

Si bien las recientes políticas sobre formación ciudadana en países como EE.UU., Inglaterra o Australia, así como también en Chile, fomentan una ciudadanía más activa y promueven estrategias pedagógicas que suponen la colaboración entre los estudiantes, también acentúan una relación individualista de los ciudadanos con el Estado minimizando su participación en la sociedad civil para deliberar y promover el bien común (Tupper y Cappello, 2012; Vallejos, 2016). Junto a ello, estas directrices han ido aparejadas con otra serie de políticas educativas sustentadas en la aplicación de pruebas estandarizadas que, al promover el éxito individual en las escuelas, igualmente obstaculizan la formación de los estudiantes en torno a valores como la justicia y la igualdad que, como señaláramos, debieran estar en la base del bien común (Journell, 2010; Redon, Angulo y Vallejos, 2015).

Consecuentemente, la noción de bien común a la que adhieren los autores en este trabajo está más bien acorde a una concepción educativa que enfatiza los aspectos colectivos de la ciudadanía y resalta el valor de la escuela como espacio público (Biesta, 2014). En algunos países, aunque de manera excepcional dado el contexto general que se ha descrito más arriba, esta concepción se ha hecho presente en escuelas cuyos proyectos educativos integran la voz de sus estudiantes para crear un espacio educativo común que, además, los prepare para participar en los espacios públicos de la sociedad más amplia (Fielding, 2009; Griffiths, Berry, Holt, Taylor y Weekes, 2006). Igualmente, estudios sobre experiencias de democratización escolar subrayan el valor de instancias en las que los estudiantes colaboren en la creación de un currículo que promueva el bien común en sus comunidades y en la sociedad en general (Apple y Beane, 2007). En América Latina destaca la experiencia de las escuelas ciudadanas de Porto Alegre en donde la totalidad de sus actores intervienen en materias curriculares y administrativas promoviendo valores públicos al servicio de todos los ciudadanos (Gandin y Apple, 2002). En estos estudios se subrayan los apoyos fundamentales que deber dar las instituciones políticas y escolares para que se puedan implementar estas experiencias.

En particular dentro del área de la formación ciudadana, diversos estudios han resaltado la importancia de las concepciones que los profesores integran a su enseñanza sobre la ciudadanía para formar estudiantes comprometidos con el bien común (Niens, Connor y Smith, 2013). Igualmente, investigaciones en países como Estados Unidos u Holanda dan cuenta de profesores que específicamente promueven valores para la vida social que difieren de una perspectiva más individualista, promoviendo formas de participación que no se restringen al ámbito político institucional (Leenders, Veugelers y De Kat, 2008; Westheimer y Kahne, 2004). Particularmente importantes son los resultados del trabajo de Lee (2005) en el cual la mayoría de los profesores estudiados de EE.UU., Inglaterra, China, Rusia y Australia conciben a la ciudadanía en referencia a su dimensión social subrayando la importancia del bien común y la preocupación por los demás. En Chile, Cavieres y Muñoz (2015) también dan cuenta de un grupo representativo de profesores a lo largo del país que conciben la democracia desde una perspectiva colectiva centrada en el bien común y que consideran que temáticas como las movilizaciones estudiantiles son apropiadas para la formación ciudadana de los estudiantes. No obstante, hay una ausencia relativa de estudios que exploren con mayor profundidad cuáles son los contenidos propiamente tales de las concepciones que los profesores tienen sobre el bien común. Dada esta ausencia, este estudio indaga este aspecto exploratoriamente a través de la investigación que se presenta a continuación.

Metodología

La presente investigación tiene como objetivo indagar las concepciones acerca del bien común en profesores chilenos de Historia de enseñanza secundaria y la relación que establecen entre estas concepciones, la formación ciudadana y las movilizaciones estudiantiles que se han desarrollado en Chile en los últimos años. Al focalizarse en las concepciones de los profesores, la investigación se centra en su dimensión subjetiva, sin ahondar en factores de causa y efecto que pudiesen estar incidiendo sobre dichas concepciones (Cavieres Fernández, 2014).

Para conformar la muestra, y dada la naturaleza exploratoria del estudio (Hernández et al., 2014), se realizó una invitación abierta a los profesores pertenecientes a establecimientos educativos municipales (públicos), subvencionados (privados con financiamiento público) y privados de cinco ciudades a lo largo de Chile que ya habían participado en un estudio cuantitativo previo sobre las movilizaciones estudiantiles (Cavieres y Muñoz, 2015). Dado el carácter abierto de la muestra no se privilegiaron características demográficas o profesionales de los participantes ni se buscó establecer un balance entre ellas (i.e. sexo,

raza, años de experiencia laboral, entre otros.). Del grupo invitado, 23 profesores accedieron a participar en esta investigación: tres de Antofagasta (de colegios privados); cuatro de La Serena (tres municipales, uno subvencionado); cinco de Viña del Mar (uno municipal, uno subvencionado, tres privados), cuatro de Santiago (dos municipales, uno subvencionado, uno privado) y siete de Talca (tres subvencionados, cuatro privados).

Para la recolección de datos desarrollada entre agosto y diciembre de 2013, en cada una de las ciudades mencionadas anteriormente se realizó una entrevista grupal de entre 45 a 60 minutos (Creswell, 2005) con los profesores participantes a fin de acceder a sus comprensiones respecto de la temática investigada. De este modo se estructuró un protocolo de entrevista que abarcó la temática del bien común (i.e. cómo lo definían los profesores, los problemas relacionados con el bien común que existen en el país, entre otros), la contribución de las movilizaciones estudiantiles en la discusión sobre el bien común (i.e. contenido de las demandas, impacto en los colegios, entre otros) y la presencia de esta temática en la enseñanza de estos profesores (i.e. contenidos curriculares y estrategias de enseñanza, entre otros). De manera particular se solicitó a los participantes vincular estos temas a la realidad nacional y de sus ciudades. Las entrevistas grupales fueron grabadas y transcritas en su totalidad.

Para analizar los datos se utilizaron técnicas propias de la investigación cualitativa: la codificación, categorización y tematización a través de dos ciclos sucesivos (Saldaña, 2013). En un primer ciclo se organizaron los datos a través de códigos deductivos que emergieron del marco teórico (i.e. bien común, movilizaciones estudiantiles, entre otros) e inductivos que emergieron a partir de la lectura atenta de las contribuciones de los participantes durante las entrevistas grupales (obligaciones del estado, desigualdad social y otros). En un segundo ciclo se procedió a la categorización de estos códigos iniciales por medio de su agrupación en categorías más amplias (bien común y contexto social, movilizaciones estudiantiles y bien común, currículo y bien común y otros) las que, reorganizadas, permitieron a su vez la emergencia de tres grandes temas que son pertinentes al objetivo investigativo de este trabajo: la conceptualización del bien común; la relación entre bien común y movilizaciones estudiantiles, y; la enseñanza del bien común. Para favorecer la confiabilidad, ambos autores de este trabajo participaron separadamente en el análisis de los datos (Miles, Huberman y Saldaña, 2014).

Para reportar los hallazgos se consideraron dos criterios. En primer lugar, y considerando, por una parte, el rol fundamental que cumplen los profesores en la formación de la ciudadanía, y por otra, la relativa ausencia de sus opiniones en la discusión curricular más especializada y oficial respecto de estos temas (Pace, 2008), se presentan aquí los aportes de los profesores in-extenso para resaltar la importancia y la contribución de sus voces. Para ello se cita al menos en una ocasión a cada participante. Consecuentemente, se reserva para la sección Discusión las interpretaciones más explícitas de los autores. No obstante lo anterior, los mismos reconocen igualmente que la estructura narrativa utilizada para compartir las voces de los profesores es el resultado de la interpretación propia de los datos en cuanto autores de este trabajo.

En segundo lugar, en el reporte de los hallazgos se ha reflejado el proceso de triangulación de los datos por medio del cual hemos seleccionado aquellas perspectivas cuyos significados son compartidos entre la mayoría de los grupos entrevistados y, por tanto, corroboran la coherencia entre los distintos temas planteados por los profesores (Mertens, 2015). Esto no implica la similitud absoluta entre sus aportes sino sólo su carácter complementario que da consistencia al conjunto de sus contribuciones.

Finalmente, para identificar y mantener el anonimato de los profesores se utilizan siglas formadas por la inicial de las ciudades de las que provienen, seguida por la inicial de los tipos de establecimientos educativos a los que pertenecen y un número que sirve para diferenciar entre sí a profesores pertenecientes a las mismas ciudades y que trabajan en el mismo tipo de establecimiento. Una vez presentado estos aportes, en la sección Discusión desarrollamos en profundidad nuestro análisis de las perspectivas compartidas por los profesores tomando en consideración el objetivo de este trabajo y el marco teórico que le fundamenta.

Hallazgos

Definiendo el Bien Común desde los profesores

En todos los grupos los profesores tienen dificultades para definir el bien común. Mientras que una profesora plantea: “¿Qué es bien común?, ¿Cuáles son los límites del bien común y cuáles son los objetivos de un bien particular? En la teoría está súper claro, pero en nuestra sociedad hoy día las cosas están absolutamente mezcladas” (TP1), otra profesora plantea: “No todo lo privado es bueno, no todo lo común es bueno, o sea, hemos llegado a la conclusión de que hay que hacer una mezcla” (VP2). No obstante, al asociarse al Estado, el bien común adquiere un significado más preciso. Una profesora lo sintetiza así: “El Estado tiene como fin el bien común. ¿Qué significa el bien común? Es el bienestar de un grupo humano, un barrio, una escuela, incluyéndolos a todos y contempla la vivienda, el trabajo, la salud y la educación” (SeS1). Detrás de ello aparece igualmente la vinculación que los profesores establecen entre el bien común y el bienestar general de la sociedad, que incluye la satisfacción de las necesidades básicas de los ciudadanos.

En todos los grupos, junto con asociar el bien común al Estado, algunos profesores responsabilizan a éste de no promoverlo en beneficio de todos. Como lo describe un profesor, en Chile se ha implementado un “modelo de Estado que ya no se preocupa por la igualdad, sino lo que hace es reproducir ciertas situaciones de desigualdad que son espaciales, que son socioeconómicas, que son de diversa índole y nosotros lo vivimos a diario” (SaP1). En la mayoría de los grupos, dicha desigualdad se debe al modelo económico imperante que no resguarda el bien común: “El Estado debe hacer convivir lo privado con lo colectivo. Sin embargo, obviamente, por las distribuciones del modelo económico, vemos cuál va a primar” (TP2).

De acuerdo a un profesor, el resultado es que “se notan mucho en nuestro país las diferencias sociales, culturales, y se concentra demasiado tanto el poder como la riqueza en ciertos grupos, entonces eso apunta más a lo que es individual que a lo colectivo” (VP1).

Finalmente, en Antofagasta y en Talca varios profesores advierten acerca de las desigualdades sociales que se aprecian entre las escuelas del país. Una profesora describe que tuvo “alumnos que llegaban adoloridos porque dormían con el hermanito chico o sin desayuno. Claramente las diferencias entre un colegio público y privado van a seguir siendo abismantes mientras no cambien esta mala distribución de la riqueza en el país” (AP1).

Por contrapartida, los alumnos de sectores acomodados deben enfrentar sus propias dificultades, tal como lo explica un profesor: “Tienen una presión social súper grande a ser profesionales y exitosos. Aunque tengan de todo tienen que demostrar que son capaces. El papá profesional espera que su hijo sea un profesional. Lamentablemente, aquí todo se ha mercantilizado” (TS1).

El bien común y las movilizaciones estudiantiles

En los distintos grupos los profesores apoyan las movilizaciones. Una profesora así lo expresa: “Hay una falencia de parte del Estado para el bien común. Cuando está esa insatisfacción, entonces nosotros salimos a la calle para manifestar que ese bien común no se está cumpliendo. En este instante no se está cumpliendo” (SeM2). Otra profesora agrega que “hay una sintonía de la mayoría de la población con el movimiento estudiantil, pero no de la clase dirigente” (AP3). Asimismo, varios profesores subrayan la continuidad que ven entre las actividades políticas en las que ellos participaron en el pasado, especialmente en la universidad, y las que realizan actualmente los estudiantes. Como ejemplo, un profesor explica que “el asambleísmo es una cosa de estas movilizaciones, pero yo lo viví en la universidad en el 98. La diferencia de esa vez es que no se salía a la calle. La idea del colectivo existía, pero eso expresarlo en la calle, no” (SaP1).

Igualmente, en todos los grupos hay profesores que valoran el impacto de las movilizaciones estudiantiles. Algunos explícitamente las conectan con el bien común: “[En el país] se impuso una forma de ser en que cada uno es una isla y no se preocupa de los demás; y los chicos han dicho a través de la movilización: ‘nosotros no queremos esto para todos’” (SaM1). Varios profesores señalan que las movilizaciones cuestionan al Estado y al modelo de mercado instalado en Chile por no preocuparse del bienestar de todos. Otros subrayan que las movilizaciones han activado a la ciudadanía. Como dice una profesora, “la ciudadanía está saliendo a la calle y está diciendo lo que quiere. Yo valoro el movimiento estudiantil porque le dio un ejemplo a otros movimientos sociales en la ciudad de Coyhaique, Pascua Lama, en Freirina” (AP1). Las movilizaciones también han influido en otros actores educacionales como las agrupaciones de profesores. En palabras de un profesor, “los profesores por años no han logrado organizarse tan bien como lo hicieron los muchachos y convocar, armar ideas y lograr sonido nacional” (SeM3).

No obstante, en varios profesores existe un consenso respecto del carácter limitado de estas contribuciones. Algunos profesores cuestionan el grado de participación: “no vi mucha participación en las movilizaciones estudiantiles, entonces por una parte hay un interés por el bien de toda la sociedad pero, por otra, en las conductas personales veo un individualismo que no favorece ese bienestar común” (SeS1). Varios expresan su escepticismo acerca de la capacidad de las movilizaciones para generar cambios significativos, más aún en un contexto de políticas educacionales que han reforzado la desigualdad. En un grupo algunos profesores creen que, ante la falta de cambios, las movilizaciones van a ir decayendo, tal como lo plantea un profesor: “si el modelo no cambia, la bandera de lucha se va a esfumar. Los mismos jóvenes van a entrar en el mundo privado, van a velar por sus parcelas individuales” (TP4). No obstante, otros profesores critican estas opiniones: “mientras las movilizaciones están generando todo un movimiento en estudiantes de informarse, deliberar, organizarse y plantearse, un grupo importante de adultos piensa que los cambios tienen que venir de arriba y que estos movimientos sociales no tienen mucha injerencia” (VS1).

En lo que refiere a sus estudiantes, en los distintos grupos hay coincidencia en que las movilizaciones aumentaron su participación ciudadana. Un profesor describe que “con las movilizaciones incluso los más chicos que no entendían mucho están participando más en cuanto a lo ciudadano, no en la votación sino en otro tipo de organización” (TS3). Igualmente los estudiantes de colegios privados, que se veían menos afectados por las movilizaciones, también buscaron participar. En un colegio, “juntaron alimentos para llevarles a los niños que estaban movilizados. A esa generación les quedó claro que también se movilaron, pero bajo otra perspectiva: de apoyo a quienes estaban en la acción directa de la movilización” (VP1). Sin embargo, diversos profesores expresaron que los directivos

de sus establecimientos educacionales no apoyaron la participación más activa de los estudiantes. Una profesora comparte su experiencia: “los chiquillos entienden que la finalidad del Estado es el bien común y hubo apoyo a las movilizaciones, pero siempre dentro de los lineamientos del colegio: que no se aceptan las marchas, que el profesor no puede participar o será despedido” (TS2).

Bien común y enseñanza en el aula

En los distintos grupos la enseñanza de la ciudadanía es importante ya que ayuda a los estudiantes a ser más reflexivos. Como dice un profesor, “yo trato de transmitirle siempre a mis alumnos eso: ‘chiquillos, no repitan lo mismo que sale en la tele porque ustedes tienen que tener una opinión personal’. Entonces yo creo que de esa forma uno va creando conciencia” (AP2).

Para desarrollar este ámbito de formación en el aula, los profesores se valen de diversas temáticas que aparecen en el currículo prescrito y que acomodan para tratar los temas sobre ciudadanía. En la mayoría de los grupos diversos profesores señalan que el tema del bien común aparece cuando se estudia el Estado y se analiza con los estudiantes la relación que este debiera tener con el bien común y el bien privado. A modo de ejemplo, un profesor describe que en sus clases se habla del “Estado como un mecanismo de dominación de clases para contrastar las dos posiciones: si ese bien común está al servicio de toda la gente o solo de una clase; y que el estudiante diga cuál se aplica a su realidad” (SaM2).

No obstante también consideran a la participación ciudadana como un aspecto importante del bien común. Como lo sintetiza una profesora: “es importante motivar a los alumnos sobre su participación, de la lucha de la gente por participar, que cada persona participa dentro de una colectividad y que tiene que preocuparse de lo que pasa en el ambiente donde uno está” (TP3). Por ello, diversos profesores señalan motivar a sus estudiantes para que participen en el centro estudiantil de sus establecimientos. Varios también reconocen al aula como un espacio propicio para conversar con sus estudiantes sobre la importancia de sufragar, de asumir responsabilidades sociales y de organizarse para defender sus derechos. A la vez, algunos profesores señalan hacer esfuerzos explícitos para fomentar la participación en sus aulas. En palabras de una profesora, “yo animo a que todos pueden participar, que den sus puntos de vista, que se valore la opinión de todo el mundo [...] que puedan tomar decisiones” (SaM1).

No obstante, los profesores enfrentan distintos problemas. En los diferentes grupos algunos mencionan que estos temas no están explícitamente contemplados en el currículo y que existe presión para que se enseñe solo lo que está prescrito y vinculado a pruebas nacionales estandarizadas. Un profesor (VM1) grafica el listado de obligaciones que sus directivos le exigen: “Oiga profesor, tiene que cumplir con los planes y programas, tiene que entregarme sus planificaciones, tiene que prepararme a los chicos para la PSU [prueba de admisión a la universidad]”. En varios grupos también se responsabiliza a los propios profesores por su falta de compromiso con la educación ciudadana, así como también a grupos de estudiantes por su desinterés en temas de ciudadanía lo que se explicaría por su entorno familiar, tal como se evidencia en colegios privados donde el exitismo y el criterio económico predominan. Como resultado los alumnos son poco reflexivos y sus organizaciones estudiantiles apolíticas, tal como lo describe un profesor: “Ellos creen que organizarse es juntarse en contextos que son sumamente individualistas, como hacer cosas en el Mall” (VP3).

No obstante, profesores en los diversos grupos coinciden en que las movilizaciones estudiantiles ayudan a conversar sobre temas que son pertinentes para el bien común. Una profesora describe: “He visto que los estudiantes muestran más interés. Estudiamos el período de 1930 en que también hubo movilizaciones y los alumnos hicieron el parangón con estas movilizaciones estudiantiles y comenzaron a hacer preguntas” (SeM1). De igual forma varios profesores señalan que estas movilizaciones les permiten promover la reflexión, tal como lo refirió una profesora a sus estudiantes, “está bien que aquí en el colegio es como un mundito aparte que no participa de las movilizaciones, pero ustedes no se pueden desconectar del exterior y de cómo cumplimos el rol de ciudadanos” (SaS1). Para estos profesores, aunque la temática no esté específicamente contenida en el currículo oficial, el aula constituye un espacio propicio para dialogar con sus estudiantes de sus inquietudes con respecto a las problemáticas de la contingencia nacional ligadas al bien común y que dieron origen a las movilizaciones estudiantiles.

Discusión

Tomando en cuenta las concepciones de los profesores y el marco teórico, a continuación discutimos tres temas relevantes para el objetivo de esta investigación.

El bien común en las concepciones de los profesores

Para los profesores participantes de este estudio el bien común se vincula al bienestar general de la sociedad y al ámbito donde las personas puedan satisfacer sus necesidades más elementales. No obstante, coincidiendo con el marco teórico reconocen la complejidad del concepto y su carácter problemático al ser aplicado a la vida social, dada la tensión permanente entre lo colectivo y lo privado y los intentos de quienes están en el poder de adaptar el bien común a sus propios intereses (Riesco, 2011). En coherencia con ello, lejos de presentar nociones abstractas y teóricas del bien común los profesores tienden más bien a remitirse a las experiencias concretas que están visualizando en la realidad del país. Esto acentúa un aspecto poco resaltado en la literatura, particularmente en Chile, respecto de que en el tratamiento de estos temas los profesores, lejos de ser neutrales continúan siendo ciudadanos que como tal viven en relación con -y son afectados por- los contextos políticos que conforman la sociedad (Ginsburg, Kamat, Raghu y Weaver, 1995). Es precisamente dicha experiencia la que les permite sensibilizarse frente a las problemáticas que al respecto tienen sus propios alumnos -que, por ejemplo, llegan a clases sin desayuno- y establecer conexiones con un concepto que alude a las relaciones concretas que deben darse entre los ciudadanos (Cavieres Fernández, 2017).

Esta mirada experiencial sobre el bien común por parte de los profesores participantes contiene un cuestionamiento a la labor del Estado que ha tendido a privilegiar el bienestar de aquellos grupos más ligados al actual modelo económico. No obstante, a pesar de la validez de esta crítica, los profesores parecieran adherir a un enfoque estado-céntrico al situar en buena medida la responsabilidad principal sobre el bien común precisamente en la esfera del Estado. Desde la perspectiva del marco teórico, aquello supone una cierta contradicción de que mientras se pide al Estado que promueva el bien común, no se considera suficientemente que éste ha sido históricamente moldeado para promover los intereses particulares de determinados grupos dentro de una concepción individualista de la ciudadanía (Marquand, 2004; Sánchez, 2000). En ese sentido resalta como una limitación que podría estar restringiendo la comprensión que los profesores tienen del bien común, su poca referencia a la sociedad civil y, por tanto, de un espacio público en donde los ciudadanos participen para deliberar y organizarse colectiva y permanentemente -y no a través de movilizaciones que se realizan solo cuando hay “una insatisfacción” contra el Estado, tal como lo expresa una profesora.

El bien común y las movilizaciones estudiantiles

Si bien en los profesores hay una acentuación estado-céntrica, ello no significa que no den importancia al papel de la ciudadanía. Por el contrario, los profesores expresan su apoyo hacia formas de organización no institucionales como las movilizaciones sociales, que han servido a la ciudadanía para exigir cambios al Estado en pos del bien común, por ejemplo, en materia de desigualdad económica. Esta es una responsabilidad de la ciudadanía, tal como se plantea en el marco teórico del presente trabajo. Este reconocimiento se extiende explícitamente a las movilizaciones estudiantiles, con las cuales algunos profesores incluso relacionan su propia experiencia pasada. Específicamente, los profesores valoran la contribución de las movilizaciones en aumentar la participación ciudadana de sus estudiantes al proveerles de un espacio para que se involucren en actividades solidarias y en distintas iniciativas y organizaciones; incluso de aquellos estudiantes de establecimientos privados donde existe menos entusiasmo por los temas ciudadanos o de aquellos centros cuya administración se opone a la participación activa de los estudiantes.

Si bien, por un lado, persisten algunas críticas legítimas a las movilizaciones estudiantiles por parte de algunos profesores por la baja participación de muchos estudiantes -que atribuyen al individualismo instalado entre los ciudadanos que nos les hace interesarse por asuntos más colectivos-, por otro lado varios profesores reiteran una acentuación estado-céntrica que otorga a las movilizaciones estudiantiles un carácter más bien instrumental cuya valorización estaría condicionada por la eficacia para avanzar sus demandas, lo que finalmente dependería más bien del Estado.

Por cierto, los autores del presente trabajo no desconocen los problemas reales que actualmente enfrenta una parte importante de la ciudadanía en Chile para defender sus derechos sociales dado el poder que ejerce el Estado, muchos de los cuales fueron enunciados en el marco teórico. Sin embargo, detrás de esta acentuación también es posible develar una concepción “desde arriba” de la ciudadanía -usando la expresión de un profesor- que no se condice con una concepción en la que los ciudadanos están participando frecuentemente en espacios públicos de deliberación que son fundamentales para promover el bien común independiente de la relación y el efecto -al menos inmediato- que pudiesen tener sobre el Estado (Bonham, 1996).

Bien común, enseñanza en el aula y movilizaciones estudiantiles

Los análisis anteriores sobre las concepciones de los profesores participantes cobran relevancia al aterrizarlos a su labor pedagógica. Por lo pronto, a la luz de los hallazgos de este estudio, y ante una cierta ausencia en Latinoamérica en general -y en Chile en particular- de investigaciones que resalten la labor que los profesores realizan para la formación ciudadana de sus estudiantes se confirma el aporte que ellos realizan al promover una noción del bien común centrado en valores sociales colectivos tales como la igualdad y la inclusión -mencionados por los autores como fundamentales para el bien común- en consonancia con otros profesores a lo largo del mundo (Lee, 2005). De esta forma, estos profesores describen sus esfuerzos por integrar estos temas en sus clases y por ayudar a los estudiantes a conectarse con su realidad, a reconocer la relación que existe entre el Estado, el bien común y el bien privado en la sociedad y a tener una visión crítica sobre ello. Igualmente, aunque no manifiestan utilizar estrategias pedagógicas en particular, procuran abrir sus aulas a la participación y a la deliberación sobre estas temáticas motivando a los estudiantes a involucrarse ciudadanamente en otros contextos tanto dentro como fuera del establecimiento, por ejemplo, en sus organizaciones de estudiantes.

Aunque los autores del presente trabajo valoran estos esfuerzos de los profesores participantes, asimismo reconocen que estos no están mayormente vinculados con aquellas experiencias que en el marco teórico se han consignado como propicias para promover el bien común en el conjunto de la comunidad escolar y en vinculación con la comunidad y sociedad más amplia. En ello influyen, por cierto, los aspectos nombrados por estos profesores tales como el currículo, las pruebas estandarizadas, la falta de apoyo de la administración o la cultura individualista en los propios estudiantes, obstáculos también reconocidos en la literatura. No obstante, ello también puede deberse a la falta de interés en la formación ciudadana que los profesores ven en sus colegas, o a sus propias concepciones “desde arriba” con una escasa vinculación con la sociedad civil o con iniciativas educativas que ayuden a los estudiantes a desarrollar un sentido más profundo del bien común.

En ese contexto, las movilizaciones estudiantiles, con el conjunto de aportes resaltados por los profesores, han adquirido un valor pedagógico, lo que les ha permitido dialogar con sus estudiantes acerca del bien común, de los problemas del país y de la importancia de la ciudadanía ante la ausencia de otros apoyos y recursos e, incluso, ante las limitaciones presentes en sus propias experiencias y concepciones acerca del bien común y de la ciudadanía.

Conclusión

La presente investigación indagó exploratoriamente las concepciones que profesores de enseñanza secundaria de historia tienen acerca del bien común, y la relación que establecen entre estas concepciones, la formación ciudadana y las movilizaciones estudiantiles que se han desarrollado recientemente en Chile. Basándose en entrevistas grupales, los investigadores se han adentrado en las perspectivas de profesores que enseñan en cinco ciudades distribuidas a lo largo del país, lo que ha posibilitado una mirada panorámica sobre cómo estos temas se reflexionan en Chile y en el contexto de una serie de discusiones que se han desarrollado en el ámbito público. Como resultado, se evidenció la adhesión de estos profesores a una concepción del bien común centrada en el bienestar general de la sociedad y que se contrapone a la desigualdad que se ha generado en Chile a partir del modelo económico que se ha implementado en el país. De tal forma los profesores expresan su interés por integrar esta temática a su enseñanza.

La presente investigación también dio cuenta de la valoración de estos profesores chilenos, aunque con ciertas críticas, con respecto a las contribuciones que han realizado las movilizaciones estudiantiles a la participación ciudadana en el país, particularmente en los estudiantes: a demandar un mayor compromiso del Estado con el cumplimiento de sus responsabilidades y a ayudarles a conversar con sus estudiantes acerca del tema del bien común.

Asimismo se evidenciaron algunas limitaciones en las concepciones de estos profesores. Por un lado, tienden a asociar el bien común al Estado, minimizando la vinculación que debiera establecerse entre este bien y la ciudadanía. Por otro lado, no declaran utilizar la variedad de estrategias pedagógicas recomendadas para tratar estos temas en el aula, lo que se explica, en parte, por la falta de apoyo que reciben de las instituciones en las cuales enseñan.

Considerando el carácter exploratorio del presente trabajo, es evidente que el mismo presenta diversas limitaciones. Por lo pronto, si bien la muestra de participantes no pretendía ser representativa dada su naturaleza cualitativa, es importante considerar en el futuro muestras de participantes que contemplen una mayor cantidad de variables tales

como el género, situación socio-económica, vinculación con grupos minoritarios o con diversidad de raza o étnica, así como factores propiamente profesionales tales como años de ejercicio docente. Del mismo modo, estudios que permitan superar una aproximación meramente exploratoria requerirán incorporar una mayor cantidad de instrumentos de recolección de datos tales como la entrevista y la observación de clases que permitan mayor profundidad en los hallazgos. Por cierto, estudios cuantitativos pueden contribuir con hallazgos más representativos.

Sin embargo, aunque generales, los resultados exploratorios que aquí se presentan aportan perspectivas importantes sobre un tema que en general ha sido poco estudiado en el campo de la formación ciudadana. Si bien abundantes estudios se han centrado en concepciones de buena ciudadanía, existe una relativa ausencia de investigaciones que se focalicen en una temática que precisamente es fundamental para construir la noción de ciudadanía y que lo hagan desde la perspectiva de los profesores, quienes enseñan a sus estudiantes sobre estas temáticas pero cuyas voces no siempre son consideradas en las discusiones curriculares más especializadas acerca de estos temas. De este modo, sustentado en este trabajo, se hace posible formular una serie de preguntas adicionales a ser desarrolladas en el futuro.

En lo esencial dado, por un lado, el posicionamiento teórico del presente trabajo sustentado sobre los análisis críticos acerca del espacio público moderno, que resalta la vinculación entre bien común, sociedad civil y espacio público y, por otro lado los contextos políticos y educacionales problemáticos que los profesores en este estudio han señalado, surgen diversas interrogantes: ¿Cómo podrían continuar experimentando y desarrollando concepciones del bien común que, sin dejar de cuestionar el papel del Estado, resalten su relación con la sociedad civil? ¿Cómo podrían incorporar estrategias pedagógicas que potencien más el carácter de espacio público del aula en donde los estudiantes puedan experimentar el bien común? ¿Cómo podrían ayudar en la democratización de sus establecimientos educativos creando vinculaciones entre sus miembros, y con la comunidad local y la sociedad en general en torno a asuntos relevantes para un bien común colectivo? Asimismo, dado el acento que se ha puesto en las movilizaciones estudiantiles, ¿Cómo podrían continuar utilizando sus aportes para comprender la relación entre Ciudadanía y Estado bajo un enfoque menos instrumental y más centrado en la importancia de crear espacios públicos permanentes que sirvan para deliberar sobre el bien común?

Finalmente, si bien el estudio ha estado contextualizado en la realidad chilena, los autores consideran que sus resultados pueden resonar con algunas de las experiencias que profesores de otros países de América Latina pudiesen tener. Si bien en cada país las trayectorias en estos temas pueden tener diferencias significativas, conservan ciertas similitudes que caracterizan a la región tal como se ha expresado en el marco conceptual. En ese sentido, siguiendo a Oxfhorn (2001), el desarrollo de espacios públicos en América Latina -donde se construyan las comprensiones sobre el bien común- requiere del conjunto de la sociedad y de una mejor articulación entre el Estado y la sociedad civil la que, si bien requiere de autonomía, no debe aislarse del Estado. Desde esta perspectiva, las voces de los profesores en este trabajo, al resonar con las experiencias de profesores en otros países a lo largo de Latinoamérica, ayudan a reconocer algunos de los esfuerzos que al respecto ya se están haciendo en medio de contextos concretos y complejos en los cuales los estudiantes están aprendiendo a relacionarse con la sociedad.

Promover el debate y el diálogo sobre estos temas en el aula contribuye a la construcción de espacios públicos más inclusivos en la región y con mayor injerencia en la promoción de un bien común en donde el bienestar general de la sociedad esté por sobre los intereses meramente individuales.

Referencias bibliográficas

Apple, M. W. y Beane, J. A. (2007). *Democratic schools: Lessons in powerful education*. Portsmouth: Heinemann.

Atria, F., Larraín, G., Benavente, J., Couso, J. y Joignant, A. (2013). *El otro modelo. Del orden neoliberal al régimen de lo público*. Santiago de Chile: Debate.

Baeza, J. y Sandoval, M. (2009). Nuevas prácticas políticas en jóvenes de Chile: Conocimientos acumulados 2000-2008. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 7(2), 1379-1403.

Barton, K. & Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, Publisher.

Berroeta, H. y Sandoval, J. (2014). Protestas, participación y educación pública: discursos sobre lo público en las movilizaciones estudiantiles en Chile. *Educar em Revista*, 53, 19-38.

Biesta, G. (2014). Learning in public spaces: civic learning for the twenty-first century. En: G. Biesta, M. De Bie y D. Wildemeersch (Eds.) *Civic Learning, democratic citizenship and the public sphere*. Nueva York: Springer.

Bohman, J. (1996). *Public deliberation. Pluralism, complexity, and democracy*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Borri, C. (2016). El movimiento estudiantil en Chile (2001-2014). La renovación de la educación como aliciente para el cambio político-social. *Altre Modernità*, 14, 141-160.

Calhoun, C. (1992). Introduction: Habermas and the public sphere. En C. Calhoun (Ed.), *Habermas and the public sphere*. Cambridge: MIT.

Castells, M. (2008). The new public sphere: global civil society, communication networks, and global governance. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 616, 78-93.

Cavieres, E. (2014). Teachers' experiences and teaching civic engagement beyond self-regarding individualism. *Teacher and Teaching Education*, 42, 1-10.

Cavieres, E. y Muñoz, J. (2015). Pensamiento de los profesores de historia acerca de la ciudadanía y la inclusión de las movilizaciones estudiantiles en su enseñanza. *Estudios Pedagógicos*, XLI (2), 55-70.

Cavieres Fernández, E. (2017). Teacher counter stories to a citizenship education mega policy narrative. Preparing for citizenship in Chile. *Journal of Curriculum Studies*.

Cox, C. (2010). Informe de referente regional 2010. *Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados*. Bogotá: SREDECC.

Creswell, J. (2005). *Educational Research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Nueva Jersey: Pearson Education.

Delamaza, G. (2009). *Tan lejos tan cerca. Políticas públicas y sociedad civil en Chile*. Santiago: LOM.

De Ramón, A. (2010). *Historia de Chile*. Desde la invasión incaica hasta nuestro días (1500-2000). Santiago de Chile: Catalonia.

Fernández, R. (2013). El espacio público en disputa: manifestaciones políticas, ciudad y ciudadanía en el Chile actual. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 12(2), 28-37.

Fielding, M. (2009). Public space and educational leadership. Reclaiming and renewing our radical traditions. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(4), 497-521.

Fishkin, J. (1991). *Democracy and deliberation. New directions for democratic reform*. Londres: Yale University Press.

Fraser, N. (1990). Rethinking the public sphere: a contribution to the critique of actually existing democracy. *Social Text*, 25/26, 56-80.

Gandin, L. y Apple, M. (2002). Preparing for democracy: How community-based organizations build civic engagement among urban youth. *International Studies in Sociology of Education*, 12(2), 99-116.

Guerra, F. J. (1992). *Modernidad e independencias. Ensayos sobre las revoluciones hispánicas*. Madrid: MAPFRE.

Ginsburg, M., Kamat, S., Raghu, R. y Weaver, J. (1995). Educators and politics: interpretations, involvement, and implications. En M. Ginsburg (Ed.). *The politics of educators' work and lives*. Nueva York: Garland Publishing.

Griffiths, M., Berry, J., Holt, A., Taylor, J. y Weekes, P. (2006). Learning to be in public spaces: in from the margins with dancers, sculptors, painters and musicians. *British Journal of Educational Studies*, 54(3), 352 -371.

Habermas, J. (1991). *The structural transformation of the public sphere. An inquiry into a category of bourgeois society*. Massachusetts: The MIT Press.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Illanes, M. A. (2003). *Chile des-centrado. Formación socio-cultural republicana y transición capitalista (1810-1910)*. Santiago de Chile: LOM.

Journell, W. (2010). The influence of high-stakes testing on high school teachers' willingness to incorporate current political events into the curriculum. *The High School Journal*, 93(3), 111-125.

Lee, W. O. (2005). Cross-national comparisons and conclusions: teachers' perceptions towards social citizenship. En W. O. Lee y J. Fouts (Eds.) *Education for social citizenship. Perceptions of teachers in the USA, Australia, England, Russia and China, Hong-Kong*. Hong Kong: University Press, pp. 249-262.

Leenders, H., Veugelers, W. y De Kat, E. (2008). Teachers' views on citizenship education in secondary education in The Netherlands. *Cambridge Journal of Education*, 38(2), 155-170.

Lempérière, A. (2013). Hacia una historia transnacional de las independencias hispanoamericanas. En J. Rosenblitt (Ed.) *Las revoluciones americanas y la formación de los estados nacionales*. Santiago: DIBAM.

Magendzo, A., Donoso, P. y Rodas, M. T. (1997). *Los objetivos transversales en educación*. Santiago: Editorial Universitaria.

Marquand, D. (2004). *Decline of the public*. Cambridge: Polity Press.

McKee, A. (2005). *The public sphere: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mertens, D. (2015). *Research and evaluation in education and psychology*. Thousand Oaks: SAGE.

Miles, M., Huberman, M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis. A methods sourcebook*. Thousand Oaks: SAGE.

Mitchell, D. (1995). The end of public space? People's park, definition of the public, and democracy. *Annals of the Association of American Geographers*, 85(1), 108-133.

Moyano, C. (2012). Movimiento estudiantil 2011: un ejercicio comprensivo del movimiento social en Chile. En S. González & J. Montealegre (Ed.) *Ciudadanía en marcha. Educación superior y movimiento estudiantil 2011: curso y lecciones de un conflicto*. Santiago de Chile: Editorial USACH.

Niens, U., Connor, U. y Smith, A. (2013). Citizenship education in divided societies: teachers' perspectives in Northern Ireland. *Citizenship Studies*, 17(1), 128-141.

Oxhorn, P. (2001). When democracy isn't all that democratic: social exclusion and the limits of the public sphere in Latin America. *North-South Agenda Papers*, 44, 1-15.

Pace, J. (2008). Teaching for citizenship in 12th grade government classes. En J. Bixby & J. Pace (Eds.) *Educating democratic citizens in troubled times: Qualitative studies of current efforts* (pp. 25-57). Albany: Suny Press.

Parker, W. (2003). *Teaching democracy: Unity and diversity in public life*. Nueva York: Teacher's College Press.

Portales, F. (2011). *Los mitos de la democracia chilena. Vol. I. Desde la conquista hasta 1925*. Santiago de Chile: Catalonia

Quijano, A. (1990). *Modernidad, identidad y utopía en América Latina*. Quito: Editorial El Conejo.

Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Massachusetts: The Belknap Press.

Redon, S., Angulo, J. y Vallejos, N. (2015). El sentido de lo común como experiencia de construcción democrática: estudio de casos en escuelas en contextos de pobreza en Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 23, 1-30.

Riesco, M. (2011). *Neoliberalism, a counter-revolution in Chile. En X. de la Barra (Ed.) Neoliberalism's fractured showcase. Another Chile is possible*. Chicago: Haymarket Books.

Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. Thousand Oaks: SAGE.

Salazar, G. y Pinto, J. (1999). *Historia contemporánea de Chile. Vol. 1. Estado, legitimidad, ciudadanía*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Sánchez, C. (2000). El surgimiento de los Estado-Nación y las políticas pedagógicas como herramientas de integración social y de control en Iberoamérica en el siglo XIX. En A. Roig (Ed.) *El pensamiento social y político iberoamericano del siglo XIX*. Madrid: Trotta.

Shumpeter, J. (1976). *Capitalism, socialism and democracy*. Londres: George Allen & Unwin Ltd.

Segovia, C. y Gamboa, R. (2012). Chile: el año en que salimos a la calle. *Revista de Ciencia Política*, 32(1), 65-85.

Skidmore, T. E. y Smith, P. H. (2005). *Modern Latin America*. Nueva York: Oxford University Press.

Stromquist, N. y Sanyal, A. (2013). Student resistance to neoliberalism in Chile. *International Studies in Sociology of Education*, 23, 152-178.

Tupper, J. y Cappello, M. (2012). (Re)creating citizenship: Saskatchewan high school students' understandings of the 'good' citizen. *Journal of Curriculum Studies*, 44, 37-59.

Young, I. M. (2000). *Inclusion and democracy*. Nueva York: Oxford University Press.

Vallejos, N. (2016). Supuestos y marcos conceptuales de formación ciudadana que subyacen en el currículum ministerial de Historia, Geografía y Cs. Sociales en la enseñanza básica chilena. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(45), 1-33.

Westheimer J. y Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.

(Endnotes)

1 El currículum nacional escolar vigente tiene sus inicios en los años 90 aunque ha sido constantemente actualizado. Sus contenidos y objetivos buscan establecer los aprendizajes mínimos que debieran adquirir los estudiantes, por lo que se espera que estos sean complementados con los contenidos específicos que cada centro educativo quisiese entregar, dando lugar a diferencias entre los currículos que efectivamente se implementan a lo largo del país. Un aspecto que ha quedado a discreción de los establecimientos educativos se refiere a la implementación de objetivos transversales que el currículum agrega para ser integrados en las distintas disciplinas y que apuntan a cuatro áreas de formación personal y social. En el área de desarrollo de la persona y su entorno se ubica la formación ciudadana. En la práctica, han sido los profesores de historia quienes más se han vinculado con estos objetivos. Este artículo, por tanto, no se focaliza en los profesores de historia desde su disciplina específica sino en el tratamiento que han dado a la formación ciudadana en el currículum que imparten.

Modelo factorial de inclusión en estudiantes de pedagogía¹

Factorial model of inclusion among undergraduate teacher-education students

ISSN 1510-2432 - ISSN 1688-9304 (en línea) - DOI: 10.18861/cied.2017.8.2.2684

Marta Belmar Mellado

Postdoctorado en Sluggish Cognitive Tempo en el ámbito de los trastornos por déficit de atención e hiperactividad en la infancia, Instituto Universitario en Ciencias de la Salud, Universitat de Illes Balears Mallorca, España. Doctora en Diseño, Orientación e Intervención Psicopedagógica, Universidad de Alicante, España. Magister en Ciencias de la Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Licenciada en Educación. Premio Beca Presidente de la República (CONICYT) estudios de Doctorado, 2007. Premio Pasantía Postdoctoral Fundación Carolina, España, 2015. Premio Beca Postdoctoral, Gobierno de Chile, 2017. Profesora, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule, Chile.

Juan Cornejo Espejo

Postdoctorado en Historia, Universidad de Santiago de Chile. Postdoctorado en Género y Sexualidad, The Manchester University, Reino Unido. Doctor en Estudios Americanos, Universidad de Santiago de Chile, Chile. Doutor em Ciência Política, Instituto Universitario de Pesquisas de Rio de Janeiro, Brasil. Magíster en Ciencias Sociales, Instituto Latinoamericano de Doctrina y Estudios Sociales – ILADES, Chile. Magíster en Historia, Magíster en Educación, y Profesor de Historia y Geografía Universidad de Santiago de Chile. Magíster en Ciencia Política, Pontificia Universidad Católica de Chile. Licenciado en Ciencias Sociales, Instituto Latinoamericano de Doctrina y Estudios Sociales – ILADES, Chile. Profesor Adjunto, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule, Chile.

Pilar Contreras Parraguez

Doctora en Didáctica de la Matemática, Universidad de Alicante, España. Magíster en Ciencias de la Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Diploma en Estudios Avanzados, formación en investigación didáctica, área de conocimiento de didáctica de la matemática, Universidad de Alicante, España. Licenciada en Educación, Universidad de Concepción, Chile. Beca Presidente de la República de Doctorado en Universidad de Alicante, 2008. Profesora asistente, Escuela de Educación, Universidad Santo Tomás, Chile. Ex analista de formulación, Sistema de créditos transferibles Chile, área Gestión curricular de postgrado, Universidad Católica del Maule, Chile.

Carlos Mellado Yáñez

Doctor en Psicología y Magister en Psicología Educacional, Pontificia Universidad Católica de Chile. Licenciado en Psicología, Universidad de Chile. Investigador y Profesor asistente, Escuela de Psicología, Universidad Santo Tomás, Chile.

Fecha de recibido: 11/08/2016

Fecha de aceptado: 02/05/2017

Resumen

La inclusión educativa y la atención a la diversidad estudiantil son actualmente un desafío en los centros educativos puesto que movilizan recursos exigiendo cambios culturales al interior de los mismos. Desde esta perspectiva, la formación de profesores inclusivos es una tarea fundamental en las universidades pues requiere actualizar programas educativos y sensibilizar a la comunidad.

El presente estudio analiza las propiedades psicométricas y la estructura factorial de un instrumento diseñado ad hoc en base a una escala Likert y que mide actitudes hacia la inclusión educativa. Se aplicó la escala a una muestra de 363 estudiantes universitarios de pedagogía chilenos, estableciéndose diferencias según el sexo, la edad y el semestre cursado.

Los resultados revelan que el instrumento presentó un alfa de Cronbach de 0.76 evidenciándose características psicométricas aceptables y una adecuada consistencia interna al tiempo que el AFC permitió correlacionar 5 dimensiones resultantes. Entre los principales hallazgos se encontró que las mujeres tienen actitudes más positivas que los varones en las dimensiones de práctica educativa inclusiva e inclusión en minorías. También se observó que la edad se asocia positivamente con la práctica educativa inclusiva y el derecho a la inclusión al tiempo que el semestre cursado se relacionó positivamente con la práctica educativa inclusiva y la inclusión de minorías, y negativamente con la formación docente inclusiva. Estas evidencias sugieren que si bien los estudiantes poseen actitudes positivas hacia la inclusión educativa, éstas mejoran a medida que progresan en sus estudios adquiriendo mayor experiencia. No obstante, para que dichas actitudes perduren en el tiempo se requeriría del refuerzo social de pares y profesorado y, junto con ello, que los programas educativos de formación de profesores incorporasen aspectos técnicos que permitieran lograr una sociedad más inclusiva acorde a los requerimientos educativos actuales.

Palabras claves: formación profesional, actitud, práctica pedagógica, integración escolar, estudio instrumental.

Abstract

Educational inclusion and support to student diversity are at present a challenge at schools, since they require resources that demand cultural changes within them. From this perspective, the training of inclusive teachers is a fundamental task that universities have to undertake since it requires updating the educational programs and raise awareness within the community.

This study analyzes the psychometric properties and factor structure of an instrument based on a Likert scale designed for such purpose, measuring the attitudes regarding educational inclusion. The scale was administered to a sample of 363 Chilean university students of teacher training programs, establishing differences according to sex, age, and the semester they were taking at the university.

The results revealed that the instrument presented a Cronbach's alpha 0.76 showing acceptable psychometric properties and adequate internal consistency; while the AFC permitted to correlate 5 resulting dimensions. Among the main findings, women were found to have more positive attitudes than men, in the dimensions of inclusive educational practice and inclusion in minorities. Additionally, age was positively associated with inclusive educational practice and the right to inclusion while the semester that they were taking was positively related to inclusive educational practice and inclusion of minorities; and negatively to inclusive teacher training. These findings suggest that while teacher training students possess positive attitudes towards educational inclusion, they improve as they advance in their education, acquiring more experience. However, for such attitudes to

last in time, the social reinforcement of peers and teachers would be required. Jointly, educational teacher training programs should incorporate technical aspects promoting a more inclusive society according to the current educational requirements.

Keywords: professional training, attitude, pedagogical practice, school integration, instrumental study.

Planteamiento del problema

La educación chilena está viviendo un acelerado proceso de reformas que, entre otros aspectos, implica un mejoramiento de la calidad. Ello supone perfeccionar los procesos educativos y mejorar los aprendizajes de modo de superar las desigualdades y proporcionar más oportunidades a todos los estudiantes, teniendo en cuenta la diversidad. Si bien se señala que “el grupo dominante de una sociedad define los rasgos de la cultura que configuran la comprensión del éxito y del fracaso académico, lo que produce diferencias entre los que aprenden o no” (Arnáiz, 2003, p. 13), se intenta que las prácticas educativas eliminen la indiferencia frente a personas diversas o vulnerables, o bien que se deleguen responsabilidades a otros. Educar en la diversidad “no se basa en la adopción de medidas excepcionales para las personas con necesidades educativas específicas, sino en la adopción de un modelo de currículum que facilite el aprendizaje de todo estudiante en su diversidad” (López Melero, 1995, p. 31). En este sentido Booth (1996) expresa que: “Hay una diversidad dentro de grupos comunes y que ella está vinculada al desarrollo de una educación comunitaria compulsora y universal. Tal perspectiva se preocupa por el incentivo a la participación de todos y con la reducción de todas las presiones excluyentes”.

En tal medida la atención a la diversidad da cuenta, por una parte, de motivaciones, intereses, destrezas, estilos de aprendizajes, referentes culturales con sus tradiciones y rituales familiares, conceptos de género y diversidad focalizados en las capacidades, entre otros. Y, por otra parte, considera las exigencias que emergen del mundo cambiante y globalizado como, por ejemplo, nuevas reglas o normativas, conflictos xenofóbicos, fundamentalismo religioso, personas con VIH/SIDA vulnerados entre otros, siendo los mismos un continuo desafío a los derechos humanos (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2000).

Acoger el contexto escolar en su totalidad implica valorar, incluir y atender a la diversidad favoreciendo la perspectiva inclusiva. Así la educación inclusiva toma fuerza desde un ámbito político pedagógico en un contexto en el que, simultáneamente, se profundizan los procesos de exclusión y se reconocen las dificultades institucionales y pedagógicas para lograr las metas de una educación de calidad (Calvo, 2013). Se entiende la inclusión como una dimensión esencial del derecho a la educación. Y, aun cuando el término surge a partir de una iniciativa vinculada a estudiantes con discapacidad, hoy se extiende ampliamente a todos los estudiantes, definiéndose desde La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) como “Un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados” (Blanco, 2008, p. 7).

En este sentido la inclusión como proceso intenta disminuir las barreras que obstaculizan la presencia, la participación y los logros de aprendizaje de todos los estudiantes. Sin embargo, no está exenta de dificultades y paradojas (Blanco 2006; Muñoz, López & Assaél, 2015). Aun cuando brinda la oportunidad de desarrollar ciertas temáticas y abordar nuevos desafíos que permitan reducir la exclusión social, discriminación y desigualdad educativa tomando como base la educación como un derecho humano y la base de una sociedad más

justa (Blanco, 2010), para que ello sea posible se deben fomentar prácticas de educación inclusiva, accesibles a todas las personas, y que respondan a la diversidad.

Hay que tener presente que todo el desarrollo cultural hacia la inclusión educativa se relaciona con las creencias de las personas (Muñoz et al., 2015; Pozo et al., 2006), por tanto es necesario comprender las concepciones dominantes que responden a la diversidad e inclusión educativa. Tal conocimiento permitirá “clarificar los cambios necesarios en las creencias y en las culturas para poder promover y desarrollar transformaciones coherentes con una nueva visión política y práctica de la educación” (Muñoz et al., 2015, p. 69). Por tanto, acoger los desafíos de la inclusión educativa implica el dominio de enfoques pedagógicos apropiados y, en el ámbito de la formación docente, supone no solo el desarrollo de conocimientos propios de la disciplina sino también introducir temas tales como necesidades educativas especiales, diversidad, interculturalidad, integración e inclusión, entre otros (Infante, 2010).

En esta misma línea, tal como señalan algunas investigaciones, para promover prácticas inclusivas en la educación es necesario el desarrollo de actitudes y sentimientos positivos hacia el trabajo (Colmenero & Pegalajar, 2015; Loreman, Forlin & Sharma, 2007). De acuerdo a la conceptualización de Alcántara (1992) una actitud es el sistema por el cual el ser humano determina su conducta con el medio. En este sentido las investigaciones han reportado que las actitudes de los profesores hacia la diversidad se relacionan también con el éxito en la implementación de políticas inclusivas (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000). Producto del compromiso de los docentes, sus actitudes pueden facilitar o, por el contrario, dificultar la implementación de dichas políticas desentendiéndose y obstaculizando la ejecución de los programas de inclusión. Al respecto, Sales, Moliner & Sanchiz (2001) señalan que la actitud de la comunidad escolar, y en especial las expectativas de los profesores, se relacionan poderosamente con el desarrollo de modelos inclusivos en las escuelas. De hecho, los estudios en el área sugieren que actitudes negativas de los profesores hacia la inclusión generan bajas expectativas en relación a una persona con discapacidad, lo que a su vez reduce las oportunidades de aprendizaje de dicha persona, traduciéndose finalmente en un bajo desempeño (Campbell, Gilmore & Cuskelly, 2003).

Aun cuando existe consenso internacional sobre lo que implica la educación inclusiva, la realidad muestra que la presencia de múltiples perspectivas termina restándole fuerza (Echeita, 2013), ya sea por desinformación o bien porque se tiende a pensar en inclusión como sinónimo de necesidades educativas especiales, desconociéndose los avances en la perspectiva y en los sustentos teóricos que la investigación ha aportado. En esa línea, un área que ha atraído la atención de los investigadores es el estudio de las actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión (Campbell et al., 2003). Bajo esta mirada Sales, Moliner & Sanchiz (2001) afirman que la formación inicial de los profesores debe fomentar actitudes dirigidas a la atención y aceptación de la diversidad para integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales. Igualmente Sanya et al. (2005) reportan que las actitudes de los profesores hacia la diversidad se relacionan con su formación inicial, ya que experiencias formativas que sensibilicen sobre las necesidades educativas especiales permiten conformar una comunidad educativa bien informada y tolerante.

Otra perspectiva señala que la mayoría de las investigaciones abordan la percepción de los docentes y del personal administrativo respecto a la inclusión (Zambrano, Córdoba y Arboleda, 2012) indicando que es necesario ampliar este conocimiento ya que los estudiantes son actores fundamentales en el proceso de la inclusión educativa. De este modo es importante conocer las actitudes de los estudiantes de pedagogía acerca de la inclusión educativa para poder desarrollar en ellos un positivo sentido de la inclusión

tempranamente en el desarrollo personal (Tait & Purdie, 2000).

Si bien diversas investigaciones han desarrollado instrumentos para medir la percepción hacia la inclusión, la mayoría se centra en las actitudes que muestran los profesores a través de cuestionarios contruidos ad-hoc. Por ejemplo, Colmenero y Pegalajar (2015) revisan seis cuestionarios acerca de actitudes hacia la inclusión y todos se encuentran dirigidos a profesores. Por su parte, Zambrano et al. (2012) detectan que la mayoría de los cuestionarios están enfocados a las actitudes de los profesores en ejercicio, así como también dan cuenta de algunos cuestionarios diseñados específicamente para evaluar las actitudes hacia la inclusión en estudiantes de maestría (Colmenero y Pegalajar, 2015), en estudiantes de secundaria (Zambrano et al., 2012) o bien evalúan aspectos específicos de la inclusión como el síndrome de Down (Campbell et al., 2003).

De tal manera el presente trabajo pretende construir y validar un cuestionario desarrollado ad hoc para analizar las actitudes y percepciones sobre la inclusión en estudiantes de pedagogía de la Universidad Católica del Maule (Chile) y si las mismas se ven afectadas por las variables sexo, edad o nivel educativo. Ello en vista de implementar políticas que posibiliten un desarrollo profesional armónico, además de mejorar las condiciones laborales así como la revisión de los sistemas de formación y las claves de la profesión". (Vezub, 2007).

Metodología

Participantes

El estudio de tipo instrumental (Carretero-Dios y Pérez, 2005) describe el proceso de construcción y evaluación de las propiedades psicométricas de un cuestionario desarrollado ad hoc para analizar las actitudes hacia la inclusión de estudiantes de pedagogía. La investigación se llevó a cabo en la Universidad Católica del Maule en Chile (UCM) con estudiantes de ocho carreras de pedagogía a través un muestreo no probabilístico por conveniencia, el cual incluye en la muestra a los participantes seleccionados por su disponibilidad (Cardona, 2002). Se obtuvo información de 363 alumnos (70,5% mujeres, 29,5% varones) cuya media de edad fue de 21,52 (D.S = 2,57) para los varones y de 21,10 (D.S. = 3,18) para las mujeres. Las carreras con mayor representación fueron Pedagogía en Educación Física (19,3%), Pedagogía en Matemática (16,5%), Pedagogía en Castellano (15,4%), Educación de Párvulos (14,3%) y Pedagogía Básica (13,2%), mientras que las carreras con menor representación fueron Pedagogía en Religión y Filosofía (2,2%) y Pedagogía en Ciencias (7,7%). La mayoría de los alumnos de la muestra cursaban primero, segundo y tercer año (92,8%) de sus respectivas carreras.

Procedimiento

La aplicación del cuestionario a los estudiantes de la UCM se realizó en el aula de clase, de manera voluntaria, individual y anónima, con la presencia de uno de los investigadores en caso de que los alumnos tuvieran alguna duda con respecto a las preguntas. El procedimiento de recolección de los datos respetó las normas éticas de la Declaración de Helsinki, principalmente en lo relativo al consentimiento informado, a la confidencialidad en el uso de los datos y a la voluntariedad en la participación.

Instrumentos

Para la recolección de la información se confeccionó una escala de actitudes hacia la inclusión compuesta por 30 reactivos a los cuales se respondía expresando el grado de acuerdo utilizando una escala tipo Likert (donde 1 indicaba total desacuerdo y 5 muy

de acuerdo). Se diseñó una escala ad hoc sustentada en conceptos teóricos atinentes a la inclusión y exclusión educativa, puesto que instrumentos similares utilizados en investigaciones previas fueron diseñados específicamente para profesores que están ejerciendo su práctica pedagógica y no para estudiantes de pedagogía.

El procedimiento de construcción del instrumento consideró dos etapas. En una primera etapa se adaptaron dimensiones e ítems de instrumentos similares utilizados para medir inclusión en profesores (Cardona, 2006; Sanhueza, Granada y Bravo, 2012). La adaptación básicamente consistió en seleccionar las dimensiones y los ítems más idóneos para el contexto universitario y adecuarlos al vocabulario propio del grupo etario al cual pertenece la muestra (i.e. alumnos universitarios). En una segunda etapa se realizó un focus group con estudiantes de pedagogía de la UCM, y en base a los resultados del mismo se definieron nuevas dimensiones (prácticas docentes, derechos en el contexto educativo, exclusión educativa, formación docente y exclusión social) y se redactaron sus correspondientes ítems.

Del problema de investigación, y tal como sostienen Carretero-Dios y Pérez (2005), se desprenden las siguientes variables, las cuales pueden agruparse en seis tipos: 1) variables demográficas, 2) variables relativas a la práctica docente, 3) variables relativas a la formación docente, 4) variables relativas a la inclusión de minorías, 5) variables relativas a la exclusión sociocultural, y 6) variables relativas a los derechos en el contexto educativo.

La delimitación conceptual de éstas se basa en “una afirmación genérica de lo que el constructo es y que a su vez se basa en otros constructos igualmente no delimitados” (Carretero-Dios y Pérez, 2007. p. 869).

1) Variables demográficas. Estas variables recogen información relativa al sexo, edad, carrera y nivel educativo.

2) Variables relativas a la práctica docente. Estas variables recogen información relativa a las actitudes y conceptualización de inclusión. Algunos ejemplos son:

- Ítem 13. La inclusión educativa exige un cambio de actitud de parte de los profesores.
- Ítem 17. Un currículo o plan de estudios rígido obstaculiza la inclusión educativa.

3) Variables relativas a la formación docente. Recogen información relativa a la formación docente para atender a la diversidad educativa, así como las implicancias de la inclusión en la labor del profesor. Dos ejemplos son:

- Ítem 10. La UCM prepara a sus futuros profesores para lidiar con estudiantes que son objeto de discriminación y/o exclusión en los sistemas escolares formales.
- Ítem 3. Los profesores de Chile tienen las competencias para trabajar con estudiantes con capacidades distintas.

4) Variables relativas a la inclusión de minorías. Recogen información alusiva a la diversidad en el contexto educativo. Dos ejemplos de ellos son:

- Ítem 14. La inclusión educativa es viable en sectores rurales o socialmente vulnerables.
- Ítem 12. Las escuelas deberían aceptar estudiantes transexuales para educar en la diversidad.

5) Variables relativas a exclusión sociocultural. Recogen información relativa a la aceptación de las diferentes culturas e integración en el sistema educativo. Dos ejemplos son:

- Ítem 7. Los estudiantes pertenecientes a grupos étnicos minoritarios o a pueblos originarios no deberían ser asimilados a la cultura nacional.

- Ítem 8. La inclusión educativa no es una forma de integración al sistema escolar.

6) Variables relativas a los derechos en el contexto educativo. Recogen información concerniente al derecho a la educación y sus bases filosóficas. Ejemplos de ello son:

- Ítem 2. La inclusión educativa se fundamenta en los derechos humanos y en el derecho a la educación.
- Ítem 1. La atención a las necesidades educativas especiales se considera una forma de inclusión educativa.

Si bien los 30 ítems construidos inicialmente permitieron realizar un análisis factorial adecuado, se optó por seleccionar aquellos ítems que presentaron mejor bondad de ajuste y correlación interfactorial, seleccionándose 19 ítems categorizados dentro de: práctica educativa inclusiva, derecho a la inclusión, inclusión de minorías, formación docente inclusiva y exclusión sociocultural. La confiabilidad medida a partir de la distribución de los 19 ítems en esta investigación permitió validar los constructos teóricos del instrumento resultando un alfa de Cronbach general de 0.76, el cual se considera adecuado (Frías, 2011; Huh, Delorme & Reid, 2006).

Plan de análisis

En una primera etapa se realizaron análisis descriptivos básicos para caracterizar a los ítems que componen cada subescala. En una segunda etapa se evaluaron las propiedades psicométricas del instrumento. Para evaluar la validez de constructo se utilizó el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). El AFC permite testear hipótesis acerca de la relación entre variables observadas (i.e. ítems) y factores o variables latentes. Por lo mismo, es una técnica adecuada para desarrollar instrumentos de medida y evaluar su validez de constructo (Jackson, Gillaspay & Purc-Stephenson, 2009). El AFC empieza con la definición de un constructo y con la selección de indicadores. Así, es necesario especificar el número de factores en el modelo y la correspondencia de cada indicador con uno de los factores determinados teóricamente, sin permitir que exista correlación entre los errores (Kline, 2013). El AFC presenta ciertas ventajas frente al Análisis Factorial Exploratorio (AFE) cuando se trata de establecer la dimensionalidad de un constructo. En primer lugar presenta mayor flexibilidad para especificar el número de factores y establecer los patrones de relaciones entre los ítems y los factores, estableciendo el error asociado. En segundo lugar, la aceptabilidad del modelo especificado puede ser testeada a través de indicadores de bondad de ajuste (Brown, 2006). Para medir la confiabilidad se utilizó el análisis de consistencia interna (alfa de Cronbach). Posteriormente se realizó un análisis de comparación de medias para establecer diferencias entre varones y mujeres y un análisis de correlación y de regresión para establecer la relación entre la edad, el sexo, el semestre cursado y las cinco dimensiones de inclusión. En cada uno de los análisis inferenciales se utilizaron pruebas de significancia estadística. La significancia adoptada fue de $p < 0,05$. Finalmente se sistematizó la información recolectada y se realizó el análisis estadístico con el programa Spss versión 20 y el Programa Mplus 6.11.

Resultados

En un primer momento se realizaron análisis estadísticos descriptivos básicos de los ítems que componen el instrumento. En la tabla 1 se reportan los estadísticos descriptivos para cada uno de los ítems de la dimensión *práctica educativa inclusiva*. En general se observa que un alto porcentaje de alumnos se mostraron indiferentes con respecto a los ítems que componen esta dimensión. Las excepciones son los ítems 15 y 17 en los que los alumnos indicaron mostrarse, en su mayoría, de acuerdo y totalmente de acuerdo.

Tabla 1. Reactivos de la dimensión *práctica educativa inclusiva* (Descriptivos)

ÍTEMS	M	DS	CD		ED		I		DA		TA	
			%	%	%	%	%	%	%	%		
13	3,26	,64	0,3	0,6	82,4	6,9	9,9					
15	3,87	,80	0,0	0,3	38,6	35,0	26,2					
16	3,55	,72	0,0	1,1	55,4	30,9	12,7					
17	4,03	,82	0,0	0,0	32,2	32,5	35,3					
18	3,17	,49	0,0	0,8	85,7	9,4	4,1					
19	3,30	,57	0,0	1,4	71,9	22,0	4,7					

Nota. M = media, DS = desviación estándar, CD = completamente en desacuerdo, ED = en desacuerdo, I = indiferente, DA = de acuerdo, TA = totalmente de acuerdo.
Para la subescala total $M = 3,52$; $D.S. = ,34$

En la tabla 2 se reportan los estadísticos descriptivos para cada uno de los ítems de la dimensión *derecho a la inclusión*. Nuevamente se observa que un alto porcentaje de alumnos se mostraron indiferentes con respecto a los ítems que componen esta dimensión. La excepción es el ítem 1 en el que los alumnos indicaron mostrarse, en su mayoría, de acuerdo y totalmente de acuerdo.

Tabla 2. Reactivos de la dimensión *derecho a la inclusión* (Descriptivos)

ÍTEMS	M	DS	CD		ED		I		DA		TA	
			%	%	%	%	%	%	%			
1	4,32	,71	0,0	0,0	14,9	38,6	46,6					
2	3,60	,76	0,0	0,0	56,7	26,4	16,8					
6	3,26	,58	0,0	0,3	80,2	12,4	7,2					

Nota. M = media, DS = desviación estándar, CD = completamente en desacuerdo, ED = en desacuerdo, I = indiferente, DA = de acuerdo, TA = totalmente de acuerdo.
Para la subescala total $M = 3,72$; $D.S. = ,44$

En la tabla 3 se reportan los estadísticos descriptivos para los ítems de la dimensión *inclusión de minorías*. Se observa una tendencia favorable de los alumnos a los ítems correspondientes a esta dimensión, con un alto porcentaje de los participantes mostrándose de acuerdo y totalmente de acuerdo. La excepción es el ítem 14 para el que los alumnos, en su mayoría, se mostraron indiferentes.

Tabla 3. Reactivos de la dimensión *inclusión de minorías* (Descriptivos)

ÍTEMS	M	DS	CD		ED		I		DA		TA	
			%	%	%	%	%	%	%			
4	4,15	,76	0,0	0,0	23,1	39,1	37,7					
5	4,48	,71	0,0	0,3	12,4	26,7	60,6					
9	4,18	,81	0,0	0,0	25,6	31,1	43,3					
12	4,77	,48	0,0	0,0	3,0	16,8	80,2					
14	3,33	,68	0,0	1,4	74,7	13,2	10,7					

Nota. M = media, DS = desviación estándar, CD = completamente en desacuerdo, ED = en desacuerdo, I = indiferente, DA = de acuerdo, TA = totalmente de acuerdo.
Para la subescala total $M = 4,18$; $D.S. = ,37$

En la tabla 4 se observan los estadísticos descriptivos para los ítems de la dimensión *formación docente inclusiva*. Nuevamente se observa una tendencia favorable de los alumnos hacia los ítems correspondientes a esta dimensión, en los que la mayoría de los participantes indica mostrarse de acuerdo y totalmente de acuerdo.

Tabla 4. Reactivos de la dimensión *formación docente inclusiva* (Descriptivos)

ÍTEMS	M	DS	CD	ED	I	DA	TA
			%	%	%	%	%
3	4,4	,68	0,0	0,0	19,6	47,4	33,1
10	4,13	,71	0,0	0,0	11,6	36,9	51,5

Nota. M = media, DS = desviación estándar, CD = completamente en desacuerdo, ED = en desacuerdo, I = indiferente, DA = de acuerdo, TA = totalmente de acuerdo.
Para la subescala total $M = 4,26$; $D.S. = ,54$

En la tabla 5 se reportan los estadísticos descriptivos para cada uno de los ítems de la dimensión *exclusión socio cultural*. Se observa una tendencia favorable de los alumnos hacia los ítems correspondientes a esta dimensión, con un alto porcentaje de los participantes mostrándose de acuerdo y totalmente de acuerdo.

Tabla 5. Reactivos de la dimensión *exclusión socio cultural* (Descriptivos)

ÍTEMS	M	DS	CD	ED	I	DA	TA
			%	%	%	%	%
7	4,50	,68	0,0	0,0	11,0	28,4	60,6
8	4,08	,81	0,0	0,3	25,3	42,1	31,7
11	4,30	,81	0,0	0,6	20,7	27,0	51,8

Nota. M = media, DS = desviación estándar, CD = completamente en desacuerdo, ED = en desacuerdo, I = indiferente, DA = de acuerdo, TA = totalmente de acuerdo.
Para la subescala total $M = 4,29$; $D.S. = ,514$

En una segunda etapa se realizó un AFC para evaluar la validez de constructo y la dimensionalidad del instrumento de inclusión. De esta forma se evaluó el ajuste de la estructura dimensional propuesta de cinco factores, con los datos empíricos obtenidos, a través del método de mínimos cuadrados ponderados robustos (WLSMV, Weighted Least Squares Mean and Variance Adjusted). En general se recomienda utilizar más de un índice de bondad de ajuste para evaluar el modelo propuesto. Por ello se utilizaron los siguientes: el estadístico chi-cuadrado, en que valores no significativos indican un buen ajuste de los datos; el Tucker-Lewis Index (TLI) y el Comparative Fit Index (CFI), en que valores superiores a 0,9 indican un buen ajuste entre los datos y el modelo; y finalmente el Root Mean Standard Error of Approximation (RMSEA), en que valores cercanos a 0,05 indican un error aceptable y por lo mismo un muy buen ajuste entre datos y modelo. Los valores de la bondad de ajuste del modelo propuesto fueron: $X^2(171) = 2575,45$ $p < 0,001$; $RMSEA = 0,057$; $TLI = 0,91$ y $CFI = 0,93$. Si bien el estadístico chi-cuadrado fue significativo -lo que indica un ajuste no óptimo del modelo- dicha significación puede deberse al tamaño de la muestra. Por lo demás, los valores de los restantes índices permiten concluir que hay un buen ajuste entre el modelo propuesto y los datos observados.

La Tabla 6 muestra las cargas factoriales estandarizadas de los ítems correspondientes a los cinco factores de la escala de inclusión. Para los cinco factores las cargas de los ítems son significativas ($p < 0,001$) y en general se observan balanceadas y confiables.

Tabla 6. Matriz de cargas factoriales estandarizadas

Ítems	F1	F2	F3	F4	F5
13.	,68				
15.	,76				
16.	,65				
17.	,72				
18.	,82				
19.	,84				
1.		,49			
2.		,46			
6.		,63			
4.			,65		
5.			,62		
9.			,66		
12.			,51		
14.			,62		
3.				,69	
10.				,61	
7.					,83
8.					,50
11.					,76

Nota. F=Factor

La Tabla 7 muestra las correlaciones entre los cinco factores que dan cuenta de la varianza de los ítems del instrumento de inclusión. Se puede observar que la dimensión F1 se correlaciona de forma positiva con las dimensiones F2 y F3 y de forma negativa con la dimensión F4. La dimensión F2, en tanto, se correlaciona de forma positiva con las dimensiones F3 y F5. La dimensión F3 se relaciona de forma positiva con la dimensión F5 y finalmente la dimensión F4 se relaciona positivamente con la dimensión F5.

Tabla 7. Matriz de correlaciones

	1	2	3	4	5
F1 Práctica educativa inclusiva	1				
F2 Derecho a la inclusión	,57**	1			
F3 Inclusión de minorías	,64**	,57**	1		
F4 Formación docente inclusiva	-,22**	,20	,08	1	
F5 Exclusión sociocultural	,02	,31**	,32**	,57**	1

Nota. Las correlaciones están aproximadas al segundo decimal.
** $p < .01$.

En una tercera etapa se evaluó bivariadamente la relación entre las variables sociodemográficas y las dimensiones de inclusión, mediante un análisis t de Student para diferencias de medias en el caso de la variable categórica (sexo) y un análisis de correlación en el caso de las variables continuas (edad y semestre cursado).

En la tabla 8 se presentan los resultados de las correlaciones entre la edad y el semestre cursado por el estudiante y las dimensiones de la inclusión y las diferencias de medias según sexo en dichas dimensiones. Se observó que la edad se relaciona positivamente con la práctica educativa inclusiva y el derecho a la inclusión. El semestre cursado por el estudiante, en tanto, se relacionó positivamente con la práctica educativa inclusiva y la inclusión de minorías, y negativamente con la formación docente inclusiva. Además se observaron diferencias por sexo en las dimensiones *práctica educativa inclusiva e inclusión en minorías*. Las puntuaciones medias obtenidas por las mujeres en estas dos áreas fueron mayores.

Tabla 8. Matriz de correlaciones entre variables de interés y diferencias de media entre varones y mujeres.

	Práctica educativa inclusiva			Derecho a la inclusión			Inclusión de minorías			Formación docente inclusiva			Exclusión socio cultural		
	b	ES	R ²	b	ES	R ²	b	ES	R ²	b	ES	R ²	b	ES	R ²
Paso 1			,124***			,015			,049***			,029***			,002
Edad	,013	,009		,017	,009		,012	,010		-,004	,010		,005	,008	
Sexo	,250***	,053		-,057	,058		,187**	,059		,014	,059		,029	,051	
Sem.	,099***	,023		,006	,025		,053*	,025		-,074**	,026		-,010	,022	

	1	2	3	4	5	6	7	M (DE) Mujeres (n=252)	M (DE) Varones (n=111)	t (gl=361)	p
Edad	--							21,08 (3,21)	21,59 (2,54)	-1,50	,133
Semestre	,37**	--						2,03 (1,09)	2,04 (1,25)	-,06	,949
P. educativa inclusiva	,14**	,25**	--					4,53 (,45)	4,29 (,53)	4,42 **	<,001
Derecho a inclusión	,11*	,05	,030**	--				4,31 (,50)	4,38 (,51)	-1,13	,258
Inclusión minorías	,09	,14**	,45**	,30**	--			4,05 (,54)	3,87 (,46)	3,06**	,002
F. docente inclusiva	-,08	-,16**	-,13**	,07	,03	--		3,41 (,55)	3,39 (,45)	,27	,785
Exclusión socio cultural	,02	-,01	,02	,14**	,15**	,27**	--	3,26 (,45)	3,23 (,42)	-,51	,607

** p < ,01: * p < ,05

Finalmente, para evaluar la relación entre las variables demográficas y las distintas dimensiones de inclusión -controlando la colinealidad de la edad y el semestre que cursan los alumnos- se estimaron cinco ecuaciones de regresión múltiple utilizando

como predictores el sexo, la edad y el semestre, y como variable dependiente la práctica educativa inclusiva, el derecho a la inclusión, la inclusión de minorías, la formación docente inclusiva y la exclusión sociocultural. Las variables predictoras se ingresaron a través del método Enter.

En la tabla 9 se muestran los coeficientes de regresión para los predictores incluidos en los modelos finales.

La primera regresión múltiple se utilizó para contrastar la relación entre la práctica educativa inclusiva y el sexo, la edad y el semestre cursado por el estudiante. La ecuación final incluyó como predictores significativos a las variables sexo y semestre, explicando el 12,4% de la varianza de la práctica inclusiva.

La segunda regresión múltiple se utilizó para contrastar la relación entre el derecho a la inclusión y el sexo, la edad y el semestre cursado por el estudiante. La significación de la ecuación final indica que los predictores incluidos en el modelo no se relacionan con el derecho a la inclusión.

La tercera regresión múltiple se utilizó para contrastar la relación entre la inclusión de minorías y el sexo, la edad y el semestre cursado por el estudiante. La ecuación final incluyó como predictores significativos a las variables sexo y semestre, explicando el 4,9% de la varianza de la inclusión de minorías.

La cuarta regresión múltiple se utilizó para contrastar la relación entre la formación docente inclusiva y el sexo, la edad y el semestre cursado por el estudiante. La ecuación final incluyó como predictor significativo a la variable semestre, explicando el 2,9% de la varianza de la formación docente inclusiva.

La quinta regresión múltiple se utilizó para contrastar la relación entre la exclusión sociocultural y el sexo, la edad y el semestre cursado por el estudiante. La significación de la ecuación final indica que los predictores incluidos en el modelo no se relacionan con la exclusión socio cultural.

Tabla 9. Coeficiente de regresión de dimensiones de inclusión en variables socio-demográficas.

	Práctica educativa inclusiva			Derecho a la inclusión			Inclusión de minorías			Formación docente inclusiva			Exclusión socio cultural		
	b	ES	R ²	b	ES	R ²	b	ES	R ²	b	ES	R ²	b	ES	R ²
Paso 1			,124***			,015			,049***			,029***			,002
Edad	,013	,009		,017	,009		,012	,010		-,004	,010		,005	,008	
Sexo	,250***	,053		-,057	,058		,187**	,059		,014	,059		,029	,051	
Sem.	,099***	,023		,006	,025		,053*	,025		-,074**	,026		-,010	,022	

Nota: ES = error estándar, b = coeficiente de regresión no estandarizado. La ecuación final fue $F(3,359) = 17,01; p < ,001$ para Práctica educativa inclusiva; $F(3,359) = 1,86; p = ,136$ para Derecho a la inclusión; $F(3,359) = 6,15; p < ,001$ para Inclusión de minorías; $F(3,359) = 3,57; p = ,014$ para Formación docente inclusiva y $F(3,359) = ,22; p < ,881$ para Exclusión socio cultural.

*** $p < ,001$; ** $p < ,01$; * $p < ,05$

Discusión

En el año 2015 la UCM actualizó su modelo educativo a fin de reforzar la pertinencia del mismo. Dichos ajustes han quedado plasmados en las políticas institucionales y desde allí se han trasladado a la práctica docente implementándose planes de seguimiento de la puesta en práctica de la innovación curricular en las diferentes carreras. Se han intentado visualizar los elementos facilitadores y obstaculizadores así como la incidencia de la resistencia de la cultura institucional frente a cualquier cambio.

Los cambios asociados a nuevas lógicas de formación universitaria pretenden mejorar la vinculación de la misma con los requerimientos de los mercados laborales, además de empoderar a la comunidad educativa en la gestión de sus derechos y en la optimización de su potencial profesional. Con ello se contribuye a aumentar las posibilidades de convivencia por la vía de la educación integral y humanista. En este sentido la inclusión en los procesos formativos pasa a ser una temática de real importancia en los contextos formativos y socioculturales donde deberán desenvolverse los futuros profesores que esta casa de estudios forma.

No obstante, es necesario destacar que si bien está la intención de armonizar procesos y acciones, los mismos resultan contradictorios con el modelo de desarrollo económico y social capitalista neoliberal circundante, desde donde se evidencia desigualdad y segregación (Lerena & Trejos, 2015), supuestos que las universidades consciente o inconscientemente reproducen. Por tanto, para que la transformación social sea posible desde los espacios formativos es necesario que los cambios se realicen sistémicamente y que los mecanismos de reproducción se enfrenten con “elementos de oposición, en una dinámica de tensiones desde donde creemos posible generar los reales procesos inclusivos en las instituciones educativas” (Lerena y Trejos, 2015. p. 156).

Por una parte, esta investigación aporta información interesante en tanto permite conocer las actitudes que los estudiantes de pedagogía tienen respecto a la inclusión, sus limitaciones y percepciones. Por otra parte, las evidencias de la validez de constructo aportadas por el AFC permiten contar con instrumentos válidos y fiables que permiten evidenciar las opiniones de los estudiantes.

En esta investigación se obtuvieron evidencias de validez sobre 5 dimensiones de la inclusión: práctica educativa inclusiva, derecho a la inclusión, inclusión de minorías, formación docente inclusiva y exclusión sociocultural, a partir de la exploración de las propiedades psicométricas de la escala de actitudes en una muestra de estudiantes universitarios de diversas carreras de pedagogía en la UCM Talca.

A nivel general se obtuvieron indicadores adecuados, comparables a los obtenidos en otros contextos educativos tanto en secundaria como en educación superior (Colmenero y Pegalajar, 2015; Zambrano, Córdoba y Arboleda, 2012) evidenciándose que las propiedades psicométricas de los ítems son adecuadas (Carretero-Dios y Pérez, 2005; Muñiz, 1992). Esto permite concluir que la escala de actitudes hacia la inclusión presenta características psicométricas aceptables, que muestra, en general, una adecuada consistencia interna y que sus elementos poseen un adecuado poder de discriminación.

A partir del análisis de la estructura interna es posible definir 5 factores que explican la práctica educativa inclusiva, el derecho a la inclusión, la inclusión de minorías, la formación docente inclusiva y la exclusión sociocultural, para los estudiantes de pedagogía de la UCM. Al indagar acerca de las actitudes -entendiéndolas como el sistema por el cual el ser humano determina su relación con el medio ambiente (Alcántara, 1992)-, en cuanto al sexo se constató -a favor de las mujeres- que estas poseen una adecuada actitud hacia la inclusión a diferencia de los varones (Pegalajar y Colmenero, 2017). Si bien esta diferencia pudiera deberse a su mayor representatividad, también podría apuntar a que efectivamente

las mujeres han logrado desarrollar mayores estrategias inclusivas que los hombres, específicamente en la práctica educativa inclusiva y en inclusión de minorías.

Se podría pensar que a mayor edad los estudiantes tienen mejor actitud hacia la inclusión. Sin embargo, al ingresar las variables semestre y edad se observa que la primera variable se relaciona mejor con la actividad inclusiva. Esto indica que en la medida que los estudiantes avanzan en el proceso formativo mejora su actitud a la inclusión (Mula et al., 2002), lo cual podría deberse a la madurez cognitiva o bien al proceso educativo formal en que se ven inmersos. En este sentido, los hallazgos coinciden con otros estudios locales que sostienen que las actitudes se ven favorecidas cuando los profesores incorporan en su práctica de aula discursos y componentes inclusivos (Sánchez, Díaz, Sanhueza y Friz, 2008) y que la universidad debe brindar los conocimientos y herramientas necesarios para dar respuesta a la diversidad de estudiantes y sus necesidades, dotándoles de competencias para desarrollar prácticas inclusivas que les permitan afrontar los retos educativos. No obstante, la educación inclusiva “no puede ser impuesta: requiere todo el proceso de la participación y convicción de los actores” (Lerena y Trejos, 2015. p. 157).

Conclusiones

La escala de actitudes hacia la inclusión es fiable, con una dimensionalidad que replica el contenido teórico y unos indicadores de consistencia interna y validez de constructo adecuados. Sin embargo, al ser un instrumento genérico que intenta develar las distintas expresiones de inclusión y/o discriminación presentes en los sistemas escolares formales, no profundiza acerca de las peculiaridades de cada una de ellas ni de las posibles intersecciones y/o superposiciones entre las distintas posibles exclusiones.

Por una parte, y pese a que los resultados parecen indicar una buena bondad psicométrica de la escala, es necesario reseñar que los datos encontrados difícilmente podrían enmarcarse como conclusiones definitivas puesto que, si bien la escala tiene una función importante en la percepción de los participantes, no existen escalas perfectas, o bien nos encontramos con personas que responden pensando en lo socialmente deseable más que en lo que sienten. Por otra parte, si bien se procuró administrar la escala en condiciones óptimas (tiempo, rapport, instrucciones) siempre existe un margen de error que afecta su confiabilidad (Nunnally & Bernstein, 1994; Reidl-Martínez, 2013).

Asimismo, si bien los análisis realizados permiten contar con un instrumento fiable para abordar el estudio de la inclusión en el contexto universitario chileno, sería de gran relevancia estudiar el comportamiento de la escala en una población más amplia y contrastar los resultados para validar el instrumento.

Finalmente, al ser un instrumento genérico, las conclusiones no permiten profundizar acerca de las especificidades o condiciones en que tiene lugar la exclusión de las distintas comunidades que el estudio intenta visibilizar.

Referencias bibliográficas

Alcántara, J. A. (1992). *Cómo educar las actitudes*. Barcelona, España: CEAC.

Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga, España: Aljibe.

Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes toward the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-195.

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambios en educación*, 4(3), 1-15. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>

Blanco, R. (2008). *Marco conceptual sobre la educación inclusiva*. Conferencia presentada en Centro Internacional de Conferencias, Ginebra. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf

Blanco, R. (2010) (Coord.). El derecho de todos a una educación de calidad. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 4(2), 25-153.

Booth, L. (1996). A perspective on inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 87-99.

Brown, T. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.

Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de educación*, 6(1), 19-35. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100002&lng=es&tlng=es

Campbell, J., Gilmore, L. & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28 (4), 369-379.

Cardona, M. C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid, España: Editorial EOS.

Cardona, M. C. (2006). *Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid, España: Pearson-Prentice Hall.

Carretero-Dios, H. & Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5 (3), 521-551.

Carretero-Dios, H. & Pérez, C. (2007). Standards for the development and review of instrumental studies: Considerations about test selection in psychological research. *International journal of clinical and health psychology*, 7(3), 863-882. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/337/33770319.pdf>

Colmenero, M. & Pegalajar, M. del C. (2015). Cuestionario para futuros docentes de educación secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad: construcción y validación del instrumento. Questionnaire for Future Teachers of Secondary Perceptions about Attention to Diversity: Design and Validation of the Instrument. *Estudios sobre educación*, 29, 165-189. doi: 1015581/004.29.165-189.

Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo voz y quebranto. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11(2), 99-118.

Frias, D. (2011). *Alfa de Cronbach y consistencia interna de los ítems de un instrumento de medida*. Recuperado de <http://www.uv.es/~friasnav/AlfaCronbach.pdf>

Huh, J., Delorme, D. E. & Reid, L. N. (2006). Perceived third-person effects and consumer attitudes on prevetting and banning DTC advertising. *Journal of Consumer Affairs*, 40 (1), 90-116. doi:10.1111/j.1745-6606.2006.00047.x

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 287-297.

Jackson, D. L., Gillaspay Jr., J. A. & Purc-Stephenson, R. (2009). Reporting practices in confirmatory factor analysis: An overview and some recommendations. *Psychological Methods*, 14, 6-23.

Kline, R. B. (2013). Exploratory and confirmatory factor analysis. En Y. Petscher & C. Schatsschneider (Eds.), *Applied quantitative analysis in the social sciences* (pp. 171-207). New York: Routledge.

Lerena, B. & Trejos, J. (2015). Sobre la posibilidad de una educación inclusiva bajo el actual modelo de desarrollo económico y social chileno. *Revista latinoamericana de educación inclusiva RINACE*, 9(2), 145-160. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol9-num2/art8.pdf>

López Melero, M. (1995). Diversidad y cultura: una escuela sin exclusiones. *Kikiriki*, 38, 26-38.
Loreman, T., Forlin, C. & Sharma, U. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 27(4). doi: <http://dx.doi.org/10.18061/dsq.v27i4.53>.

Mula, A. (dir.). (2002). *Incidencia de las actitudes y expectativas de alumnos y profesores sobre el desarrollo del programa de integración*. Universidad de Alicante.

Muñiz, J. (1992). Medio siglo de teoría de respuesta a los ítems. *Anuario Psicología*, 52, 41-66.

Muñoz, M. L., López, M. & Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 14(3), 68-79. doi: [10.5027/psicoperspectivas-vol14-issue3-fulltext-646](https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol14-issue3-fulltext-646)

Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill Inc.

Pegalajar, M. del C. & Colmenero, M. de J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en educación secundaria obligatoria. *Revista electrónica de investigación educativa*,

19, 84-97. doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765

Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E. & De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2000). *Informe sobre desarrollo humano 2000*. Madrid: Mundi Prensa.

Reidl-Martínez, L. M. (2013). Metodología de investigación en educación médica. Confiabilidad en la medición. *Investigación en educación médica*, 2(6), 107-111.

Sales Ciges, A., Moliner García, O. & Sanchiz Ruiz, M. L. (2001). Maestros y maestras críticos. *Cuadernos de pedagogía*, 307, 39-42.

Sánchez, A., Díaz, C., Sanhueza, S. & Friz, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios pedagógicos*, 34(2), 169-178. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000200010

Sanhueza, S., Granada, M. & Bravo, L. (2012). Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa. *Cuadernos de pesquisa*, 42(147), 884-899.

Sanya, E. O., Salami, T. A. T., Goodman, O. O., Buhari, O. I. N. & Araoye, M. O. (2005). Perception and attitude to epilepsy among teachers in primary, secondary and tertiary educational institutions in middle belt Nigeria. *Tropical Doctor*, 35 (3), 153-156. [doi/10.1258/0049475054620905](https://doi.org/10.1258/0049475054620905)

Tait, K. & Purdie, N. (2000). Attitudes toward disability: teacher education for inclusive environments in an Australian university. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47(1), 25-38.

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, 2-33. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>

Zambrano, R., Córdoba, V. & Arboleda, C. (2012). Percepciones de la inclusión escolar en estudiantes de educación secundaria. *Pensando psicología*, 8(15), 18-29.g

¹Investigación realizada en el marco del Proyecto PMI Formación Inicial de Profesores UCM 1310.

Relación entre habilidades neuropsicológicas y comprensión lectora en Educación Primaria

Relationship between neuropsychological skills and reading comprehension in Primary Education

ISSN 1510-2432 - ISSN 1688-9304 (en línea) - DOI: 10.18861/cied.2017.8.2.2686

Rocío Carballar

Master en Neuropsicología y Educación, Universidad Internacional de la Rioja, España. Maestra de Educación Primaria, Universidad Complutense de Madrid. Docente del Taller de habilidades sociales, Asociación de atención en trastornos del espectro autista, SuresTEA, España.

Pilar Martín-Lobo

Doctora y Licenciada en Psicología, Universidad Complutense de Madrid, España. Licenciada en Filosofía y Letras. Investigadora en procesos neuropsicológicos del aprendizaje, neurociencia e idiomas, inteligencias múltiples y pizarra digital interactiva, talento y altas capacidades. Asesora internacional en aplicación de la neuropsicología a la educación. Profesora, Universidad Complutense de Madrid, Universidad Panamericana de México y la Escuela de Capacitación Pedagógica de Perú.

A. Matías Gámez ¹

Doctor en Psicología, Universidad de Jaén, España. Especialización en Psicología experimental, aprendizaje humano y condicionamiento. Profesor de Procesos Psicológicos Básicos, Metodología de las Ciencias del Comportamiento y Psicología de la Educación. Investigador en contenidos del aprendizaje predictivo e instrumental humano y efectos de dependencia contextual en el aprendizaje instrumental.

Fecha de recibido: 22/02/2016

Fecha de aceptado: 21/08/2017

Resumen

La lectura es un proceso complejo en el que intervienen factores perceptivos, lingüísticos, cognitivos y neuropsicológicos. Algunos factores neuropsicológicos participan en el proceso lector desde su inicio, tales como los movimientos oculares que se realizan en la lectura, la motricidad y la lateralidad. El objetivo de este estudio fue evaluar la relación entre estos factores neuropsicológicos y la comprensión lectora en alumnos de Educación Primaria. Para ello se seleccionó una muestra de 52 niños de ocho años de edad en los que se evaluaron los movimientos oculares sacádicos para leer, los patrones motores básicos, la lateralidad y la comprensión lectora. Con los datos obtenidos se ha realizado un estudio descriptivo y correlacional cuyos resultados mostraron que existe una relación positiva y significativa entre las variables y que los alumnos con mejor habilidad de movimientos oculares sacádicos, mejor ejecución en patrones motores básicos y lateralidad homogénea obtuvieron mayores puntuaciones en comprensión lectora. Este estudio abre nuevas perspectivas teóricas y científicas para el aprendizaje de la lectura y la calidad educativa.

Palabras clave: habilidades neuropsicológicas, comprensión lectora, patrones motores básicos, movimientos sacádicos, lateralidad.

Abstract

Reading is a complex process which involves perceptual, linguistic, cognitive, and neuropsychological factors. Some neuropsychological factors are involved in the acquisition of the reading process such as eye movements that are carried out during the reading process, motor functions, and laterality. The aim of this study is the evaluation of the relationship between such neuropsychological factors and the reading comprehension process in Elementary Education students. A sample of 52 eight year old children was observed. Their saccadic movements while reading, basic motor patterns, laterality, and reading comprehension were evaluated. With the data obtained a descriptive and correlational study was carried out whose results showed that there is a positive and significant relationship between the abovesaid variables. It was also evidenced that those students with better execution of ocular saccadic movements, better execution of basic motor patterns and homogenous laterality showed a higher reading comprehension level. This study opens up new theoretical and scientific prospects for literacy learning and quality of education.

Key words: neuropsychological skills; reading comprehension; basic motor patterns; saccadic movements; laterality.

Introducción

El aprendizaje de la lectura influye en gran medida en el rendimiento escolar y en el futuro profesional de los alumnos ya que la lectura es una de las técnicas instrumentales básicas del aprendizaje. El porcentaje de alumnos con dificultades lectoras en la actualidad es bastante alto, convirtiéndose en muchas ocasiones en la causa y el origen del bajo rendimiento escolar (e.g., Dezcallar, Clariana, Cladellas, Badia y Gotzens, 2014; Gil, 2011; Kern y Friedman, 2009).

El informe PISA 2015 refleja la necesidad de mejorar la competencia lectora en España y en muchos otros países, por lo que es conveniente descubrir nuevos conocimientos relacionados con el funcionamiento del cerebro para leer y esto permitirá desarrollar propuestas de intervención que incidan directamente en aquellos aspectos implicados en la dificultad lectora.

En la lectura se realizan simultáneamente procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos (Aragón-Jiménez, 2011) y el lector debe llevar a cabo una serie de operaciones cognitivas complejas (e.g., Cuetos, 2008). Los avances científicos actuales muestran las diferencias estructurales y funcionales del cerebro entre los buenos lectores y aquellos alumnos con dificultades lectoras. Por ejemplo, existen diferencias entre los disléxicos y no disléxicos que se han podido comprobar mediante técnicas de neuroimagen. La ruta funcional para la lectura activa diversos mecanismos cerebrales de los lóbulos parietal y occipital para la decodificación visual, el procesamiento fonológico y semántico y la comprensión, y del lóbulo frontal para la producción oral (Carboni-Román, Del Río Grande, Capilla, Maestú y Ortiz, 2006). Otras regiones cerebrales implicadas en la lectura son las áreas motoras y premotoras del córtex cerebral, los hemisferios cerebrales, el cerebelo y áreas subcorticales de los ganglios basales y el tálamo.

Estas áreas cerebrales han sido objeto de estudio en muchos trabajos como variables neuropsicológicas incidentes en el aprendizaje y en la lectura. Rosselli, Matute y Ardila (2006) realizaron un estudio en el que obtuvieron una correlación positiva entre la comprensión lectora y las pruebas neuropsicológicas de atención, habilidades construccionales y espaciales, memoria, lenguaje, habilidades metalingüísticas y funciones ejecutivas. Sin embargo, son escasos los estudios recientes dedicados a explorar la relación existente

entre la comprensión lectora y habilidades neuropsicológicas relacionadas con la motricidad tales como los movimientos sacádicos, los patrones motores básicos y la lateralidad.

En el presente estudio se ha centrado la atención en los movimientos oculares relacionados con la lectura, en la motricidad y en la lateralidad para llevar a cabo los procesos lectores, los que implican numerosas áreas cerebrales (ver Tabla 1), áreas en las que se profundiza a continuación.

Tabla 1. Síntesis de las áreas cerebrales implicadas en la lectura

	Áreas	Funciones
	Lóbulos temporal, occipital, parietal y frontal	Decodificación visual, auditiva. Procesamiento fonológico y semántico para la comprensión. Producción oral.
	Circunvolución angular	Asocia imagen visual de objetos y letras a imagen auditiva de sus nombres.
	Giro supramarginal	Completa la decodificación dando significado total a las frases.
	Motora primaria	Representación motora del cuerpo e inicio de movimientos del órgano fonador.
	Premotora	Controla los movimientos oculares.
	Suplementaria	Iniciativa verbal y selección de movimientos.
	Perisilviana y parietal del hemisferio derecho	Prosodia Lenguaje con ritmo
	Sensitiva primaria	Movimientos bucofaciales
Subcortical	Cerebelo	Fluidez y articulación
	Ganglios basales	Regulación de la fluidez y coordinación de secuencias motoras
	Tálamo	Conecta las áreas expresivas y comprensivas del lenguaje

Fuente: Elaboración propia a partir de De la Peña (2016).

Las funciones visuales y auditivas y las habilidades fonológicas tienen un papel importante en el proceso de decodificación de la lectura (e.g., Rasinski, Blachowicz y Lems, 2012; Resnick y Weaver, 2010). Respecto a las funciones visuales, los movimientos oculares que se realizan durante la lectura -llamados movimientos sacádicos- son necesarios para leer, y si existe habilidad y buen control de estos movimientos, se mejora de forma significativa la fluidez lectora junto a los procesos cognitivos y la atención visoespacial (e.g., Leong et al., 2014). Los movimientos oculares se producen gracias a seis músculos regidos por los nervios craneales y, en concreto, los movimientos sacádicos son pequeños saltos que dan los ojos para poder pasar de un punto de fijación en el texto para captar la información a otro, y permiten a los ojos deslizarse por las palabras del texto. Cuando no hay buena motricidad ocular puede haber dificultades lectoras (Ferré y Aribau, 2002) y problemas de lectura en general por falta de habilidad de motilidad ocular, acomodación y visión binocular (Evans, 1998). Diferentes estudios corroborean estas afirmaciones, como el de López-Juez (2010) que ha señalado en sus trabajos que la motricidad ocular es una de las funciones visuales que más se ve alterada cuando surgen problemas de lectura. Otros han mostrado que una lectura deficiente se relaciona con una pobre ejecución en los test que evalúan los

movimientos sacádicos (e.g., Miyata, Minagawa-Kawai, Watanabe, Sasaki y Ueda, 2012). En un estudio realizado recientemente para evaluar la influencia de distintas variables en el proceso lector se analizan los errores cometidos y el tiempo empleado en los movimientos sacádicos y se muestra que correlacionaban negativamente con la comprensión lectora, es decir, que una buena ejecución de los movimientos sacádicos se relacionaba con una buena comprensión lectora (Megino-Elvira, Martín-Lobo y Vergara, 2016).

En cuanto a los patrones motores básicos, autores de estudios de décadas anteriores señalaban que niños con carencias en los aspectos visomotores y visoperceptivos tenían el mismo nivel lector que otros niños sin ellas o que el entrenamiento perceptivo-visual y motor no incidía en el desarrollo lector (e.g., Alegría, 1985; Delfior, 1993). Sin embargo, trabajos más recientes como el de Rigal (2006) muestran que los movimientos básicos facilitan el desarrollo motor y favorecen el aprendizaje de la lectura. Este autor explica que surgen como consecuencia de las transformaciones del sistema neuromuscular y evolucionan y aumentan su rendimiento con la edad. Por una parte, el movimiento del reptado, el gateo, la marcha, la carrera y el triscado se van adquiriendo a través de los movimientos de desplazamiento en el espacio del suelo que va realizando el bebé de forma natural. Un buen desarrollo motor favorece el aprendizaje de la lectura porque el movimiento del desplazamiento en el espacio favorece el movimiento motor y el movimiento ocular, al ir mirando la mano que avanza. Por ejemplo, en el reptado y en el gateo es donde el bebé ejercita el movimiento ocular y la convergencia visual junto a la coordinación visual y motriz y supone el inicio de habilidades que permiten mover los ojos para leer y mover la mano, el brazo y el sistema muscular para mantener la postura de la lectura y para escribir.

Por otra parte, los movimientos básicos facilitan y se relacionan con las habilidades perceptivo-motrices, la organización del espacio y del tiempo, así como de forma específica con los hábitos motores y neuromotores que inciden en la lectura de forma que para alcanzar un nivel de maduración lectora adecuada se requiere un nivel de desarrollo psicomotor, perceptivo, emocional y del lenguaje (e.g., Erazo, 2008). Asimismo, en la comprensión lectora intervienen otros factores de lenguaje, de la memoria y cognitivos que requieren una base neuropsicológica relacionada con la funcionalidad visual, auditiva, motriz y la lateralidad para que el niño pueda desarrollar su potencial cognitivo durante su etapa escolar (e.g., Anderson, 1994; López-Escribano, 2007).

Por último, la lateralidad hace referencia a la utilización preferente de un lado frente al otro del cuerpo (Harris, 1961) y es conveniente considerar el uso preferente de una mano sobre la otra, del ojo, del oído y del pie para valorar la lateralidad de un sujeto. Por ejemplo, si el sujeto es diestro utilizará la mano, el pie, el ojo y el oído del lado derecho, lo que permite afirmar que es una lateralidad homogénea. En el caso de que, por ejemplo, utilizara la mano, el oído y el pie del lado derecho pero el ojo dominante fuera el izquierdo, se puede decir que es una lateralidad no homogénea. En algunos estudios realizados en épocas anteriores como el de Longoni, Scalisi y Grilli (1989) no se hallaron diferencias significativas en cuanto al rendimiento de la lectura en niños con lateralidad cruzada, mientras que en otros trabajos hay evidencias de que la lateralidad se relaciona con la lectura (e.g., Allen y Wellman, 1980). De la misma manera, estudios más actuales también muestran que la lateralidad se relaciona con el aprendizaje y dominio de la competencia en la lectura. Por ejemplo, Mayolas, Villarroya y Reverter (2010) encontraron que los alumnos con lateralidad homogénea diestra obtenían mejores resultados en el aprendizaje de la lectura y que aquellos con cruce a nivel ocular y podal eran los que tenían mayores dificultades en la comprensión lectora, en organización y en atención en clase.

Por todo lo expuesto se considera necesario profundizar en los procesos de lectura desde las aportaciones científicas actuales del funcionamiento cerebral en el proceso lector y de forma específica en las habilidades neuropsicológicas de los movimientos oculares para la lectura, los patrones básicos del movimiento, junto al tono muscular, al control postural y a la lateralidad para mejorar la comprensión lectora.

El objetivo general de este trabajo fue estudiar la relación existente entre las habilidades neuropsicológicas y la comprensión lectora. Los objetivos específicos fueron analizar las diferencias en habilidades de movimientos sacádicos, movimientos básicos y lateralidad, junto a la comprensión lectora y a la relación entre cada una de estas habilidades con el nivel de comprensión lectora en alumnos de Enseñanza Primaria. La hipótesis de partida es que existe una relación positiva entre los movimientos sacádicos, los patrones motores básicos y la lateralidad homogénea y el nivel de comprensión lectora en alumnos de siete y ocho años.

Método

Participantes

Para este estudio se seleccionó un total de 52 participantes (20 niñas y 32 varones) con edades comprendidas entre los siete y los ocho años a través de un procedimiento de muestreo incidental. Ninguno de los participantes tenía un CI inferior a 70 o superior a 135, ni informes psicopedagógicos que reflejaran la presencia de trastornos de neurodesarrollo o deficiencias sensoriales. Todos ellos cursaban 3.º grado de Educación Primaria en un centro público de la Comunidad de Madrid con un estatus socioeconómico medio.

Instrumentos

Se llevó a cabo la evaluación de los movimientos sacádicos, los patrones motores básicos, la lateralidad y la comprensión lectora mediante la aplicación de los siguientes instrumentos de valoración:

- Test K-D de King y Devick (1976). La finalidad de esta prueba es valorar los movimientos sacádicos que realizan los ojos durante la lectura. El alumno tiene que leer una serie de números (que se disponen en varias tarjetas), mientras se anota el tiempo que tarda en leer la tarjeta y los errores cometidos. El test consta de cuatro tarjetas. La tarjeta de demostración es utilizada como ejemplo para que el alumno entienda cómo debe realizar el test correctamente. Cada número está unido por flechas para que el niño observe la dirección que debe tomar cuando proceda a la lectura de las otras tarjetas. La tarjeta I no dispone de flechas pero sí tiene líneas que unen los números. La tarjeta II no tiene líneas de unión entre los números y en la tarjeta III la separación vertical entre las líneas de números es menor. Asimismo, contiene tablas normativas para interpretar los resultados en función de la edad. En este estudio se han evaluado niños de siete y ocho años de modo que se considera que no superan la prueba los participantes de siete años que han invertido un tiempo superior a 100,89 segundos (con un margen de error de 25,16 segundos) y han cometido más de 11 errores. En cuanto a los niños de ocho años, no podrán exceder los 79,13 segundos (con margen de error de 27,35 segundos) y los tres errores.

- Prueba de motricidad (adaptado del estudio de Santiuste, Martín-Lobo y Ayala, 2005). Esta prueba permite la valoración de diferentes patrones motores tales como arrastre, gateo, marcha, triscado, carrera, tono muscular y control postural. Se valora cada uno de ellos con una puntuación del 1 a 5 correspondiendo esta puntuación a los siguientes criterios: 1 (no supera severo), 2 (no supera alto), 3 (no supera medio), 4 (no supera leve) y 5 (supera).

- Adaptación del Test de Subirana (1952). Consiste en 40 ítems de aplicación individual que se corresponden con 40 acciones que la persona evaluada debe realizar. Está dividido en cuatro bloques de 10 ítems cada uno. Cada bloque se dedica a evaluar determinadas partes del cuerpo: ojo, mano, pie y oído. Una vez que se realiza la acción expresada en cada ítem se anota si se ha realizado con la derecha o con la izquierda, de modo que si se ejecutan más de seis acciones de un mismo bloque con la misma parte se considera que esta es parte predominante.

- Batería PROLEC (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 1996). Esta prueba evalúa los procesos implicados en la lectura en niños de seis a diez años. Concretamente en este trabajo se empleó la prueba de comprensión de textos (procesos semánticos) en la que el alumno debe leer cuatro textos (dos de tipo expositivo y dos de tipo narrativo) y responder a cuatro preguntas por cada texto. Por cada respuesta correcta obtenida se asigna un punto de modo que el cómputo total (máximo 16) es transformado en percentiles.

Procedimiento

Una vez obtenida la aprobación del centro educativo y la autorización de los padres de los participantes se procedió a la aplicación de las pruebas de evaluación por personal especializado y de manera individualizada. Durante las dos primeras sesiones de evaluación se aplicó la prueba de motricidad. La puntuación de cada participante en esta prueba se valoró por la media de las puntuaciones obtenidas en cada patrón motor. En las siguientes sesiones se aplicó la prueba de lateralidad y el test K-D, todos de forma individual en un aula vacía para evitar distracciones. La última sesión de evaluación se dedicó a la aplicación de la prueba de comprensión lectora que se realizó conjuntamente en la misma aula. Cada participante recibió los textos con sus correspondientes preguntas y hasta que no finalizaban todos los alumnos no se repartía el siguiente texto.

Resultados

En primer lugar se llevó a cabo un análisis descriptivo de los resultados de la evaluación de cada una de las variables implicadas en este trabajo y a continuación se calcularon los coeficientes de correlación correspondientes para conocer las correlaciones existentes entre esas variables.

Análisis descriptivo

En cuanto a los resultados de los movimientos oculares sacádicos se encontró que el test K-D fue superado por un 61.5% de los participantes frente al 38.5% que no lo superaron, lo cual evidencia las dificultades de movimientos oculares que mostraba este porcentaje de alumnos para leer de forma eficiente. En la Tabla 2 se presenta el análisis descriptivo relativo al tiempo empleado y a los errores cometidos en esta prueba.

Tabla 2. Análisis descriptivo de la variable movimientos oculares sacádicos

	Tiempo total	Errores totales
Media	97,56	1,90
Desv. Típica	25,60	3,87
Máximo	135,17	15,00
Mínimo	69,95	0,00

Respecto a los resultados de la prueba de patrones motores básicos la puntuación mínima obtenida en todos los patrones motores ha sido de 3 puntos (no supera medio) y la máxima de 5 puntos (supera). Ningún alumno obtuvo puntuaciones por debajo de 3.

En la Tabla 3 se muestra la puntuación media obtenida en cada patrón motor. Como puede observarse, el gateo, la marcha y la carrera han sido los mejor ejecutados por los alumnos obteniendo una media de 4,58 en los tres patrones. Sin embargo, el arrastre y el triscado han sido los patrones peor ejecutados obteniendo una media de 4,10 y 3,83 respectivamente. El tono muscular y el control postural se mantienen por encima del triscado y el reptado o arrastre con una media de 4,25 y de 4,38 respectivamente.

Tabla 3. Análisis descriptivo de la variable patrones motores básicos

	Arrastre	Gateo	Marcha	Carrera	Triscado	Tono muscular	Control postural
Media	4,10	4,58	4,58	4,58	3,83	4,25	4,38
Desv. típica	0,80	0,61	0,64	0,64	0,81	0,65	0,69
Máximo	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
Mínimo	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00

En cuanto a la variable lateralidad, tal y como puede apreciarse en la Tabla 4 el mayor número de alumnos son diestros (53.8%). Por su parte, solo el 9.6% de los alumnos de la muestra resultaron zurdos mientras que el resto (36.6%) tenían lateralidad cruzada. Para el cálculo posterior de la correlación entre esta variable y la comprensión lectora la lateralidad se ha categorizado en dos grandes grupos: lateralidad homogénea, que incluye a los alumnos diestros y zurdos, y lateralidad heterogénea, que contiene el resto de alumnos. Se obtuvo de esta manera un mayor porcentaje de alumnos con lateralidad homogénea (63.5%) que con lateralidad heterogénea (36.5%).

Tabla 4. Porcentaje de cada tipo de lateralidad

Diestro	53.8
Lateralidad cruzada	36.6
Zurdo	9.6

Por último, en relación con los resultados de la prueba de comprensión lectora, la Tabla 5 muestra que la puntuación media de los alumnos de la muestra en la prueba de comprensión de textos del PROLEC fue de 12,25. Asimismo es necesario hacer notar que el 19.2% de los alumnos obtuvieron la puntuación máxima mientras que solo el 3.8% respondieron 6 respuestas correctas, lo que corresponde a la puntuación mínima obtenida por la muestra.

Tabla 5. Análisis descriptivo de la variable comprensión lectora

Media	12,25
Desviación típica	3,04
Máximo	16,00
Mínimo	6,00

Análisis correlacional

Se calculó el coeficiente de correlación de Pearson para evaluar la relación entre los movimientos sacádicos y los patrones motores básicos con la comprensión lectora. Por su parte, al tratarse la lateralidad de una variable dicotómica, para explorar la relación entre esta y la comprensión lectora se utilizó el coeficiente de correlación biserial-puntual. En cualquier caso, se realizaron pruebas de significación estadística para cada coeficiente con un criterio de rechazo de $p < .05$.

La Tabla 6 muestra la matriz de correlaciones realizadas en este estudio, donde se exponen los resultados obtenidos en los análisis de correlación entre movimientos oculares, patrones motores básicos y lateralidad y la comprensión lectora. Se observa que existe una correlación estadísticamente significativa entre cada una de las variables analizadas y la comprensión lectora.

Tabla 6. Matriz de correlaciones

		Comprensión lectora
Movimientos oculares	Pearson	,877**
	Sig.	,000
Patrones motores básicos	Pearson	,453**
	Sig.	,001
Lateralidad	Biserial-puntual	,592**
	Sig.	,000

En primer lugar, por una parte la correlación entre la ejecución de los movimientos oculares sacádicos y el nivel de comprensión lectora fue positiva, lo que implica que a mejor ejecución en los movimientos sacádicos mayor nivel de comprensión lectora. Por otra parte, la correlación entre patrones motores básicos y comprensión lectora también resultó positiva, lo que significa que a mejor ejecución en la prueba de patrones motores básicos mayor nivel de comprensión lectora. Por último, el que la correlación entre lateralidad y comprensión lectora también sea positiva debe interpretarse, a la vista de los datos, como que los alumnos con lateralidad homogénea presentan un nivel mayor de comprensión lectora. En definitiva podemos decir que una buena ejecución de los movimientos oculares sacádicos y de los patrones motores básicos y una lateralidad homogénea se relacionan con una buena comprensión lectora.

Discusión

El objetivo de este trabajo fue evaluar la relación entre los movimientos sacádicos, los patrones motores básicos, la lateralidad y la comprensión lectora, en alumnos de segundo ciclo de Educación Primaria. Los resultados de los análisis correlacionales han puesto de manifiesto que variables relacionadas con la motricidad tienen relación con la comprensión

lectora. Este resultado está en consonancia con la idea de que para una buena comprensión lectora es necesario un buen desarrollo de los componentes cognitivo, neuropsicológico y optométrico del niño (e.g., Cuetos, 2008; Martín-Lobo, 2003).

Respecto a los movimientos sacádicos, los resultados indican que existe una relación positiva entre ambas variables. De hecho, los datos obtenidos por los autores señalan que los alumnos que no consiguen realizar la prueba correctamente son los que obtienen las puntuaciones más bajas en la prueba de comprensión lectora. Esto resulta lógico teniendo en cuenta que una buena ejecución de los movimientos sacádicos se relaciona con la velocidad lectora, y esta con la comprensión del texto leído. El presente resultado está en la misma línea de los resultados de estudios previos en los que se ha puesto de manifiesto que las personas con un bajo rendimiento lector muestran deficiencias en los movimientos sacádicos, como se recoge en estudios como el de López-Juez (2010) que explica la relación existente entre el grado de disfunción en los movimientos oculares y las dificultades de comprensión lectora (e.g., Ferré y Aribau, 2002; Megino-Elvira et al., 2016).

En cuanto a los patrones motores básicos, los resultados de este trabajo muestran una relación positiva entre la ejecución motriz y la comprensión lectora. Es decir, una mejor ejecución motriz se relaciona con mayores niveles de comprensión lectora. Algunos autores han apuntado previamente que es conveniente un correcto desarrollo de estos patrones motores para favorecer el aprendizaje de la lectura (e.g., Rigal, 2006). Lo que resulta más novedoso es que estos patrones se relacionen específicamente con la comprensión lectora.

Por último, en relación con la lateralidad se ha encontrado que una lateralidad homogénea está en relación con una mejor ejecución en la prueba de comprensión lectora, lo que resulta coherente con otros estudios que demuestran la influencia de la lateralidad en los procesos de lectura y como consecuencia en las alteraciones de la misma (e.g., Mayolas et al., 2010). Un análisis más detallado de los datos obtenidos en estas pruebas permite observar que los alumnos con menos respuestas correctas en la prueba de comprensión lectora coinciden en gran medida con los alumnos con una lateralidad heterogénea, por lo que se obtienen resultados en consonancia con los de Mayolas et al. (2010).

Tomados en conjunto, los resultados obtenidos en este estudio suponen un apoyo a aquellos trabajos sobre el rendimiento escolar que postulan que el desarrollo motor es fundamental para el aprendizaje (e.g., Erazo, 2008; Martín-Lobo, 2003). Estos autores señalan que la motricidad es uno de los aspectos que influyen en los procesos de desarrollo y aprendizaje de la lectura, ya que diferentes áreas motrices se ven implicadas en los mecanismos de la misma. En definitiva, los resultados de este estudio arrojan un poco de luz sobre los factores relacionados con una variable tan importante para el aprendizaje y, por tanto, para el rendimiento escolar como es la comprensión lectora. Será necesario llevar a cabo nuevas investigaciones para seguir indagando cuáles son estos factores y cómo interaccionan entre ellos, con el objetivo de poder diseñar intervenciones eficaces para lograr mejorar la comprensión lectora y, por extensión, el rendimiento académico.

Las limitaciones de este trabajo se pueden considerar en cuanto al número de participantes ya que podría haber sido una muestra más amplia para dar mayor validez al trabajo.

Este estudio abre nuevas vías de investigación para el futuro, de forma que podrían realizarse trabajos similares en otras edades escolares, desde los 6 años hasta los 12 en la etapa en la que se consolida el dominio lector, así como diseñar, desarrollar y aplicar un programa de mejora de la lectura incluyendo la mejora de las habilidades neuropsicológicas

y un plan de formación de profesores que puedan aplicar la neuropsicología en el ámbito educativo con la preparación y el nivel de innovación que estos programas de intervención requieren.

Referencias bibliográficas

Alegría, J. (1985). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infancia y aprendizaje*, 29, 79-94.

Allen, M. y Wellman, M.W. (1980). Hand position during writing, cerebral laterality and reading: age and sex differences. *Neuropsychologia*, 18, 33-40.

Anderson, R.C. (1994). Role of the reader's schema in comprehension, learning, and memory. En R.B. Ruddell, M.R. Ruddell & H. Singer (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, DE: International Reading Association.

Aragón-Jiménez, V. (2011). Procesos implicados en la lectura. *Innovación y experiencias educativas*, 39, 1-11.

Carboni-Román, A., Del Río Grande, D., Capilla, A., Maestú, F. y Ortiz, T. (2006). Bases neurobiológicas de las dificultades de aprendizaje. *Neurología*, 42(S2), S171-S175.

Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.

Cuetos, F., Rodríguez, B. y Ruano, E. (1996). *Evaluación de los procesos lectores PROLEC*. Madrid: TEA ediciones.

De la Peña, C. (2016). Programas para la dislexia desde la base neuropsicológica. En P. Martín-Lobo (Coord.), *Procesos y programas de neuropsicología educativa* (pp. 169-177). España: Centro Nacional de Investigación e Innovación (CNIIE).

Delfior, S. (1993). Las dificultades de lectura: papel que juegan las deficiencias de lenguaje. *Comunicación, lenguaje y educación*, 17, 3-13.

Dezcallar, T., Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M. y Gotzens, C. (2014). La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. *Ocnos*, 12, 107-116.

Erazo, N. (2008). *La educación psicomotriz en el ciclo inicial como base para facilitar el aprendizaje de la lectura y escritura en niños y niñas*. Universidad de Cádiz, España.

Evans, B. (1998). The underachieving child. *Ophthalmic and Physiological Optic*, 18, 153-159.

Ferré, J. y Aribau, E. (2002). *El desarrollo neurofuncional del niño y sus trastornos. Visión, aprendizaje y otras funciones cognitivas*. Barcelona: Lebón.

Gil, J. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Educación XXI*, 14, 117-134.

Harris, A.J. (1961). *Manuel d'application des tests de latéralité*. París: C.P.A.

Kern, M.L. y Friedman, H.S. (2009). Early educational milestones as predictors of lifelong academic achievement, midlife adjustment, and longevity. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*, 419-430.

King, A.T. y Devick, S. (1976). *The proposed King-Devick test and its relation to the Pierce saccade test and reading levels*. Chicago: Illinois College of Optometry.

Leong, D.F., Master, C.L., Messner, L.V., Pang, Y., Smith, C. y Starling, A.J. (2014). The effect of saccadic training on early reading fluency. *Clinical pediatrics, 53*, 858-864.

Longoni, A.M., Scalisi, T.G. y Grilli, M. (1989). Lateral preference and verbal skills: a survey in school settings. *International Journal of Neuroscience, 44*, 41-52.

López-Escribano, C. (2007). Contribuciones de la neurociencia al diagnóstico y tratamiento educativo de la dislexia del desarrollo. *Revista Neurología, 44*, 173-180.

López-Juez, M.J. (2010). *¿Por qué yo no puedo? Fundamentos biológicos de las dificultades de aprendizaje*. Madrid: Autor.

Martín-Lobo, M.P. (2003). La lectura. *Procesos neuropsicológicos del aprendizaje, diagnósticos, estudio de casos y programas de intervención*. Barcelona: Lebón.

Mayolas, M.C., Villarroya, A. y Reverter, J. (2010). Relación entre la lateralidad y los aprendizajes escolares. *Apunts. Educación Física y Deportes, 101*, 32-42.

Megino-Elvira, L., Martín-Lobo, M.P. y Vergara-Moragues, E. (2016). Influence of eye movements, auditory perception, and phonemic awareness in the reading process. *The Journal of Educational Research, 109*, 567-573.

Miyata, H., Minagawa-Kawai, Y., Watanabe, S., Sasaki, T. y Ueda, K. (2012). Reading speed, comprehension and eye movements while reading Japanese novels: Evidence from untrained readers and cases of speed-reading trainees. *PLoS One, 7*(5), e36091.

Rasinski, T., Blachowicz, C. y Lems, K. (eds.) (2012). *Fluency instruction. Research-based best practices*. New York, NY: The Guilford Press.

Resnick, L.B. y Weaver, P.A. (2010). *Theory and practice of early reading*. New York: Routledge.

Rigal, R. (2006). *Educación motriz y educación psicomotriz en preescolar y primaria*. Barcelona: INDE Publicaciones.

Rosselli, M., Matute, E., y Ardila, A. (2006). Neuropsychological predictors of reading ability in Spanish. *Revista Neurología, 42*, 202-210.

Santiuste, V., Martín-Lobo, M.P. y Ayala, C. (2005). *Bases neuropsicológicas del fracaso escolar*. Madrid: Fugaz.

Subirana, A. (1952). La droiterie. *Schweizer Archiv Fur Neurologie Und Psychiatrie, 69*, 321-359.

(Endnotes)

¹ Este autor se encuentra actualmente en la Universidad de Cádiz, España.



Instituto de
Educación



Educando para la vida