

ISSN 1688-9304

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.2>

CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Vol. 10 N° 2, Julio - diciembre 2019

CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Vol. 10 N° 2, julio - diciembre 2019

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>

Directora

Denise Vaillant, Universidad ORT Uruguay, Uruguay

Editora

Verónica Zorrilla de San Martín, Universidad ORT Uruguay, Uruguay

Comité Editorial

Gabriela Bernasconi, Universidad ORT Uruguay, Uruguay
Yael Ferreira, Universidad ORT Uruguay, Uruguay
Liliana Jabif, Universidad ORT Uruguay, Uruguay
Cristina Ravazzani, Universidad ORT Uruguay, Uruguay
Eduardo Rodríguez Zidán, Universidad ORT Uruguay, Uruguay
Andrea Tejera, Universidad ORT Uruguay, Uruguay

Consejo Asesor

Inés Aguerrondo, Universidad Católica Argentina, Argentina
Alejandro Armellini, University of Leicester, Reino Unido
Gabriela Augustowsky, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Beatrice Avalos, Universidad de Chile, Chile
Carmen Camaño, Universidad de la República Uruguay, Uruguay
Mario Carretero, Universidad Autónoma de Madrid, España
Gerardo Ciancio, ANEP, Uruguay
Lidia Fernández, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Joaquín Gairín, Universidad Autónoma de Barcelona, España
Gaston Labadie, Universidad ORT Uruguay, Uruguay
Javier Lasida, Universidad Católica del Uruguay, Uruguay
Carina Lion, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Ester Mancebo, Universidad ORT Uruguay, Uruguay
Carlos Marcelo García, Universidad de Sevilla, España
Margarita Poggi, IIPE UNESCO Buenos Aires, Argentina
Pablo José Rivera Vargas, Universidad de Barcelona, España
Álvaro Silva Muñoz, Universidad de la República Uruguay, Uruguay
María Inés Vázquez, Instituto Universitario ACJ, Uruguay

DISEÑO: UNIVERSIDAD ORT URUGUAY

Cuareim 1451

11.100 Montevideo, Uruguay

Teléfono: +598 2902 1505

Cuadernos de Investigación Educativa se encuentra indizada en Latindex, SciELO, Dialnet, Redalyc, MIAR, LAtinREV y en PKP PLN, cumpliendo así con la recomendación de DOAJ referida a políticas de preservación digital. Suscribe a AURA (Asociación Uruguaya de Revistas Académicas) y a DORA (Declaration on Research Assessment).

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 (13-14)
Denise Vaillant

Temas de investigación

Estrategias neurodidácticas, satisfacción y rendimiento académico en estudiantes universitarios.....(15-32)
Daniel Rubén Tacca Huamán, Ana Luisa Tacca Huamán y Miguel Angel Alva Rodriguez

Comprendiendo a los mejores estudiantes. Una mirada más allá de la docencia(33-55)
Gustavo Rubinsztein Goldfarb, Mercedes Grijalvo Martín, Pilar Rivera-Torres y Luis Araújo Cazerres

Formación afectiva en la educación parvularia de Chile(57-71)
Felipe Mujica Johnson y Maritza Angélica Toro Oyarzún

Abandono en carreras de Ingeniería. Un estudio de los aspectos académicos, socio-demográficos, laborales y vitales(73-90)
Jacqueline Elizabet Moreno y Analía Claudia Chiecher

El concepto de debate emergente como recurso para la inclusión de competencias interculturales en la formación inicial docente en Chile.....(91-104)
Froilán Cubillos Alfaro, Benjamín Romero Zamora y Juan José Navarro

Analizando el clima educativo en Uruguay: un estudio exploratorio de la cohorte PISA 2012.....(105-123)
Leonel Rivero

Contents

Introduction

Introduction.....	(13-14)
<i>Denise Vaillant</i>	

Research topics

Neurodidactic strategies, satisfaction and academic performance of university students.....	(15-32)
<i>Daniel Rubén Tacca Huamán, Ana Luisa Tacca Huamán y Miguel Angel Alva Rodriguez</i>	

Understanding the best students. A look beyond teaching.....	(33-55)
<i>Gustavo Rubinsztein Goldfarb, Mercedes Grijalvo Martín, Pilar Rivera-Torres y Luis Araújo Cazerres</i>	

Affective formation in the Preschool Education of Chile.....	(57-71)
<i>Felipe Mujica Johnson y Maritza Angélica Toro Oyarzún</i>	

Drop-outs in Engineering courses. A study of the academic, socio-demographic, vital and work aspects.....	(73-90)
<i>Jacqueline Elizabet Moreno y Analía Claudia Chiecher</i>	

The concept of emerging debate as a resource for the inclusion of intercultural competences in the initial teacher training in Chile.....	(91-104)
<i>Froilán Cubillos Alfaro, Benjamín Romero Zamora y Juan José Navarro</i>	

School climate in Uruguay. An exploratory analysis of PISA 2012 cohort.....	(105-123)
<i>Leonel Rivero</i>	

Sumário

Apresentação

Apresentação	(13-14)
<i>Denise Vaillant</i>	

Temas de pesquisa

Estratégias neurodidáticas, satisfação e desempenho acadêmico em universitários	(15-32)
<i>Daniel Rubén Tacca Huamán, Ana Luisa Tacca Huamán y Miguel Angel Alva Rodríguez</i>	

Entendendo os melhores estudantes. Um olhar que vai além da docência.....	(33-55)
<i>Gustavo Rubinsztein Goldfarb, Mercedes Grijalvo Martín, Pilar Rivera-Torres y Luis Araújo Cazerres</i>	

Formação Afetiva em Educação Pré-escolar no Chile	(57-71)
<i>Felipe Mujica Johnson y Maritza Angélica Toro Oyarzún</i>	

Abandono em cursos de engenharia. Uma análise de aspectos acadêmicos, sociodemográficos, trabalhistas e vitais	(73-90)
<i>Jacqueline Elizabet Moreno y Analía Claudia Chiecher</i>	

O conceito 'debate emergente' como recurso para inclusão de competências interculturais na formação inicial de professores no Chile.....	(91-104)
<i>Froilán Cubillos Alfaro, Benjamín Romero Zamora y Juan José Navarro</i>	

Análise do clima educacional no Uruguai: uma análise exploratória da coorte PISA 2012	(105-123)
<i>Leonel Rivero</i>	



Presentación

Introduction

Apresentação

ISSN 1688-9304 - DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.2.2904>

Denise Vaillant

<http://orcid.org/0000-0001-8110-4634>

Esta nueva edición de Cuadernos de Investigación Educativa presenta artículos de especial interés para la comunidad de investigadores del ámbito social tanto por la relevancia de las temáticas abordadas como por la rigurosidad en su tratamiento. Se trata de trabajos seleccionados mediante un proceso de evaluación de pares y referidos a muy diversos contextos y niveles educativos.

El nuevo número se inicia con el artículo *Estrategias neurodidácticas, satisfacción y rendimiento académico en estudiantes universitarios*, de Daniel Rubén Tacca Huamán, Ana Luisa Tacca Huamán y Miguel Ángel Alva Rodríguez. Se trata de una investigación sobre la relación que existe entre las estrategias neurodidácticas del docente y la satisfacción y el rendimiento académico de los estudiantes de una universidad del Perú. El estudio cuantitativo, correlacional y transversal concluye que las estrategias neurodidácticas se vinculan positivamente con la satisfacción y el rendimiento académico.

Si bien se ha demostrado que a la hora de recomendar su universidad los estudiantes toman en cuenta la calidad global del servicio, no abundan los estudios que profundizan en las dimensiones que inciden en la decisión. La investigación en Uruguay de Gustavo Rubinsztejn Goldfarb, Mercedes Grijalvo Martín, Pilar Rivera-Torres y Luis Araújo Cazerres intentó llenar ese vacío. *Comprendiendo a los mejores estudiantes. Una mirada más allá de la docencia* mostró que la calidad docente es más importante en las etapas iniciales mientras que en las etapas avanzadas es la calidad del servicio la que se vuelve más relevante para los estudiantes.

Formación afectiva en la educación parvularia de Chile es el aporte de Felipe Mujica Johnson, quien analizó los objetivos de aprendizaje del ámbito afectivo en el currículo de educación preescolar de Chile en función de la formación moral del alumnado. El autor utilizó una metodología cualitativa con un diseño de estudio documental en el que se analizaron todos los objetivos de aprendizaje del currículo preescolar. Uno de los hallazgos que se destaca es que existen objetivos de aprendizaje del ámbito afectivo planteados desde una perspectiva abierta y contextualizada que favorecen una comprensión crítica de la afectividad.

Jacqueline Elizabet Moreno se propuso reconstruir retrospectivamente las trayectorias académicas de una cohorte de estudiantes de ingeniería argentinos, contactada cinco años luego de su ingreso a la universidad. *Abandono en carreras de Ingeniería. Un estudio de los aspectos académicos, socio-demográficos, laborales y vitales* expuso que en el transcurso de esos cinco años desde el ingreso, la mitad de los estudiantes había abandonado la carrera. El artículo permite reflexionar acerca de las trayectorias personales, el contexto familiar de los estudiantes, su historia de vida y los motivos del abandono, entre otras cuestiones de interés.

El concepto de debate emergente como recurso para la inclusión de competencias interculturales en la formación inicial docente en Chile problematizó el desarrollo de herramientas y competencias profesionales orientadas a la interculturalidad en los profesores chilenos. Su autor, Benjamín Romero Zamora, analizó la formación inicial docente en dicho país así como su pertinencia para el ejercicio profesional de los docentes en contextos de diversidad cultural con presencia indígena. En particular abordó cuáles son las condiciones en las que se ha llevado a cabo la escolarización de estudiantes mapuche y las características de un Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

Por último este número cierra con el aporte de Leonel Rivero titulado *Analizando el clima educativo en Uruguay: un estudio exploratorio de la cohorte PISA 2012* que estudió el ambiente educativo de aquellos centros relevados por PISA en 2012. Los resultados muestran la prevalencia, en la visión de los directores, de algunos elementos problematizados por la literatura tales como la dificultad de enseñar a estudiantes con niveles heterogéneos, el ausentismo docente o la motivación de los estudiantes. Sin embargo otorgan una menor relevancia a aspectos tales como el malestar de los docentes o la severidad de los mismos en su trato con los estudiantes.

Seguramente los artículos de este número despertarán el interés del lector. Las investigaciones presentadas son relevantes y permiten formular hipótesis exploratorias para futuros estudios. Los autores brindan, desde distintos espacios y a través de diversas miradas, un aporte muy valioso para la construcción del saber en educación.

Dra. Denise Vaillant
Directora

Estrategias neurodidácticas, satisfacción y rendimiento académico en estudiantes universitarios

Neurodidactic strategies, satisfaction and academic performance of university students

Estratégias neurodidáticas, satisfação e desempenho acadêmico em universitários

ISSN 1688-9304 - DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.2.2905>

Daniel Rubén Tacca Huamán*¹
<https://orcid.org/0000-0002-0694-5262>

Ana Luisa Tacca Huamán**²
<https://orcid.org/0000-0003-2068-7527>

Miguel Angel Alva Rodriguez**³
<https://orcid.org/0000-0002-7564-4658>

Fecha de recibido: 15/02/2019

Fecha de aceptado: 19/06/19

Resumen

En los últimos años la didáctica universitaria se está adaptando a los estilos de aprendizaje de los estudiantes y la neurociencia se ha convertido en una disciplina que aporta gran cantidad de información sobre el funcionamiento del cerebro, sus implicancias en la construcción del conocimiento y la importancia de considerar los aspectos cognitivos, afectivos y sociales inmersos en el proceso de aprendizaje. El propósito principal de la investigación fue conocer la relación que existe entre las estrategias neurodidácticas del docente con la satisfacción y el rendimiento académico en los estudiantes de una universidad de Lima, Perú. El estudio fue cuantitativo, correlacional, transversal y con una muestra de 311 estudiantes de los dos primeros años de formación universitaria. Los resultados indican que las estrategias neurodidácticas se correlacionan positivamente con la satisfacción y el rendimiento académico (.72 y .51 respectivamente). Asimismo, se presentó una relación moderada entre la satisfacción y el rendimiento académico (.45). En cuanto a los tipos de estrategias neurodidácticas se ha encontrado que los docentes evaluados usan con mayor frecuencia las estrategias metodológicas. Sin embargo se ha observado que las estrategias socioemocionales presentan un coeficiente de correlación más alto con la satisfacción (.63), en comparación con otros tipos de estrategias.

Palabras clave: estrategias educativas, neurociencias, experiencia de aprendizaje, satisfacción de los estudiantes, calificaciones.

Abstract

In recent years, university didactics is adapting to the learning styles of the students and Neuroscience has become a discipline that provides a large amount of information about the functioning of the brain, its implications in the construction of knowledge and the importance of considering the cognitive, affective and social aspects involved in the learning process. The main purpose of the research was to know the relation between the neurodidactic strategies of the professor and both the satisfaction and the academic performance of the students at a university in Lima, Peru. The research was quantitative, correlational, transversal and with a sample of 311 freshmen and sophomores. According

to the results, the neurodidactic strategies correlate positively with the students' satisfaction and the academic performance (.72 and .51 respectively.) Additionally, a moderate correlation was evidenced between satisfaction and academic performance (.45). In the analysis of the types of neurodidactic strategies, it was found that the professors use the methodological strategies more frequently. However, it was observed that socio-emotional strategies have a higher correlation rate with satisfaction (.63), in comparison with other strategies.

Keywords: educational strategies, neurosciences, learning experience, student satisfaction, scores.

Resumo

Nos últimos anos, a didática universitária está se adaptando aos estilos de aprendizagem dos alunos e a Neurociência se tornou uma disciplina que fornece uma grande quantidade de informações sobre o funcionamento do cérebro, suas implicações na construção do conhecimento e a importância de considerar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais imersos no processo de aprendizagem. O principal objetivo da pesquisa foi conhecer a relação entre as estratégias neurodidáticas do professor e a satisfação e desempenho acadêmico em estudantes de uma universidade de Lima, Peru. A análise foi quantitativa, correlativa, transversal e com uma amostra de 311 estudantes dos dois primeiros anos de cursos universitários. Os resultados indicam que as estratégias neurodidáticas se correlacionam positivamente com a satisfação e o desempenho acadêmico (0,72) e (0,51), respectivamente; além disso, foi encontrada uma relação moderada entre satisfação e desempenho acadêmico (0,45). Em relação aos tipos de estratégias neurodidáticas, verificou-se que os professores avaliados utilizam estratégias metodológicas com maior frequência; no entanto, observou-se que as estratégias socioemocionais apresentam maior coeficiente de correlação com a satisfação (0,63). , se comparado com outros tipos de estratégias.

Palavras chaves: estratégias educativas; neurociências; experiência de aprendizagem; satisfação do aluno; notas.

Introducción

Es importante recordar que la mayor parte de los estudiantes que ingresan a las universidades, luego de concluir la escuela secundaria, son jóvenes nacidos en el nuevo siglo, con características académicas distintas a sus profesores y con exigencias educativas sin precedentes en el siglo pasado. El proceso educativo formal presenta, en todos sus niveles, grandes retos propios de una nueva era, lo que hace necesaria una mirada a los potenciales aportes que otras disciplinas científicas ofrecen y que pueden ayudar a mejorar la calidad del aprendizaje.

La neurociencia es considerada como un campo multidisciplinario que investiga todo lo concerniente al cerebro y al sistema nervioso (constitución, funcionamiento, manifestación, evolución, etc.). Esta iniciativa tuvo su origen en la última década del siglo XX, conocida a nivel mundial como *la década del cerebro*, y nació para estudiar los posibles tratamientos y cura de enfermedades neurodegenerativas como el Alzheimer y el Parkinson. Según Carrasco (2015) con estas investigaciones se ha logrado construir conocimiento científico fiable y refutar mitos sobre el cerebro.

Los últimos descubrimientos han sobrepasado el ámbito médico y se ha encontrado utilidad en diversas áreas como el marketing, la psicología, la educación, etc. La naturaleza interdisciplinaria de la neurociencia ofrece la posibilidad de comprender en forma holística el comportamiento humano. Tal como lo explican Valerio, Jaramillo, Caraza y

Rodríguez (2016) la relación entre educación y neurociencia se viene forjando desde hace casi dos décadas gracias a la directa relación que existe entre las redes neuronales y el aprendizaje. Según González (2017), para una adecuada práctica docente se debe conocer el funcionamiento bioquímico del cerebro ya que estos procesos, a nivel celular y tisular, son los responsables de la construcción del conocimiento.

Paniagua (2013) señala que gracias a las tecnologías de neuroimagen se puede observar el cerebro en pleno funcionamiento sin intervención quirúrgica. Así se ha podido conocer cómo la información, recibida por los órganos sensoriales a través de estímulos, viaja por las vías aferentes (neuronas sensitivas) a través de un proceso electroquímico hasta el centro integrador, para luego emitir una respuesta. Si bien se continúan estudiando las funciones cognitivas y su base biológica, no hay que olvidar que el cerebro está constituido por un gran número de redes neuronales que se modifican y organizan en forma particular con cada experiencia que vive la persona. Durante el proceso de aprendizaje cada estudiante siente y percibe la información sensorial en forma personal y única; cada uno construye, cambia y reorganiza sus redes neuronales en la corteza cerebral, cada persona construye su propio aprendizaje. Es este el gran enlace que une a la neurociencia con la educación; las características únicas de cada persona y el aprendizaje están íntimamente relacionados con los procesos neuronales que se llevan a cabo en el sistema nervioso y en el cerebro.

Tal como lo expone Terigi (2016) esta relación se hace cada vez más fuerte y cuenta con gran aceptación en el mundo educativo. La preocupación por mejorar la calidad de los aprendizajes con los aportes de la neurociencia no se limita al nivel escolar. A nivel universitario también se busca respaldo científico a las innovaciones educativas que se ponen en práctica en las aulas. Riaño, Cely, Triana y Gutiérrez (2017) explican que, para responder a las exigencias del nuevo contexto educativo, donde se necesita conocer el aspecto neurológico del aprendizaje, es necesaria una mirada a los aportes de la neuroeducación. Esta integración de conocimientos puede favorecer el rol que cumple el docente al orientar adecuadamente las estrategias de enseñanza y aprendizaje, además de que permite conocer, con mayor profundidad, muchos aspectos que intervienen en el proceso educativo y que por mucho tiempo no han sido considerados con la importancia del caso.

Tal como afirma González (2017), en la interacción docente-estudiante las palabras, sonidos, acciones, preferencias, habilidades creativas, pensamientos y emociones interactúan simultáneamente, haciendo necesario que la didáctica universitaria tome en consideración no solo el aspecto cognitivo sino también el procedimental, emocional, social y axiológico alejándose así de la repetición de contenidos y respondiendo satisfactoriamente a las necesidades educativas del siglo XXI. La neurodidáctica nace al interior de la neuroeducación y orienta la práctica docente a través de estrategias didácticas que integran el aprendizaje con las capacidades cerebrales. Estas disciplinas, al igual que la neurociencia, están en constante crecimiento y evolución, y es responsabilidad del docente integrarlas al momento de planificar la clase y desarrollar investigación educativa.

Boscán (2011) propone tres principios de la neurodidáctica: interacción, equilibrio y visión holística. Cuando el estudiante compromete todos sus recursos sensoriales, está alerta y en estado activo de procesamiento de información se cumple el principio de interacción. El principio de equilibrio aparece cuando se estimulan diversas áreas cerebrales, se emplean recursos (analíticos y metafóricos) que involucran ambos hemisferios y los contenidos seleccionados son inter y transdisciplinarios. El principio holístico se cumple cuando se logra la interacción entre los procesos cognitivos y afectivos, se valora la autoestima, las inteligencias múltiples y se promueve el aprendizaje para la vida.

Machicado (2015) señala que es el docente quien diseña, adapta y ejecuta las estrategias didácticas en el aula según las características del estudiante, la carrera, el contexto y, sobre todo, debe tener en consideración el funcionamiento del cerebro. Las estrategias neurodidácticas se centran en la construcción de significados, la permanente interacción con otros estudiantes, el análisis de conceptos y casos contextualizados, el planteamiento de problemáticas, la aplicación del contenido en el mundo real, la creación de nuevas soluciones y la promoción del pensamiento sistémico y especulativo desde una adecuada gestión de las emociones. Calatayud (2018) comenta que los aportes de la neurociencia a la actividad didáctica pueden llevar a cambiar y mejorar el sistema de evaluación y la práctica educativa. Unzueta (2011) explica que, para contribuir activamente a generar aprendizajes significativos en los estudiantes, el docente debe considerar la guía de la neurodidáctica. Según Paniagua (2013) el docente que emplea estrategias neurodidácticas se convierte en un agente que modifica la estructura y actividad electroquímica del cerebro a través de una enseñanza novedosa e interesante.

Boscán (2011) propuso una tipología para identificar las estrategias neurodidácticas y las organizó en *operativas*, *socio-emocionales* y *metodológicas*. Las estrategias operativas representan el conjunto de estímulos creativos que planifica el docente para presentar el contenido, responden al interés del estudiante y a las características particulares del contexto educativo. Las estrategias socio-emocionales involucran componentes emocionales que establecen los vínculos docente-estudiante y estudiante-estudiante. Estas estrategias permiten el fortalecimiento del compromiso por el aprendizaje y la experiencia activa. Las estrategias metodológicas están compuestas por procedimientos que promueven la indagación, análisis y construcción del conocimiento mediante procesos lógicos y con apoyo de las estrategias operativas y socio-emocionales.

El empleo de estrategias neurodidácticas involucra prestar atención a cómo aprende el que aprende. Di Gesù y Seminara (2012) explican que los estilos de aprendizaje se refieren al modo particular en que un estudiante se apropia de la información y la convierte en suya. Según la experiencia de las autoras es recomendable considerar las siguientes propuestas: los cuadrantes cerebrales de Herrmann, el procesamiento de la información de Kolb, las categorías bipolares de Felder y Silverman, las inteligencias múltiples de Gardner y el modelo VAK de la programación neurolingüística.

Otro aspecto fundamental en el aprendizaje del siglo XXI, a nivel escolar y universitario, son las emociones. Está demostrado que las emociones positivas estimulan la producción y liberación de dopamina, neurotransmisor que participa en diversos procesos cerebrales, cognitivos y emocionales pero principalmente responsable de la sensación de placer y relajación. Según Elizondo, Rodríguez y Rodríguez (2018) esto significa que si los estudiantes disfrutan o experimentan situaciones agradables en clase, las funciones cognitivas y el aprendizaje se ven beneficiados. Las emociones determinan los estímulos a los que se presta atención, permiten fijar información en la memoria para luego ser recordada e influyen en el comportamiento. Las emociones positivas asocian el aprendizaje con el placer y el bienestar (Palomera, Briones y Gómez-Linares, 2017).

Entonces, a diferencia de la didáctica tradicional las estrategias neurodidácticas llevan nuevas experiencias al aula, consideran el desarrollo cerebral y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y permiten disfrutar la experiencia de aprender para la vida. Debido al crecimiento de la oferta universitaria estas instituciones desean conocer si los estudiantes aceptan o recomiendan las experiencias que ofrecen (De la Fuente, Marzo y

Reyes, 2010). De esta forma nace la importancia de conocer la opinión del estudiantado sobre las actividades académicas y los servicios que se brindan. La satisfacción del estudiante responde a un conjunto de experiencias vividas dentro y fuera del aula. Es un proceso multidimensional que tiene diversas aristas por analizar. Según Domínguez-Lara y Campos-Uscanga (2017) la satisfacción académica abarca el bienestar psicológico (comparación entre lo obtenido y las pretensiones iniciales) y el disfrute durante las experiencias académicas, lo que se vincula íntimamente con la tasa de permanencia y egreso de los estudiantes así como con el éxito académico.

Baños, Ortiz-Camacho, Baena-Extremera y Tristán-Rodríguez (2017) señalan que para comprender la satisfacción del estudiante es necesario considerar el rol del docente como una variable que influye directamente. De la Fuente et al. (2010) indican que el personal, los docentes, las oportunidades que brinda la carrera, la infraestructura y el prestigio de la universidad son los principales elementos que afectan el nivel de satisfacción de los estudiantes. De ellos, aclaran los autores, el más importante es el relacionado con las competencias del docente. De esta forma, aspectos relacionados con la docencia (conocimientos, claridad, metodología, materiales, entre otros) determinan principalmente la satisfacción. Según Tessema, Ready y Yu (2012) la calidad e individualización de la enseñanza son elementos que inciden directamente en la satisfacción del estudiante universitario.

Annamdevula y Bellamkonda (2016) estudiaron la calidad del servicio, la lealtad y satisfacción de los estudiantes en tres universidades de la India. En su reporte se observó que la satisfacción del estudiante se ve influenciada por el rol del docente y la calidad de enseñanza. Cabana, Cortés, Aguilera y Vargas (2018) indican que la satisfacción proveniente de los procesos de enseñanza incide en la identificación con la institución. Yeo (2009) afirma que, en el ámbito universitario, la satisfacción se relaciona con lo que ocurre en el aula y con la atención que se brinda al estudiante. Para González-Peiteado, Pino-Juste y Penado-Abilleira (2017), analizar la satisfacción académica es un buen camino para comprender si las expectativas del estudiante fueron atendidas por el docente. Bloxham (2012) recomienda que la evaluación de satisfacción que realizan los estudiantes a los profesores debe servir para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. De la Fuente et al. (2010) concluyen que los niveles de satisfacción quedan plasmados en comentarios positivos para la universidad, docentes y contexto próximo.

Asimismo, el estudio del rendimiento académico es un tema de gran interés cuando se evalúa la calidad del servicio educativo universitario y el éxito del estudiante (Alva, 2017). Desde una perspectiva temporal, Díaz y Arias (1999) proponen diferenciar el rendimiento académico inmediato del mediato. El primero está vinculado a la superación de las exigencias académicas de la asignatura o ciclo que se cursa (calificaciones), mientras que el segundo se vincula a la utilidad en el mundo laboral. Tourón (2000) define el rendimiento académico como el resultado sintético de un conjunto de aspectos que interactúan en la persona que está aprendiendo. Lo anterior nos lleva a la siguiente reflexión: durante el proceso de evaluación y a lo largo de la asignatura, si el docente contempla los aspectos cognitivos, afectivos y axiológicos el rendimiento académico inmediato, visto como calificación numérica, puede entenderse como el reflejo del logro alcanzado.

Garbanzo (2007) explica que dentro de los factores asociados al rendimiento académico uno de los determinantes institucionales es la relación docente-estudiante. Durante esta interacción, explica el autor, las expectativas del estudiante están puestas en la relación afectiva y didáctica que construye con el docente, y el rendimiento académico se ve

influenciado por esta relación. Pulgar y Sánchez (2014) manifiestan que las estrategias didácticas guardan una estrecha correspondencia con el rendimiento académico. De la misma forma, Vergel-Ortega, Martínez-Lozano y Zafra-Tristancho (2016) explican que las estrategias didácticas empleadas por el docente, entre otras variables, son elementos importantes para comprender el rendimiento académico logrado. Para Ramírez, Lozano y Zárate (2017) las estrategias didácticas que promueven diversas formas de aprendizaje (estilos de aprendizaje) brindan al estudiante la posibilidad de identificar sus preferencias, impulsan el desarrollo de habilidades y promueven el incremento del rendimiento académico. Según Alva (2017) el bienestar psicológico y la satisfacción son factores determinantes en el rendimiento académico, de tal forma que una buena satisfacción lleva a un buen rendimiento académico y viceversa.

Por todo lo anterior, el objetivo central de la presente investigación es conocer la relación entre las *estrategias neurodidácticas* que emplea el docente con la *satisfacción* y el *rendimiento académico* de los estudiantes universitarios.

Metodología

Participantes

Como criterios de inclusión se consideraron los siguientes: (1) pertenecer a los dos primeros años de formación universitaria, (2) tener matrícula vigente y (3) contar con asistencia regular a los cursos de los docentes colaboradores. De esta forma, la muestra estuvo conformada por estudiantes universitarios de diferentes carreras profesionales de una universidad de Lima que cumplieran con los criterios de inclusión y quienes constituyeron una muestra no probabilística de sujetos voluntarios. La muestra estuvo compuesta por 311 estudiantes, lo que representó el 55% de la población. La edad promedio fue de 19.31 años ($SD = 0.92$). El 56% de los participantes fueron varones y 44% fueron mujeres. Con respecto al año de formación universitaria, el 55% cursaba el primer año, mientras que el 45% se encontraba en su segundo año. Asimismo, 36.33% de la muestra estaba conformada por estudiantes de Comunicaciones, 36.33% de Psicología y 27.33% de Marketing.

Instrumentos

Para los fines de la investigación se construyó un instrumento que evalúa el empleo de las estrategias neurodidácticas del docente en el nivel universitario. La escala consideró 3 tipos de estrategias: estrategias operacionales, estrategias socio-emocionales y estrategias metodológicas. La primera versión del instrumento estuvo conformada por 21 ítems clasificados en las 3 dimensiones mencionadas anteriormente y contó con una escala tipo likert de cinco opciones para el registro de las respuestas que van desde *nunca* (1) hasta *siempre* (5).

A través de la metodología de juicio de expertos se validaron los ítems así como la operacionalización de las dimensiones y se verificó si cumplían con el objetivo de medir el empleo de las estrategias neurodidácticas en el ámbito universitario. Los jueces consideraron eliminar 3 ítems, quedando así una nueva versión de 18 ítems que cumplían los criterios de claridad, coherencia, objetividad, organización y consistencia. Con esta nueva versión se aplicó un piloto a 50 estudiantes por medio del cual se evaluó la confiabilidad del instrumento y sus dimensiones. Se encontró un Alfa de Cronbach de .91 para la escala total y de .82, .86 y .74 para las dimensiones estrategias operacionales, estrategias socio-emocionales y estrategias metodológicas, respectivamente.

Al finalizar la aplicación del instrumento a la muestra final se realizó un análisis factorial exploratorio (validez de estructura) donde se reportó que el ítem número 5 presentaba cargas factoriales que se agrupaban en más de una dimensión, por lo que fue eliminado. Como resultado la escala final se compone de 17 ítems agrupados en tres dimensiones: estrategias operacionales, 5 ítems; estrategias socio-emocionales, 6 ítems, y estrategias metodológicas, 6 ítems, las cuales explican el 51% de la variabilidad de los datos (ver Tabla 1).

Tabla 1. Solución factorial de la escala estrategias neurodidácticas

Nº de ítem	Estrategias operacionales	Estrategias socio-emocionales	Estrategias metodológicas
1	.82		
4	.50		
8	.67		
11	.71		
14	.42		
2		.61	
6		.76	
9		.79	
12		.69	
15		.80	
17		.71	
3			.60
7			.79
10			.61
13			.48
16			.54
18			.55

Debido a estas modificaciones en el instrumento de estrategias neurodidácticas evaluó una vez más la consistencia interna de la escala y sus dimensiones en la muestra final. Se obtuvieron índices superiores a .70 lo cual indica que la escala empleada en la investigación es confiable (ver Tabla 2).

Tabla 2. Índice de confiabilidad estrategias neurodidácticas y componentes

Escala	Alfa
Estrategias neurodidácticas total	.88
Estrategias operacionales	.74
Estrategias socio-emocionales	.85
Estrategias metodológicas	.71

Con la finalidad de comparar los puntajes entre dimensiones de la escala se decidió trabajar con el promedio de los puntajes por dimensión. De esta forma se obtuvo como puntaje máximo 5 en cada dimensión y como puntaje máximo de la escala total, 15 (ver Tabla 3).

Tabla 3. Puntajes de la escala estrategias neurodidácticas y componentes

Escala	N° de ítems	Suma de puntajes		Promedio de puntajes		
		Mín.	Máx.	Mín.	Máx.	
Estrategias operacionales	5	5	25	1	5	Estrategias neurodidácticas Total (suma de promedios) Mín. 3 Máx. 15
Estrategias socio-emocionales	6	6	30	1	5	
Estrategias metodológicas	6	6	30	1	5	

El segundo instrumento mide la variable *satisfacción académica*. Sisto, Muniz, Bartholomeu, Pasetto, Oliveira y Lopes (2008) construyeron el instrumento original para medir la satisfacción de los estudiantes universitarios en relación a 4 dimensiones: percepción del ambiente pedagógico, percepción de la afectividad, percepción del ambiente físico y percepción del ajuste social. Las respuestas fueron registradas en una escala likert de cuatro opciones que van de *nunca* (0) a *siempre* (3). Dos años más tarde se realizó una adaptación al español en Argentina de la dimensión *percepción del entorno de enseñanza en estudiantes universitarios* (Medrano y Pérez, 2010). Esta adaptación fue producto de dos consideraciones importantes: 1) de la escala original, la dimensión percepción del entorno de enseñanza explica la mayor variabilidad de datos (15.06%); y (2) esta dimensión es congruente con la propuesta teórica de Lent (2004). Los investigadores reportaron que este nuevo instrumento posee una estructura interna unidimensional de 8 ítems que explicaba un 49% de la variabilidad de las respuestas y una elevada homogeneidad ($\alpha = .84$). Con esta estructura, la escala presenta un puntaje mínimo de 0 y un máximo de 24. En el presente estudio se realizaron cambios en la redacción de los ítems 3 y 7, de *Me gustan mis profesores* a *Me gusta mi profesor* y de *Los profesores son abiertos al diálogo* a *El profesor está abierto al diálogo* con el propósito de centrar la evaluación en el entorno de enseñanza creado por el docente. Con el objetivo de demostrar validez de constructo se realizó un análisis factorial exploratorio con método de rotación oblicua (criterio Oblimin) donde se confirmó que los 8 ítems de la escala se agrupan en una estructura unidimensional que explica el 42% de la varianza de las respuestas. Asimismo la carga factorial de los ítems es igual o superior a .57 (ver Tabla 4). En relación a la confiabilidad, en la presente investigación se obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach de .80, valor que indica que las puntuaciones obtenidas son fiables.

Tabla 4. Solución factorial de la escala satisfacción académica

N°	Ítems	Carga factorial
1	Las clases me interesan.	.68
2	Me siento motivado con el curso.	.64
3	Me gusta mi profesor.	.65
4	Me gustan las clases.	.63
5	El curso responde a mis expectativas.	.70
6	Me siento a gusto con el curso	.65
7	El profesor está abierto al diálogo.	.68
8	Siento que los contenidos de las clases corresponden a los de mi profesión.	.57

La tercera variable de investigación fue el *rendimiento académico*. Se tomó como dato el promedio final de calificaciones obtenido por cada estudiante en el curso donde se evaluaron las estrategias neurodidácticas del docente.

Procedimiento

Como las variables estrategias neurodidácticas y la satisfacción académica fueron evaluadas desde el punto de vista del estudiante, se contactó a los docentes de primer y segundo año quienes, dentro del proceso de capacitación docente, recibieron cursos que fomentaban el empleo de estrategias basadas en los aportes de la neurociencia. Fueron informados sobre los propósitos de la investigación y el manejo anónimo de los datos y se solicitó su colaboración para acceder a los potenciales casos de análisis. Una vez obtenido su consentimiento informado los docentes aceptaron voluntariamente ser evaluados por los estudiantes respecto de las estrategias que emplearon a lo largo del semestre. Se garantizó que las variables mencionadas correspondían a un mismo docente y al curso que impartían. Asimismo se aseguró que los datos sobre el rendimiento académico correspondieran al mismo curso. En esta etapa, 11 docentes de los dos primeros años de formación universitaria, con edades entre 38 y 49 años, accedieron a colaborar con la investigación.

La aplicación de las escalas *estrategias neurodidácticas* y *satisfacción académica* se llevó a cabo dos semanas antes de culminar el semestre. Se accedió a los últimos 15 minutos de clases para explicar el propósito de la investigación e invitar a los estudiantes a participar de forma voluntaria. Los investigadores, junto a 2 evaluadores previamente capacitados, entregaron los cuestionarios impresos junto a la constancia de consentimiento informado. Se logró obtener la participación voluntaria de 311 estudiantes. De esta forma el muestreo fue no probabilístico, ya que la muestra se constituyó tomando en cuenta los casos disponibles a los que accedieron los investigadores (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). La muestra obtenida en el estudio representó el 55% de la población y todos los participantes cumplieron los criterios de inclusión.

Análisis de datos

Para la realización del análisis pertinente a los datos recolectados se empleó el paquete estadístico SPSS v.22. Primero se realizó el análisis de normalidad empleando la prueba de Kolmogorov-Smirnov (para muestras mayores de 50 casos) a la distribución de las puntuaciones por escalas, sub-escalas y características sociodemográficas. En las pruebas

se reportó falta de normalidad, por lo que se procedió a analizar los índices de asimetría y curtosis, los cuales fueron menores a 3 y a 8 respectivamente. Esto permitió determinar que las distribuciones de los datos se encontraban dentro de un rango adecuado para emplear los análisis paramétricos correspondientes (Kline, 2005). Con el propósito de responder al objetivo central del estudio se realizaron los análisis correlacionales empleando el coeficiente *r* de Pearson a las escalas y sub-escalas de las variables.

Resultados

Con respecto a los valores descriptivos de la variable *estrategias neurodidácticas*, en la Tabla 5 se observa que los estudiantes perciben un mayor empleo de estrategias metodológicas en la enseñanza, seguido por las estrategias operacionales y finalmente, las estrategias socio-emocionales.

Tabla 5. Estadísticas descriptivas de estrategias neurodidácticas

	Total	Estrategias operacionales	Estrategias socio-emocionales	Estrategias metodológicas
Media	10.59	3.75	2.94	3.90
SD	1.53	0.58	0.75	0.52
N=311				

Asimismo se encontró que las estudiantes, los estudiantes de segundo año de formación universitaria y estudiantes de la carrera de Psicología señalan una mayor aplicación de estrategias neurodidácticas por parte de los docentes (ver Tabla 6).

Tabla 6. Estrategias neurodidácticas y sus componentes en relación a las características sociodemográficas

		Estrategias neurodidácticas Total		Estrategias operacionales		Estrategias socio-emocionales		Estrategias metodológicas	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
	Total (n=311)	10.59	1.53	3.75	0.58	2.94	0.75	3.90	0.52
Sexo	Mujeres (n=136)	10.72	1.45	3.78	0.52	3.02	0.73	3.91	0.50
	Varones (n=175)	10.49	1.59	3.72	0.62	2.88	0.75	3.89	0.53
Año de carrera	Primer año (n=171)	10.24	1.37	3.65	0.55	2.77	0.67	3.82	0.49
	Segundo año (n=140)	11.01	1.62	3.87	0.59	3.16	0.78	3.99	0.54
Carrera	Comunicaciones (n=113)	10.40	1.37	3.67	0.56	2.87	0.72	3.86	0.46
	Marketing (n=85)	10.42	1.43	3.68	0.52	2.91	0.71	3.83	0.51
	Psicología (n=113)	10.91	1.72	3.88	0.61	3.05	0.78	3.99	0.56

En la variable *satisfacción académica* los grupos de estudiantes que cursan el segundo año de universidad y los estudiantes de la carrera de Psicología mostraron valores superiores al promedio general obtenido (ver tabla 7).

Tabla 7. Satisfacción académica en relación a las características sociodemográficas

		M	SD
	Total (n=311)	20.04	3.11
Sexo	Mujeres (n=136)	20.07	2.96
	Varones (n=175)	20.01	3.24
Año de carrera	Primer año (n=171)	19.79	3.16
	Segundo año (n=140)	20.34	3.05
Carrera	Comunicaciones (n=113)	19.83	3.04
	Marketing (n=85)	19.84	2.90
	Psicología (n=113)	20.30	3.34

En el caso del rendimiento académico el promedio general fue aprobatorio y alto. Al contrario de las anteriores variables, el rendimiento académico no presenta diferencias entre los promedios de los diferentes grupos según las características sociodemográficas (ver Tabla 8).

Tabla 8. Rendimiento académico en relación con las características sociodemográficas

		<i>M</i>	<i>SD</i>
	Total (n=311)	16.57	1.90
Sexo	Mujeres (n=136)	16.58	2.03
	Varones (n=175)	16.57	1.81
Año de carrera	Primer año (n=171)	16.50	1.88
	Segundo año (n=140)	16.66	1.93
Carrera	Comunicaciones (n=113)	16.51	2.07
	Marketing (n=85)	16.60	1.73
	Psicología (n=113)	16.61	1.86

Para responder al objetivo central de la investigación se correlacionaron todas las escalas y sub-escalas. De este modo se reportaron correlaciones positivas y significativas entre las variables de estudio. Las relaciones entre estrategias neurodidácticas y sus respectivos componentes con la satisfacción académica mostraron ser positivas y grandes. El rendimiento académico y la satisfacción académica presentaron una relación positiva y mediana; la relación entre el rendimiento académico y la escala total de las estrategias neurodidácticas es positiva y grande. Cabe resaltar que las estrategias socio-emocionales

y estrategias metodológicas presentan, en comparación con las estrategias operacionales, mayor correlación con las variables *satisfacción académica* y *rendimiento académico* (ver Tabla 9).

Tabla 9. Correlación entre las variables de estudio

	Estrategias neurodidácticas Total	Estrategias operacionales	Estrategias socio-emocionales	Estrategias metodológicas	Rendimiento académico
Satisfacción académica	.72	.57	.63	.62	.45
Rendimiento académico	.51	.36	.45	.46	
p <.001					

Discusión y conclusiones

Los resultados de la investigación muestran que existe una correlación positiva y grande entre las estrategias neurodidácticas y la satisfacción académica (.72). Lo anterior significaría pensar en una nueva didáctica, una nueva forma de enseñar. La educación tradicional no parece responder a las exigencias del siglo XXI. La clase magistral ha perdido vigencia y el rol central lo tiene el estudiante. Las estrategias neurodidácticas proponen responder al interés del estudiantado, considerar sus características cognitivas y afectivas, establecer vínculos socio-emocionales y, como afirma Paniagua (2013), brindar una experiencia de aprendizaje novedosa e interesante. Este resultado coincide con la individualización de las estrategias para el aprendizaje (Tessema et al., 2012), la calidad y rol del docente (Annamdevula y Bellamkonda, 2016) y el proceso educativo dentro del aula (Yeo, 2009). Asimismo, si se toman en cuenta los estilos de aprendizaje al preparar las clases (Di Gesù y Seminara, 2012) es posible crear un ambiente adecuado para satisfacer las exigencias académicas de los estudiantes.

Según esta evidencia es posible considerar que la actividad didáctica basada en los aportes de la neurociencia llevaría a mejorar la práctica docente (Calatayud, 2018), estableciendo un adecuado ambiente que favorezca la construcción del conocimiento (Unzueta, 2011). Asimismo, si se toma en cuenta que la satisfacción de los estudiantes se explica por la influencia directa del papel del docente (Baños et al., 2017), ¿por qué no se incorporan los principios de la Neurociencia en los programas de formación docente? ¿Las facultades que forman docentes están preparadas para cambiar las mallas curriculares y responder a este nuevo contexto educativo? ¿Los procesos de inducción para docentes universitarios neófitos consideran los aportes de la neurociencia? Es necesario evaluar estas interrogantes y reflexionar sobre las implicancias y posibles mejoras que se verían en el proceso de enseñanza si se incorpora la neurociencia. Este cambio puede demorar por la resistencia que las personas y las instituciones presentan a lo nuevo, a lo desconocido pero lo importante es que la evidencia presentada se suma a un conjunto de esfuerzos nacionales e internacionales que pretenden acercar los aportes de la neurociencia a la docencia universitaria.

En el análisis de los tipos de estrategias neurodidácticas se observó que las estrategias socio-emocionales presentan una mayor correlación con la *satisfacción académica* (.63) en comparación con las estrategias metodológicas (.62) y las estrategias operacionales (.57). En la propuesta de Boscán (2011) las estrategias socioemocionales permiten establecer

vínculos afectivos entre docentes y estudiantes, así como gestionar adecuadamente las emociones. Esto coincidiría con las sensaciones de bienestar y placer producidas por la liberación de dopamina en un ambiente educativo donde se aprende rodeado de emociones positivas. Una enseñanza novedosa, con gran contenido emocional, no solo libera dopamina sino también adrenalina, noradrenalina y glucocorticoides, los que activan el estado de alerta y favorecen la atención y el aprendizaje (Tacca, 2016). Entonces, por la importancia que cobran las emociones en el proceso enseñanza-aprendizaje todo parece indicar que las estrategias *socio-emocionales* se pueden convertir en el pilar que sostiene y dinamiza la actividad didáctica del docente universitario.

Sin embargo los estudiantes perciben un mayor uso de estrategias metodológicas y operacionales y no tanto socio-emocionales. Esto sirve como punto de partida para reflexionar sobre la situación actual de la didáctica universitaria: si las emociones positivas determinan y garantizan la atención a uno o varios objetos, permiten guardar información en la memoria asociada a una percepción de bienestar (Palomera et al., 2017), permiten que los recuerdos sean evocados con mayor rapidez e intensidad (Tacca, 2016) y benefician el aprendizaje (Elizondo et al., 2018), ¿por qué no se emplean más estrategias socio-emocionales en la enseñanza universitaria?

Como las edades de los docentes colaboradores fluctúan entre 38 y 49 años una posible respuesta a la interrogante se encuentra en la formación que tuvieron durante la vida escolar y universitaria. Se formaron en el sistema tradicional donde solo el aspecto cognitivo era valorado para dictaminar el nivel de aprendizaje logrado, y donde las emociones y opiniones del aprendiz no eran consideradas. A esto se suma que ninguno es docente de carrera, son profesionales de diversas áreas del conocimiento y no conocen, necesariamente, el manejo didáctico de los distintos tipos de estrategias. Como la satisfacción se relaciona con lo que ocurre en el aula (Yeo, 2009), el conocimiento sobre el funcionamiento del cerebro, el rol que cumplen las emociones en el aprendizaje y la predisposición al cambio son aspectos que deberían considerarse en el perfil del docente universitario del siglo XXI. Como se dijo anteriormente, es necesario que los procesos de capacitación e inducción a docentes universitarios se enfoquen en desarrollar habilidades didácticas para promover el aprendizaje activo, significativo y, sobre todo, un aprendizaje basado en las emociones. Siguiendo las recomendaciones de Bloxham (2012) esta investigación funge como evaluación que sirve como *feedback* y recomienda el empleo de los tres tipos de estrategias neurodidácticas. Sin embargo es importante reconocer y difundir la importancia de las estrategias socio-emocionales en el desarrollo de una clase en el nivel universitario.

Según la evidencia, las estrategias neurodidácticas se relacionan positivamente con el rendimiento académico. Este resultado se encuentra en congruencia con los planteamientos de Pulgar y Sánchez (2014) y Vergel-Ortega et al. (2016) quienes afirman que las estrategias didácticas se encuentran en correspondencia con el rendimiento de los estudiantes. Si se adopta la propuesta de Tourón (2000), las estrategias neurodidácticas pueden considerarse como un aspecto que interactúa con el estudiante facilitando el aprendizaje. Las estrategias neurodidácticas, al ser planificadas por el docente, buscan que el estudiante construya su aprendizaje y logre superar las exigencias de la asignatura, lo que se relacionaría con lo propuesto por Díaz y Arias (1999) y el rendimiento académico inmediato.

Por una parte, si bien las estrategias neurodidácticas consideran los estilos de aprendizaje (Di Gesù y Seminara, 2012), impulsan el desarrollo de habilidades y promueven el rendimiento académico (Ramírez et al., 2017), el proceso de planificación no es suficiente para garantizar su éxito. La planificación de las estrategias neurodidácticas se complementa

con las decisiones que toma el docente sobre la elección e intensidad de las emociones, así como la pertinencia de las actividades para alcanzar el objetivo trazado. El docente que no tiene en claro estos aspectos no podrá sacar el máximo provecho al potencial que ofrecen las estrategias neurodidácticas, por ello se insiste en la implementación de los aportes de la neurociencia en los programas formativos y de capacitación docente.

Por otra parte, entre el rendimiento académico y la satisfacción académica existe una relación positiva y moderada (.45). Como se mencionó anteriormente, experiencias gratificantes y emocionalmente significativas contribuyen a fijar mejor la información, lo que se traduciría en un mejor dominio conceptual y procedimental por parte de los estudiantes, respondiendo adecuadamente a los problemas o retos que el docente presenta para superar las evaluaciones. Parece que el bienestar psicológico, producto del disfrute de las experiencias de aprendizaje, contribuye al rendimiento académico. Sin embargo no se puede establecer una relación de causalidad; según Alva (2017), el rendimiento académico y la satisfacción académica se refuerzan mutuamente.

Entre los tipos de estrategias neurodidácticas, las estrategias metodológicas y socio-emocionales presentan mayor correlación con el rendimiento académico. Esto puede significar que los procedimientos didácticos enfocados en la indagación, la interacción social y las emociones positivas son relevantes en la construcción del conocimiento y el aprendizaje. A pesar de la evidencia presentada no se puede establecer una relación de causalidad ya que, según Garbanzo (2007), el rendimiento académico es un aspecto de la vida académica donde pueden incidir diversos factores. Entre dichos factores pueden enumerarse los siguientes: determinantes personales (competencias cognitivas, motivación, estrategias de aprendizaje, autoconcepto académico, autoeficiencia percibida, asistencia a clases, aptitudes, formación académica previa, bienestar psicológico, satisfacción con los estudios, entre otros), determinantes sociales (posición social, entorno familiar, nivel educativo de los padres, realidad socioeconómica y características demográficas) y determinantes institucionales (forma en la que se ingresó a la carrera, dificultad de las asignaturas, situación de la institución, ambiente estudiantil, entre otros). Por lo anterior, no es posible establecer una relación directa entre ambas variables.

Las estudiantes, los estudiantes de segundo año y los que pertenecen a la carrera de Psicología han reportado mayor uso de estrategias neurodidácticas por parte de los docentes. Asimismo se ha observado que estos grupos presentan un mayor índice de satisfacción académica. Estos resultados sirven como insumo para reflexionar sobre el servicio educativo que se brinda: todos los estudiantes, y no solo unos grupos, deben ser partícipes de actividades educativas que promuevan integralmente el aprendizaje y que cumplan con sus expectativas, es decir, a lo largo de la formación universitaria deben percibir que todos los docentes emplean estrategias neurodidácticas dirigidas a mejorar el aprendizaje.

Como se ha mencionado, el presente trabajo fue de corte transversal. Sin embargo sería recomendable realizar otros trabajos cuasiexperimentales y longitudinales para estudiar, con mayor profundidad, el impacto de las estrategias neurodidácticas en la satisfacción académica y en el rendimiento académico. Sería recomendable un estudio a lo largo de los cinco años de formación universitaria para conocer qué tipo de estrategias neurodidácticas son efectivas en cada año y ver si existen diferencias entre carreras.

Referencias bibliográficas

Alva, M. (2017). *Relación entre el nivel de inteligencia lógico matemática y el rendimiento académico en los estudiantes de la asignatura de Desarrollo del Pensamiento Matemático del primer ciclo de la Facultad de Educación de la UNMSM durante el semestre académico 2016 - I* (Tesis de maestría). Recuperada de: http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/7230/Alva_rm.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Annamdevula, S. & Bellamkonda, R. (2016). The effects of service quality on student loyalty: the mediating role of student satisfaction. *Journal of Modelling in Management*, 11(2), 446-462. doi:10.1108/jm2-04-2014-0031

Baños, R., Ortiz-Camacho, M., Baena-Extremera, A. y Tristán-Rodríguez, J. (2017). Satisfacción, motivación y rendimiento académico en estudiantes de secundaria y bachillerato: antecedentes, diseño, metodología y propuesta de análisis para un trabajo de investigación. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 10(20), 40-50. Recuperado de: <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/5486/1011-3383-1-PB.pdf?sequence=1>

Bloxham, S. (2012). "You can see the quality in front of your eyes": grounding academic standards between rationality and interpretation. *Quality in Higher Education*, 18(2), 185-204. doi:10.1080/13538322.2012.711071

Boscán, A. (2011). *Modelo didáctico basado en las neurociencias para la enseñanza de las ciencias naturales*. Venezuela.

Cabana, S., Cortés, F., Aguilera, M. y Vargas, F. (2018). Factores determinantes para el intraemprendimiento social: el caso de los estudiantes de Ingeniería de la Universidad de La Serena, Chile. *Formación Universitaria*, 11(2), 87-98. doi:10.4067/s0718-50062018000200087

Calatayud, M. (2018). Hacia una cultura neurodidáctica de la evaluación. La percepción del alumnado universitario. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1), 67-85. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3212>

Carrasco, M. (2015). ¿Cómo aprendemos desde la neurociencia? La neuropedagogía y el impacto en el aula de clase. *Educación*, (21), 20-24. Recuperado de: <http://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/download/1048/961>

De la Fuente, H., Marzo, M. y Reyes, M. (2010). Análisis de la satisfacción universitaria en la facultad de ingeniería de la Universidad de Talca. *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería*, 18(3), 350-363. doi:10.4067/s0718-33052010000300009

Díaz, M. y Arias, J. (1999). La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria. *Revista de educación*, 320, 353-377. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Jose_Miguel_Arias/publication/39137644_La_evaluacion_del_rendimiento_inmediato_en_la_ensenanza_universitaria/links/00b4953ba764846f69000000/La_evaluacion-del-rendimiento-inmediato-en-la-ensenanza-universitaria.pdf

Di Gesù, F. y Seminara, A. (2012). Neurodidáctica y la implicación de emociones en el aprendizaje. *LynX. Panorámica de Estudios Lingüísticos*, (11), 5-39. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Floriana_Di_Gesu/publication/260187668_Neurodidactica_y_la_implicacion_de_emociones_en_el_aprendizaje/links/02e7e52ffaf01bb698000000/Neurodidactica-y-la-implicacion-de-emociones-en-el-aprendizaje.pdf

Domínguez-Lara, S. y Campos-Uscanga, Y. (2017). Influencia de la satisfacción con los estudios sobre la procrastinación académica en estudiantes de psicología: un estudio preliminar. *Liberabit*, 23(1), 123-135. doi:10.24265/liberabit.2017.v23n1.09

Elizondo, A., Rodríguez, J. y Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje. *Didácticas Específicas*, 0(19), 37-42. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/didacticasespecificas/article/view/8697/10602>

Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63. doi:10.15517/revedu.v31i1.1252

González, S. (2017). La Neurociencia en la enseñanza universitaria. *Sinopsis educativa. Revista venezolana de investigación*, 17(1-2), 46-52. Recuperado de: http://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/article/view/6721

González-Peiteado, M., Pino-Juste, M. y Penado-Abilleira, M. (2017). Estudio de la satisfacción percibida por los estudiantes de la UNED con su vida universitaria. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(1), 243-260. doi:10.5944/ried.20.1.16377

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

Kline, R. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling (2 ed.)*. Nueva York: The Guilford Press.

Lent, R. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51(4), 482-509. doi:10.1037/0022-0167.51.4.482

Machicado, M. (2015). *Neurodidáctica como estrategia para mejorar el aprendizaje de los estudiantes de las sedes académicas de la carrera de ciencias de la educación de la U.P.E.A* (Tesis de maestría). Recuperada de: <https://repositorio.umsa.bo/bitstream/handle/123456789/14138/TM172.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Medrano, L. y Pérez, E. (2010). Adaptación de la escala de satisfacción académica a la población universitaria de Córdoba. *Summa Psicológica UST*, 7(2), 5-14. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3423953>

Palomera, R., Briones, E. y Gómez-Linares, A. (2017). Diseño, desarrollo y resultados de un programa de educación socio-emocional para la formación de docentes a nivel de grado y postgrado. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 0(20), 165-182. doi: 10.18172/con.2988

Paniagua, M. (2013). Neurodidáctica: una nueva forma de hacer educación. *Fides et Ratio - Revista de difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 6(6), 72-77. Recuperado de: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2013000100009&lng=es&tlng=es

Pulgar, J. y Sánchez, I. (2014). Impacto de un programa de renovación metodológica en las estrategias cognitivas y el rendimiento académico en cursos de física universitaria. *Formación universitaria*, 7(5), 3-14. doi:10.4067/S0718-50062014000500002

Ramírez, E., Lozano, A. y Zárate, J. (2017). Los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de cuarto semestre de bachillerato. *Revista de estilos de aprendizaje*, 10(20), 182-219. Recuperado de: <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/344/241>

Riaño, A., Cely, D., Triana, C. y Gutiérrez, C. (2017). Neuroeducación: una revisión teórica con miras al fortalecimiento de la permanencia estudiantil en contextos universitarios. *Congresos CLABES*, Argentina. Recuperado de: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1628>

Sisto, F., Muniz, M., Bartholomeu, D., Pasetto, N., Oliveira, A., Lopes, W. (2008). Estudo para a construção de uma escala de satisfação acadêmica para universitários. *Avaliação Psicológica*, 7(1), 45-55. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712008000100007&lng=pt&tlng=pt.

Tacca, D. (2016). ¿Cómo aprende el que aprende? La importancia de las emociones en el aprendizaje. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 5(1), 53-65. Recuperado de: <http://revistas.uigv.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/136>

Terigi, F. (2016). Sobre aprendizaje escolar y neurociencias. *Propuesta educativa*, (46), 50-64. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852016000200006&lng=es&tlng=es.

Tessema, M., Ready, K. & Yu, W. (2012). Factors affecting college students' satisfaction with major curriculum: evidence from nine years of data. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(2), 34-44. Recuperado de: http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_2_No_2_Special_Issue_January_2012/5.pdf

Tourón, J. (1984). *Factores del rendimiento académico en la universidad*. España: EUNSA Ediciones Universidad de Navarra.

Unzueta, S. (2011). Educación técnica, tecnológica y productiva para adultos desde una perspectiva neurodidáctica, crítica, reflexiva y propositiva. *Revista Integra Educativa*, 4(1), 85-115. Recuperado de: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432011000100005&lng=es&tlng=es

Valerio, G., Jaramillo, J., Caraza, R. y Rodríguez, R. (2016). Principios de Neurociencia aplicados en la Educación Universitaria. *Formación universitaria*, 9(4), 75-82. [doi:10.4067/S0718-50062016000400009](https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000400009)

Vergel-Ortega, M., Martínez-Lozano, J. y Zafra-Tristancho, S. (2016). Factores asociados al rendimiento académico en adultos. *Revista Científica*, 2(25), 206-215. [doi:10.14483/udistrital.jour.RC.2016.25.a4](https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.RC.2016.25.a4)

Yeo, R. (2009). Service quality ideals in a competitive tertiary environment. *International Journal of Educational Research*, 48(1), 62-76. [doi:10.1016/j.ijer.2009.03.004](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.03.004)

*Universidad Tecnológica del Perú.

**Asociación Educativa Estándares (Perú).

¹ Doctor en Educación, Maestro en Docencia universitaria y Licenciado en Educación, Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú). Licenciado en Psicología, Universidad Inca Garcilaso de la Vega (Perú). Profesor de pregrado y postgrado, Universidad Tecnológica del Perú. Investigador en inteligencia emocional, pensamiento crítico, neurociencia educacional y satisfacción académica.

² Psicólogo con especialización en el ámbito social, Pontificia Universidad Católica del Perú. Diploma en Gestión del Talento Humano, Politécnico de Colombia. Responsable, área de gestión del talento, Asociación Educativa Estándares (Perú). Investigador en motivación laboral, bienestar psicológico e investigación social.

³ Licenciado en Educación y Maestro en Docencia universitaria, Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú). Coordinador académico, Asociación Educativa Estándares (Perú). Investigador en didáctica general, inteligencia lógico matemática, aprendizaje colaborativo y rendimiento académico.

Contribución de autoría:

La concepción del trabajo científico fue realizada por Daniel Rubén Tacca Huamán. La recolección, interpretación y análisis de datos estuvo a cargo de Daniel Rubén Tacca Huamán, Ana Luisa Tacca Huamán y Miguel Ángel Alva Rodríguez. La redacción/revisión del manuscrito fue realizada por Daniel Rubén Tacca Huamán, Ana Luisa Tacca Huamán y Miguel Ángel Alva Rodríguez. Los autores revisaron y aprobaron el contenido final.

Comprendiendo a los mejores estudiantes. Una mirada más allá de la docencia

Understanding the best students. A look beyond teaching

Entendendo os melhores estudantes. Um olhar que vai além da docência

ISSN 1688-9304 - DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.2.2906>

Gustavo Rubinsztein Goldfarb*¹
<https://orcid.org/0000-0001-6656-478X>

Mercedes Grijalvo Martín**²
<https://orcid.org/0000-0001-7885-4354>

Pilar Rivera-Torres***³
<https://orcid.org/0000-0001-9319-5895>

Luis Araújo Cazes****⁴
<https://orcid.org/0000-0002-8713-1286>

Fecha de recibido: 23/05/2019
Fecha de aprobado: 25/07/2019

Resumen

Se ha demostrado que la intención de los estudiantes de recomendar su universidad está influida positivamente por su percepción de la calidad global que experimentan en el servicio universitario. Sin embargo, no está claro cuáles son las dimensiones de la calidad que más impactan en esa percepción ni cómo estas evolucionan en el tiempo para el mismo estudiante. Esta investigación pretende llenar ese vacío, utilizando medidas de calidad docente y del servicio integradas con medidas de la experiencia de los estudiantes y de su percepción de la calidad global de la carrera. El estudio utiliza modelos de ecuaciones estructurales con datos secundarios de los registros de la encuesta de calidad continua de la Universidad ORT Uruguay que siguen a 232 mejores estudiantes durante toda su experiencia con la universidad, con un total de 1 681 registros. Los resultados muestran que la importancia relativa de la calidad docente y la calidad del servicio en la percepción de la calidad global evolucionan con el tiempo para los mejores estudiantes. La calidad docente es más importante en las etapas iniciales mientras que en las etapas avanzadas la calidad del servicio se vuelve más importante. Asimismo la evidencia sugiere que la etapa de la experiencia del estudiante no modera el efecto positivo de la percepción de la calidad global en la intención de recomendar. Estos resultados son de gran importancia para los responsables de las políticas universitarias. La intención de recomendar puede mejorar si la calidad docente y de los servicios está diseñada específicamente para cada etapa de la experiencia del estudiante. Esto es particularmente importante en las etapas finales, cuando los estudiantes están a punto de terminar sus estudios. Las instituciones de educación superior pueden mejorar su proceso de planificación estratégica al incluir la segmentación de los estudiantes según su experiencia.

Palabras clave: educación superior, calidad docente, calidad del servicio, intención de recomendar, buenos estudiantes, experiencia.

Abstract

It has been documented that the students' intention to recommend their University is positively influenced by their perception on its overall quality. However, it is not clear which are the quality dimensions that impact the most on that perception, and how they evolve over time for the same student. This paper aims at filling that gap, by measuring teaching quality and quality of service, integrated with measurements of student experience and student perception of the program's overall quality. The study uses Structural Equation Models with secondary data from records of the continuous quality survey of Universidad ORT Uruguay following 232 best students over all their experience with the university, with 1681 records in total. The results show that the relative importance of teaching and service quality in the perception of overall quality evolves over time for best students. Quality of teaching is more important at initial stages of the whole student experience, while at advanced stages the quality of service becomes more important. In addition, the evidence suggests that the stage of the student experience does not moderate the positive influence of perception of overall quality on the intention to recommend their University. These results are of great importance for University policy-makers. The students' intention to recommend may be improved if teaching and services quality are designed specifically for each stage of the student experience. This is particularly important at final stages, when students are about to obtain their degrees. Higher education institutions may improve their strategic planning process by including the segmentation of students according to their experience.

Keywords: higher education, teaching quality, service quality, intention to recommend, best students, experience.

Resumo

Demonstrou-se que a intenção dos estudantes de indicar a universidade onde estudam é influenciada positivamente pela sua percepção quanto à qualidade global que experimentam no serviço universitário. No entanto, não fica claro quais são as dimensões da qualidade que mais impactam nessa percepção, nem como essas dimensões evoluem no tempo para um mesmo estudante. Essa pesquisa, com a intenção de preencher esse vazio, utiliza medidas de qualidade docente e de serviço, integradas a medidas da experiência dos estudantes e de sua percepção da qualidade global do curso universitário. O estudo usa modelos de equações estruturais com dados secundários dos registros da pesquisa de qualidade contínua da Universidade ORT Uruguai que acompanha 232 dentre os melhores estudantes durante toda sua experiência com a universidade, perfazendo um total de 1,681 registros. Os resultados mostram que a importância relativa da qualidade docente e da qualidade do serviço na percepção da qualidade global se acrescenta no decorrer do tempo para os melhores estudantes. A qualidade docente é mais importante nas etapas iniciais, ao passo que nas etapas mais avançadas a qualidade do serviço se torna mais relevante. Além disso, a evidência sugere que a etapa da experiência do estudante não modera o efeito positivo da percepção da qualidade global na intenção de indicar. Esses resultados são muito importantes para os responsáveis pelas políticas universitárias. A intenção de indicar pode melhorar se a qualidade docente e dos serviços estiverem projetados especificamente para cada etapa da experiência do estudante. Isto é particularmente importante nas etapas finais, quando os estudantes estão prestes a terminar seus estudos. As instituições de ensino superior podem melhorar seu processo de planejamento estratégico ao incluir a segmentação dos estudantes segundo a sua experiência.

Palavras chaves: educação superior, qualidade docente, qualidade de serviço, intenção de indicar, bons estudantes, experiência.

Introducción

Hoy las universidades viven en un entorno muy competitivo (Sultan y Wong, 2010; Halai, 2013) y enfrentan una reducción de las ayudas a la educación pública (Quinn et al., 2009) que las obliga a ser más eficientes en su proceso de captación de nuevos estudiantes. En este contexto muchas instituciones optan por captar y retener a los mejores estudiantes (Gater, 2001) dado que ellos potencian el proceso de aprendizaje de los grupos que integran (Gibbs, 2010; Achterberg, 2005), contribuyen a obtener fondos (Helgesen y Nettet, 2007; Elsharnouby, 2016; Bradshaw, 2001) y aportan a la reputación de la universidad y a su posicionamiento en los *rankings* (Gater, 2001; Bradshaw, 2001). Es por ello que existe un creciente interés por comprender los factores que inciden en la elección de una universidad por parte de este tipo específico de estudiantes (Dijk, 2015; Horstschraer, 2011; Schoenherr, 2009; Chapman, 1987; Brooks, 2006; Bradshaw, 2001).

En general las investigaciones señalan que, debido a la intangibilidad del servicio educativo y su consecuente dificultad para evaluarlo, los futuros estudiantes suelen considerar la voz de terceros estudiantes en su elección universitaria (Cook y Zallocco, 1983; Mazzarol y Soutar, 2002; Marzo et al., 2005; Bruce y Edgington, 2008). Por lo tanto resulta determinante comprender cómo estos futuros estudiantes construyen su proceso de recomendación en educación superior (Mazzarol et al., 2007; Helgesen y Nettet, 2007; White, 2011). Pero aún no existe un consenso claro ni evidencia definitiva sobre los potenciales factores que pueden incidir en la intención de recomendar una universidad (Palmer et al., 2011; Chang et al., 2012).

Estudios realizados han señalado que la percepción de la calidad tiene un efecto positivo en la intención de recomendación (Teo y Soutar, 2012; Athiyaman, 1997; Paswan y Ganessa, 2009) y muchas de las investigaciones en calidad han tendido a centrarse en las dimensiones de la docencia (Ramsden, 1991; Marsh y Roche, 1993), o de los servicios facilitadores (Palmer y Holt, 2009; Marzo et al., 2005; O'Neill y Palmer, 2004), pero pocas en el abordaje multidimensional o global de la percepción de la calidad (Rubinsztein et al., 2015; Clewes, 2003; Hill, 1995; Wang, 2012; Petruzellis et al., 2006). De los trabajos que consideran ambas dimensiones cabe destacar el de Hill (1995), quien señala que la importancia que asignan los estudiantes a la dimensión *servicios facilitadores* es más dinámica que la relativa a la propia docencia. En otros términos, que el peso de los determinantes de la calidad total de la educación superior varía con la experiencia que adquieren los estudiantes al avanzar en la carrera.

Sin embargo, no tenemos conocimiento de la existencia de estudios que investiguen la forma en que los buenos estudiantes universitarios perciben la calidad una vez que han ingresado a la institución y cómo esta incide en su predisposición de recomendación a futuros estudiantes. Las investigaciones señalan que en la etapa de búsqueda de la universidad los buenos estudiantes dan importancia a aspectos académicos tales como la docencia, los *rankings* universitarios y el hecho de que otros buenos estudiantes hayan estudiado allí (Schoenherr, 2009; Dijk, 2015), así como también servicios facilitadores tales como la financiación, el ambiente del campus y su ubicación geográfica (Vianden, 2017; Elsharnouby, 2016; Teo y Soutar, 2012; Helgesen, 2007). No obstante, no se ha analizado en profundidad la medida en que los aspectos de los servicios facilitadores siguen siendo relevantes para ellos durante su estancia en la institución, es decir, a lo largo de los años que cursan.

Retomando parcialmente algunos de los temas y resultados del estudio de Rubinsztein et al. (2015), la presente investigación busca aportar evidencia empírica sobre las dimensiones de la calidad universitaria como antecedentes de la intención de recomendación desde

una perspectiva multiservicio, que incluya tanto los servicios de la docencia como los servicios facilitadores, con una mirada dinámica que permita observar las percepciones de los buenos estudiantes a lo largo del proceso educativo. Con tal motivo se plantean los siguientes objetivos específicos: 1.a Identificar las dimensiones de la calidad que presentan mayor influencia en la percepción de la calidad de una carrera universitaria para los buenos estudiantes. 1.b Identificar las dimensiones de la calidad que presentan mayor influencia en la intención de recomendar una institución de educación superior para los buenos estudiantes. 2. Determinar si la influencia de dichas relaciones cambia o no en función de la experiencia acumulada por los buenos estudiantes.

A partir de la revisión de la literatura sobre servicios y de educación superior se propone un modelo que combina aspectos de ambas. En particular se adopta la mirada de Renzulli (2012) en lo que respecta a la definición de buenos estudiantes, y la de Grönroos (1990) en el abordaje de la calidad de los servicios. Este último enfoque permite integrar en el análisis la calidad de los servicios facilitadores y la calidad de la docencia como antecedentes de la calidad global de la carrera. Finalmente, se analiza la calidad global de la carrera como antecedente de la intención de recomendar una institución por parte de los buenos estudiantes introduciendo, como sugieren Clewes (2003) y Dagger y Sweeney (2007) la variable experiencia del estudiante como moderadora de dichas relaciones.

Para dar respuesta a las preguntas planteadas se presenta en primer lugar el marco conceptual en el que se encuadra esta investigación. En segundo lugar se describe la metodología empleada, detallándose la muestra, las variables y la metodología estadística. Luego se da cuenta de los principales resultados obtenidos y, por último, se presenta la discusión de los resultados así como las conclusiones y limitaciones del trabajo. Los resultados aportan evidencia de que la percepción de la calidad global de la carrera es un antecedente positivo de la intención de recomendación de una universidad y la percepción de la calidad docente y de la calidad del servicio facilitador también presentan un efecto positivo en la percepción de la calidad global de la carrera. Respecto al dinamismo los resultados señalan una creciente importancia en el tiempo del peso de los servicios facilitadores, tanto en la percepción de la calidad global de la carrera como en la intención de recomendar la institución.

Marco conceptual e hipótesis

La conceptualización de los buenos estudiantes

En general los buenos estudiantes, *high achieving students* (Schoenherr, 2009), *high ability students* (Chilcutt, 2014; Dijk, 2015), *honors students* (Achterberg, 2005) o *quality students* (Gater, 2001) se definen en base a su rendimiento académico tomando en cuenta sus calificaciones. Sin embargo Renzulli (2012) distingue tres dimensiones que hacen a un buen estudiante: desempeño académico por encima del promedio, *task commitment-compromiso con la tarea* (que incluye aspectos como perseverancia, determinación, energía empleada y positiva) y creatividad (en términos de curiosidad, originalidad y cuestionamiento crítico). Esta mirada coincide con la perspectiva del marketing de servicios elaborada por Grönroos (1990), que entiende a los consumidores como “coproductores de los servicios” entendidos estos en sus dimensiones técnica (producto final) y funcional (proceso de producción). Cuando se aplica en el ámbito de la educación esta perspectiva permite considerar a los estudiantes como “coproductores del proceso de aprendizaje” y diferenciarlos según la calidad de su participación en términos técnicos (ej. mayor rendimiento académico, actitud cuestionadora y curiosidad) y funcionales (ej. *task commitment*).

En la presente investigación se adopta esta doble mirada sobre el *best student-mejor estudiante* (Grönroos (1990), Renzulli (2012)) y define a los buenos estudiantes como aquellos que son buenos coproductores técnicos en el sentido de que tienen un desempeño académico superior (Grönroos, 1990; Gibbs, 2010; Brusoni et al., 2014) y que, además, son buenos coproductores funcionales en la medida en que han terminado su carrera en el tiempo preestablecido del programa o incluso menor (Chilcutt, 2014).

Composición del servicio universitario

El presente trabajo adopta la mirada de Jain et al. (2011) y delimita el alcance de la evaluación del estudiante a partir del concepto de carrera universitaria. Es decir, el conjunto de asignaturas organizadas en semestres, en un plan de estudios, y coordinadas por un equipo administrativo y de docentes al objeto de generar competencias en un área específica de conocimiento.

Desde esta perspectiva la carrera universitaria consta de diferentes tipos de actividades, que van desde las tareas en el aula hasta las actividades puramente organizativas de la enseñanza (García-Sanchis et al., 2015). Según Martínez-Argüelles et al. (2013) estas son: i) actividades del proceso central, que refieren a la docencia y se componen de actividades como clases magistrales, preparación de casos, búsqueda de artículos en la biblioteca y presentaciones orales entre otras que desarrollan profesores y alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje; ii) actividades de facilitación, que refieren a los procesos organizativos y de soporte administrativo que facilitan la labor docente, tales como inscripciones a exámenes o solicitudes de documentos, cumplimiento de plazos, acceso a materiales en tiempo, reserva de laboratorios y acceso a otras infraestructuras; y iii) actividades complementarias que no son de carácter obligatorio pero añaden valor al proceso central, tales como actividades de apoyo a la inserción laboral, actividades en la cafetería y de entretenimiento, entre otras.

En este estudio se analizan la docencia (actividades del proceso central) junto con los servicios facilitadores (actividades de facilitación), y su impacto en la evaluación global de la carrera, entendida esta como la evaluación global del grado de excelencia del programa experimentado (Athiyaman, 1997). A tales efectos, se define la calidad docente como la valoración del desempeño de los docentes en base a la metodología didáctica, conocimientos transmitidos, accesibilidad y atención a los alumnos (Martínez-Argüelles et al., 2013; Gibbs, 2010). Asimismo se define la calidad del servicio facilitador como la evaluación global del grado de excelencia de los elementos administrativos y organizativos que facilitan la docencia (Grönroos, 1990; McDougall y Levesque, 1994).

Teniendo en cuenta que los buenos estudiantes necesitan que los servicios facilitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje funcionen correctamente para satisfacer sus necesidades educativas en su carrera universitaria (Dijk, 2015; Chilcutt, 2014; Weiler, 1996), y que priorizan la existencia de un cuerpo docente de calidad en la elección de su carrera universitaria (Chapman y Jackson, 1987; Chilcutt, 2014; Spies, 1978) se plantean las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1a) La percepción de la calidad del servicio facilitador por los buenos estudiantes es un antecedente positivo de la calidad global de la carrera.

Hipótesis 1b) La percepción de la calidad docente por los buenos estudiantes es un antecedente positivo de la calidad global de la carrera.

La recomendación y su construcción

Athiyaman (1997) define la intención de recomendar una universidad como la predisposición que tiene un estudiante a recomendarla a partir de las experiencias e impresiones previas que ha tenido con la misma. En general, como sucede en otras industrias, los estudiantes que ya experimentaron el servicio se transforman en potenciales recomendadores, positivos o negativos, que ponen en juego la reputación de la universidad (Reiccheld, 2003) cuando intervienen en el proceso de decisión de compra de otros estudiantes pertenecientes a su círculo cercano (Kotler y Fox, 1995).

El estudio de la construcción de la intención de recomendar es particularmente relevante para las instituciones de educación superior debido a que el proceso de recomendación entre actuales y futuros estudiantes sucede principalmente a través del “boca a boca” (Stern, 1994; Swanson y Kelley, 2001). Este es uno de los medios que más impacta en la elección de una institución de educación superior (Cook y Zallocco, 1983), y puede ser incluso el factor de mayor incidencia en la generación de expectativas respecto al servicio universitario (Boyi, 2006).

Teniendo en cuenta que la percepción de la calidad tiene un efecto positivo en la intención de recomendación (Teo y Soutar, 2012; Athiyaman, 1997) y que los buenos estudiantes optan por las instituciones universitarias que ya convocaron a sus pares (Litten, 1982; Schoenherr, 2009), se plantea la siguiente hipótesis:

Hipótesis 2c: La percepción de la calidad global de la carrera por los buenos estudiantes es un antecedente positivo de la intención de recomendar la universidad.

La experiencia como factor moderador

El servicio de educación es un proceso interactivo de consumo en el cual existe una coproducción que se prolonga en el tiempo y en el que los mecanismos de creación de percepciones de calidad e intención de recomendación pueden ser fenómenos dinámicos (Brady y Cronin, 2001; Grönroos, 2001; Dagger y Sweeney, 2007).

Dentro de los avances realizados en el estudio de este componente dinámico de la evaluación de la calidad en la educación superior la investigación de Hill (1995) pone de manifiesto que los factores que influyen en los estudiantes sobre la calidad difieren de la experiencia del estudiante. En particular Hill (1995) señala que la importancia que asignan los estudiantes a la dimensión servicios facilitadores es más dinámica que la relativa a la docencia.

Sobre este antecedente, y teniendo en cuenta que la percepción de la calidad tiene un efecto positivo en la intención de recomendación (Teo y Soutar, 2012; Athiyaman, 1997), se proponen las siguientes hipótesis:

Hipótesis 3.1a) La experiencia de los buenos estudiantes modera la relación entre la percepción de la calidad del servicio facilitador y la percepción de la calidad global de la carrera.

Hipótesis 3.1b) La experiencia de los buenos estudiantes modera la relación entre la percepción de la calidad docente y la percepción de la calidad global de la carrera.

Hipótesis 3.2.c) La experiencia de los buenos estudiantes modera la relación entre la percepción de la calidad global de la carrera y la intención de recomendar la universidad.

En la Figura 1 se presenta la red conceptual relativa a las hipótesis planteadas en el modelo. Se observa que tanto la percepción de la calidad docente como la percepción de la calidad del servicio facilitador pueden ser antecedentes de la percepción de la calidad global de la carrera, y que esta última puede ser antecedente de la intención de recomendar la universidad. Por tanto la variable calidad global de la carrera es una variable mediadora

entre calidad docente y calidad del servicio facilitador respecto a la variable intención de recomendar la universidad. La moderación de la variable experiencia se concreta en su potencial efecto en todas las relaciones anteriormente postuladas.

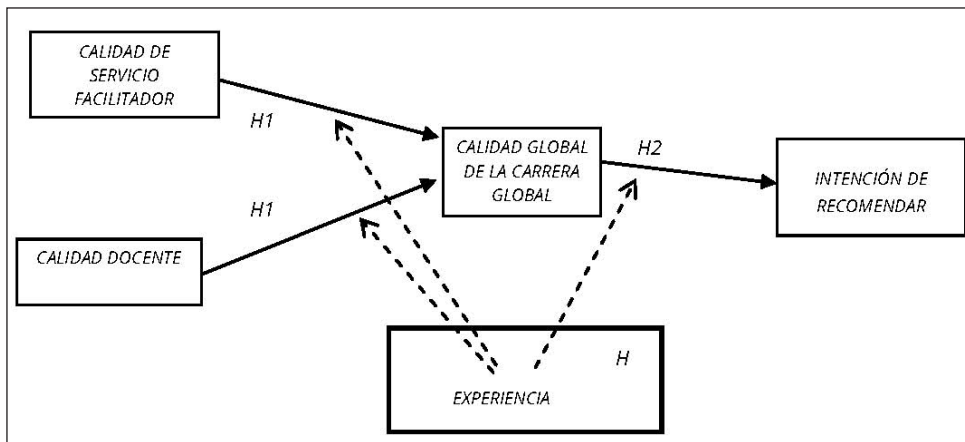


Figura 1. Red conceptual

Metodología

En esta investigación se hace uso de la Encuesta de Calidad de la Universidad ORT Uruguay, que fuera cedida a los autores para su explotación con fines de investigación, manteniendo la total confidencialidad de los estudiantes.

Se selecciona la Encuesta de Calidad de la Universidad ORT Uruguay por varias razones. La primera razón es que esta encuesta presenta, entre otras, preguntas que nos permiten operacionalizar las variables involucradas en nuestras hipótesis de trabajo. La segunda es que la base de datos secundaria resultante goza de una gran riqueza informativa. Más concretamente la base de datos original es un panel de estudiantes no balanceado que consta de un total de 195.058 observaciones o registros. Los registros de dicha base de datos están distribuidos entre un total de 7.077 estudiantes. Respecto al horizonte temporal debe señalarse que abarca 17 semestres -desde marzo de 2003 a marzo de 2011-.

Por un lado, en relación con los programas docentes, se consideran las siguientes carreras: Licenciatura en Sistemas, Licenciatura en Comunicación, Licenciatura en Economía, Ingeniería en Sistemas, Ingeniería en Electrónica/Telecomunicaciones, Licenciatura en Gerencia y Administración, Licenciatura en Diseño Gráfico, Licenciatura en Estudios Internacionales, Contador Público, Arquitectura, Licenciatura en Diseño de Interiores, Licenciatura en Diseño de Modas y Licenciatura en Diseño Industrial.

Por otro lado, respecto a las asignaturas, se consideran un total de 626 asignaturas, que se imparten en un total de 7.946 cursos, por un total de 1.195 profesores diferentes. Paralelamente se contemplan los 3 campus en los que opera esta universidad en Uruguay: Centro, Uruguay y Pocitos.

En relación con el método de recogida de la información, cabe señalar que la encuesta diseñada por la Universidad ORT Uruguay es cumplimentada obligatoriamente por sus estudiantes semestralmente (marzo y agosto), previamente a la realización de las pruebas de evaluación del semestre. Por ello, la plataforma Web de recogida de información permite identificar las valoraciones realizadas por los estudiantes a lo largo de su paso

por la universidad (esto es, para cada observación o registro *asignatura cursada* se conoce el individuo *i* en el semestre *t*).

En consecuencia, esta base de datos puede ser definida como un panel no balanceado por lo que proporcionan medidas repetidas de una batería de indicadores que miden desempeño a lo largo del tiempo en el que el estudiante está cursando sus estudios universitarios. Paralelamente se dispone de información, en los diferentes semestres, sobre su intención de recomendación positiva de la institución.

Dada la información disponible en la Encuesta de Calidad de la Universidad ORT Uruguay y los objetivos de investigación descritos previamente, las variables seleccionadas para esta investigación son las siguientes: Calidad de los servicios facilitadores (C_S), Calidad docente asociada a las diferentes asignaturas que cursan cada semestre (C_D), Calidad global de la carrera que están cursando (C_G.C) e Intención de recomendación de la institución (I_R). Estas cuatro variables observadas en cada semestre se miden en una escala tipo Likert de 7 categorías (0-6), donde el 0 representa una baja puntuación y el 6 una alta puntuación. En la Tabla 1 se describen estas variables.

Tabla 1. Descripción de variables

AUTORES	DESCRIPCIÓN	INDICADOR
Grönroos 1990, McDougall y Levesque, 1994	Calidad de los servicios facilitadores. Evaluación de los elementos administrativos y organizativos del servicio que facilitan la producción y co-producción del proceso educativo. Se define como la evaluación global del grado de excelencia del proceso facilitador de la docencia y se mide con el indicador Califique el funcionamiento de la carrera (cumplimiento de plazos, entrega de materiales, organización) en el semestre <i>t</i>	C_S*
Martínez - Argüelles et al., 2013 Gibbs, 2010	Calidad docente. Evaluación global del grado de excelencia del proceso de docencia, esto es, la calidad del desempeño de sus docentes. Se obtiene a partir de la media de las evaluaciones globales dadas a los docentes en el semestre considerado, más concretamente la media del indicador Indique su evaluación global del docente de la asignatura <i>A_j</i> en el semestre <i>t</i> .	C_D*
Athiyaman, 1997	Calidad global de la carrera. Evaluación global del grado de excelencia del programa que ha experimentado el estudiante y se mide con el indicador Indique su evaluación global de la carrera que está cursando en el semestre <i>t</i> .	C_G.C*
Athiyaman, 1997	Intención de recomendación. Predisposición que tiene un estudiante a recomendar un servicio a partir de las impresiones previas que tiene del mismo. Se mide con el indicador Indique si recomendaría la Universidad ORT para estudiar esta carrera en el semestre <i>t</i> .	I_R*
O'Neill, 2003	Experiencia del estudiante. Año en el que el estudiante se encuentra en el momento de recogida de la información (momento <i>t</i>). Se obtiene a partir de la diferencia entre la fecha de encuesta y la fecha de ingreso en la Universidad, transformada a años.	EXP_**

* Las escalas utilizadas son de tipo Likert de 7 categorías (0-6), en donde el 0 representa una baja puntuación y el 6 alta.

** Variable con 6 categorías, de 1 a 6 (EXP_1, EXP_2, EXP_3, EXP_4, EXP_5 y EXP_6), donde

los primeros cinco valores representan los años que lleva el estudiante en la institución y el 6 da cuenta de aquellos que superan dicho valor (más de 5 años).

Asimismo cabe señalar que de acuerdo al sistema de recolección de información diseñado por la Universidad ORT Uruguay los estudiantes disponen de códigos estables de entrada en el sistema. Por ello en la base de datos se encuentran tanto variables dinámicas como estáticas relacionadas con las características propias del estudiante. Entre las variables estáticas destacan: la fecha de nacimiento, la fecha de ingreso en la universidad, la carrera cursada, el campus, el sexo y si procedía la fecha de graduación del estudiante. Mientras que entre las variables dinámicas destaca, por su relevancia para esta investigación, la fecha de realización de la encuesta, es decir, el semestre al que corresponde cada uno de los registros considerados.

Por supuesto existía información referente a los códigos de asignatura, curso y docente así como sobre el rendimiento del estudiante en cada uno de los registros en los que estaba implicado y las asignaturas que ha cursado. Esta última variable, *rendimiento de estudiante*, aunque muy atractiva finalmente no fue seleccionada por su alta tasa de datos ausentes (70%). Esta alta tasa se debió al sistema de evaluación propio de esta institución universitaria, donde la convalidación de asignaturas implica la no existencia de nota explícita.

Depuración de la base de datos y construcción de variables

Una vez seleccionadas las variables relevantes para esta investigación dentro de la base de datos original, se procede a depurar dicha base de datos mediante las variables estáticas del estudiante, esto es, aquellas que en un principio no pueden variar a lo largo de los semestres en los que se cumplimentan las encuestas de evaluación.

En primer lugar se procede a analizar los valores anómalos tanto en términos de código de estudiante como de sus registros. Entre otros controles se analiza la unicidad entre código de estudiante y valor en las variables sexo y fecha de nacimiento. Paralelamente se controla dicha unicidad con las variables fecha de ingreso, carrera cursada, campus, graduación y fecha de graduación (si procede).

Así, entre los filtros aplicados cabe señalar que se restringió la fecha de ingreso del estudiante a una única fecha, y se eliminaron aquellos estudiantes que presentaban diferentes fechas de ingreso en la universidad. Tras dichos controles se calculó la edad de entrada del estudiante en la Universidad ORT de Uruguay. Se procedió de igual forma con las variables carrera cursada, campus, graduación y fecha de graduación (si procede). Esto es, se aplicó la decisión de que la eliminación de un estudiante implicaba la eliminación de todos los registros asociados al mismo código de estudiante.

En segundo lugar, respecto a las variables dinámicas, cabe destacar que se eliminaron todos los registros que no estuvieran asociados a una asignatura, curso y/o docente. En este caso no se procedió a la eliminación del estudiante sino simplemente a la eliminación de los registros que presentaban valor ausente en dichas variables.

En tercer lugar, dada la estructura anidada de los datos se agregaron los registros en términos de semestres. Para cada semestre se dispone de las percepciones de la calidad de los servicios facilitadores prestados por la universidad (C_S), de la calidad global de la carrera (C_G.C), de su intención de recomendar a la universidad (I_R) y de una valoración media de la calidad de la docencia recibida en cada uno de los semestres considerados

(C_D). Esta última se calcula a partir de las valoraciones dadas por el estudiante a los distintos profesores que impartieron clase en cada uno de dichos semestres.

Tras anidar los registros en semestres se procedió a depurar los casos ausentes mediante el método *listwise deletion*. Por lo que, tras depurar la base de datos, la muestra objeto de análisis presenta 30.590 registros obtenidos a partir de 6.409 estudiantes.

A partir de la aplicación de los controles señalados y la correspondiente depuración de estudiantes y registros se construye una nueva variable dinámica que recoge la experiencia del estudiante en su paso por la universidad. Dado que se disponía de la fecha de realización de la encuesta (para cada uno de los registros) y de la fecha de entrada del estudiante en la universidad (fecha única), la simple sustracción entre ambas variables nos proporciona una variable *proxy* de la experiencia que va teniendo el estudiante en cada semestre con la universidad en la que está cursando sus estudios. En la Tabla 2 se describe la variable experiencia del estudiante con la universidad. Por lo tanto, la variable experiencia del estudiante (EXP_) se construye restando de la fecha de encuesta la fecha de ingreso del mismo en la universidad y posteriormente se transforma en años de experiencia. De esta forma se obtiene una variable con 4 categorías de respuesta, de 1 a 4, que consignamos como EXP_1, EXP_2, EXP_3 y EXP_4.

Respecto a la identificación de los buenos estudiantes de la Universidad ORT de Uruguay, tal como se ha indicado se disponía de información sobre el rendimiento del estudiante en cada una de las asignaturas que había cursado. Lamentablemente esta variable no pudo ser utilizada por la alta presencia de datos ausentes (sistema de convalidación de asignaturas). Por ello se optó por considerar como buenos estudiantes a aquellos alumnos que cumplían dos condiciones: haber obtenido su graduación en el período considerado (699 estudiantes y 5.658 registros) y haber finalizado sus estudios en 4 años o menos (232 estudiantes y 1.681 registros) (ver Tabla 2).

Tabla 2. Tipología de estudiantes y experiencia en la universidad.

Experiencia del estudiante	Total estudiantes		Estudiantes no graduados		Estudiantes graduados		Buenos estudiantes	
	Registros	Estudiantes	Registros	Estudiantes	Registros	Estudiantes	Registros	Estudiantes
1 año (EXP_1)	9957	6199	8719	5509	1238	690	428	231
2 años (EXP_2)	7578	4516	6314	3843	1264	673	413	221
3 años (EXP_3)	5522	3384	4322	2722	1200	662	402	224
4 años (EXP_4)	3925	2477	2810	1855	1115	622	438	209
5 años (EXP_5)	2156	1497	1542	1082	614	415	-	-
Más de 5 años (EXP_6)	1452	750	1225	610	227	140	-	-
Total	30590	6409	24932	5710	5658	699	1681	232

En la Tabla 3 se presentan los perfiles descriptivos de la muestra total respecto de la muestra de los buenos estudiantes en la Universidad ORT. Esto es, se da cuenta del perfil de este tipo de estudiantes respecto al perfil general. Destaca la asociación positiva entre el porcentaje de mujeres y de buenos estudiantes (42.2% frente a 65.9%; $\chi^2[1]=9.8$ $p<.00$).

Respecto a macro área existen diferencias entre ambos perfiles ($\chi^2[3]=33.2$ $p<.00$); relación positiva con Sociales (36.6% frente a 59.5%) y Diseño (17.1% frente a 30.2%) y relación negativa con Ingeniería (28.7% frente a 6.9%) y otros programas (17.6% frente a 3.4%).

Tabla 3. Descripción de la muestra

	Estudiantes				Buenos estudiantes			
	Registros		Estudiantes		Registros		Estudiantes	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Sexo								
Masculino	16881	55,2	3578	55,8	565	33,6	79	34,1
Femenino	13709	44,8	2831	44,2	1116	66,4	153	65,9
Edad de ingreso								
17 años	2413	7,9	440	6,9	182	10,8	24	10,3
18 años	8689	28,4	1770	27,6	567	33,7	80	34,5
19 años	5728	18,7	1268	19,8	393	23,4	55	23,7
De 20 a 22 años	7364	24,1	1474	23,0	318	18,9	43	18,5
De 23 a 25 años	3182	10,4	702	11,0	94	5,6	14	6,0
De 26 a 30 años	2103	6,9	500	7,8	57	3,4	7	3,0
Más de 30 años	1111	3,6	255	4,0	70	4,2	9	3,9
Macro-área								
Ingeniería	8854	28,9	1838	28,7	108	6,4	16	6,9
Sociales	11115	36,3	2344	36,6	1026	61,0	138	59,5
Diseño	5163	16,9	1096	17,1	481	28,6	70	30,2
Otras	5458	17,8	1131	17,6	66	3,9	8	3,4

Análisis de la información

Al objeto de alcanzar los objetivos marcados en esta investigación, en primer lugar se realiza un análisis descriptivo de las variables clave, en términos de sus medidas de posición y su matriz de correlaciones. Dicho análisis se complementa con un Análisis de la Varianza (ANOVA).

Respecto al contraste de las hipótesis planteadas señalar que la metodología utilizada se concreta en los Modelos de Ecuaciones Estructurales. Esta aproximación metodológica proporciona una serie de ventajas con respecto a otras aproximaciones. Una de las más importantes es que permite al investigador introducir información a priori y valorar su inclusión, además de reformular las modelizaciones propuestas desde una perspectiva multi-muestra (Bollen, 1989; Jöreskog, 1993).

En esta investigación se estiman los modelos con MPLUS 7 (Muthén y Muthén, 1998-2012) y EQS 6.2 (Bentler, 2008). Más concretamente, los modelos se estiman mediante Máxima Verosimilitud Robusta, a la no normalidad y la existencia de grupos (estudiantes), así se establecen las correcciones propuestas por Satorra (1992) tanto en las estimaciones de los errores estándares de los parámetros estimados como en los estadísticos de bondad de ajuste (Asparouhov, 2005; Muthén y Muthén, 1998-2012).

A efectos de valorar el ajuste de los modelos, se presentan diferentes estadísticos e índices de bondad de ajuste. Más concretamente, se da cuenta del estadístico *Robust-x2*, el *Root*

Mean Square Error of Approximation (RMSEA), el *Standardised Root Mean Square Residual* (SRMR) y el *Comparative Fit Index* (CFI) (Bollen, 1998; Browne et al., 1993; Hu y Bentler, 1999; Jöreskog y Sörbom, 1996). Un RMSEA en el rango 0,05-0,10 es indicativo de un ajuste razonable (Hu y Bentler, 1999). El índice SRMR está en el intervalo -0 y 1-, valores del índice inferiores a 0,05 indican un buen ajuste del modelo, mientras que valores inferiores a 0,08 son indicativos de la existencia de un ajuste razonable (Bollen, 1989; Hair et al., 2006). Valores del índice CFI mayores a 0,90 son indicativos de un ajuste razonable (Hooper et al., 2008).

Con el objetivo de testar el modelo planteado (Figura 1), se operacionaliza un modelo de ecuaciones simultáneas. Este modelo recoge la moderación de la variable experiencia del estudiante como variable categórica, lo que implica la necesidad de plantear un análisis multi-muestra. Más concretamente, para el contraste de las hipótesis planteadas, en primer lugar se procede a estimar el modelo de ecuaciones simultáneas, poniendo a prueba el modelo estructural sin considerar la variable experiencia. Así, se procede a valorar la significatividad individual de los parámetros estructurales, así como la significatividad de los efectos directos e indirectos.

El modelo resultante, tras contrastar la significatividad individual de los parámetros estructurales, será el modelo de partida del análisis multi-muestra. Por lo que una vez testeado dicho modelo inicial, a efectos de valorar la moderación de la variable experiencia, se procede de la misma forma en las submuestras definidas por dicha variable.

Respecto al contraste de la Hipótesis 3 “valorar la moderación de la variable experiencia” se estima dicho modelo en las cuatro submuestras (EXP_1, EXP_2, EXP_3 y EXP_4).

Descripción de variables y contraste de hipótesis

En primer lugar en la Tabla 4 se presentan los estadísticos descriptivos, la matriz de correlaciones entre las variables de interés y los resultados de los contrastes de igualdad de medias atendiendo a la variable experiencia del estudiante en la muestra total (1.681 registros anidados en 232 estudiantes). Seguidamente, en la Tabla 5 se da cuenta de los parámetros estimados (Figura 1) y en la Tabla 6 de los resultados de los contrastes de igualdad de parámetros en torno a la variable experiencia del estudiante.

En la Tabla 4 se presentan los estadísticos descriptivos de las variables. En primer lugar cabe señalar que las medias superan en todas las variables el 4,00, en una escala tipo Likert de 7 categorías (0-6), por lo que los estudiantes perciben altos niveles de calidad del servicio facilitador (C_S: 4,53), de la docencia (C_D: 4,65) y de la carrera (C_G.C: 4,61). Paralelamente se observan altos niveles de intención de recomendación de la Universidad (I_R: 4,88). Como en la Muestra Total cabe señalar que la matriz de correlaciones entre las variables pone de manifiesto que las correlaciones entre las variables C_S, C_D, C_G.C e I_R son todas positivas y significativas (p-valor <0,01), mientras que se observan correlaciones negativas entre dichas variables y la variable experiencia del estudiante (p-valor <0,10). En este caso la variable experiencia consta únicamente de cuatro categorías (EXP_1, EXP_2, EXP_3 y EXP_4).

A efectos de analizar con mayor detalle estas relaciones negativas (experiencia del buen estudiante respecto a las variables de interés) se realiza un análisis de la varianza (ANOVA), calculando y testeando la igualdad de medias de C_S, C_D, C_G.C e I_R en las categorías de la variable experiencia (EXP_1, EXP_2, EXP_3 y EXP_4). Los resultados de este análisis ponen de manifiesto que sí existe cierta tendencia negativa pero que no es lineal ni igual en todas las variables objetivo. Los niveles de calidad y de intención de recomendación de la universidad descienden levemente conforme aumenta la experiencia del estudiante con la Universidad.

Al objeto de testear las Hipótesis 1a, 1b y 2c se valora un modelo de ecuaciones simultáneas no saturado (Figura 1), con 2 grados de libertad en la muestra definida por los buenos estudiantes. En la Tabla 5 se presentan los estadísticos de ajuste global del modelo, los que muestran un ajuste razonable del modelo estimado ($\chi^2[2] = 27.24$, RMSEA= .07, SRMR= .03, CFI= .98).

Tabla 4. Estadísticos descriptivos, matriz de correlaciones y relaciones con experiencia

	MEDIA	MATRIZ DE CORRELACIONES				VALORACIONES MEDIAS/EXPERIENCIA				ANOVA
		C_S	C_D	C_G.	C_I_R	EXP_1	EXP_2	EXP_3	EXP_4	
Calidad de servicio (C_S)	4,53					4,74 ↓	4,49	4,35 ↓	4,54	10,02***
Calidad docente (C_D)	4,65	0,38***				4,70	4,61	4,60	4,69	2,17*
Calidad global de la carrera (C_G.C)	4,61	0,57***	0,48***			4,71 ↓	4,62	4,55 ↓	4,56	2,86**
Intención de recomendar (I_R)	4,88	0,40***	0,34***	0,55***		5,00 ↓	4,88	4,79 ↓	4,83	3,10**
Experiencia del estudiante (EXP)		-0,07***	0,00	-0,06**	-,06**					

*** p-valor<0,01; **p-valor<0,05; *p-valor<0,10.

En la Tabla 5 se sintetizan los principales resultados de los modelos de ecuaciones simultáneas estimados como en el caso anterior, tanto para todos los buenos estudiantes como para las 4 submuestras definidas por la variable experiencia. Respecto a los buenos estudiantes en general cabe señalar que los porcentajes de varianza explicada tanto de la variable calidad global de la carrera ($R^2=0,40$) como de la variable intención de recomendación son significativos ($R^2=0,31$). Paralelamente puede destacarse que no existe evidencia para el rechazo de las tres primeras hipótesis planteadas (Hipótesis 1a, Hipótesis 1b e Hipótesis 2c). Tanto la calidad de servicio (Hipótesis 1a: 0,37, p-valor<0.00) como la calidad docente (Hipótesis 1b: 0,37, p-valor<0.00) son antecedentes positivos de las percepciones de calidad global de la carrera de los estudiantes. Paralelamente dichos componentes de la calidad (servicios facilitadores y docencia) son antecedentes indirectos (0,26 y 0,26, p-valor<0,00) de la intención de recomendación positiva de la universidad. Respecto al papel que desempeña la calidad global de la carrera se puede señalar que también es un antecedente positivo de la intención de recomendación (Hipótesis 2c: 0,69, p-valor<0.00) y juega un papel mediador de los componentes de la calidad (servicio facilitador y docencia) respecto de la intención de recomendación positiva de la universidad. Por lo tanto los resultados obtenidos nos permiten no rechazar las hipótesis 1a, 1b y 2c. En este caso, como en el caso anterior, del análisis de los efectos directos e indirectos (Tabla 5) se desprende que las tres variables consideradas son clave para gestionar la imagen de la universidad, medida a partir de la intención de recomendación del estudiante. La variable clave se concreta en las percepciones de calidad global de la carrera que el estudiante está cursando (0,69, p-valor<0.00). Asimismo se aprecia que es tan importante el servicio principal que ofrece la universidad –docencia- (0,26, p-valor<0.00) como la calidad de los servicios facilitadores (0,26, p-valor<0.00).

Respecto al papel moderador de la variable experiencia -Hipótesis 3-, como en el caso general, también se detectaron leves diferencias aunque significativas en términos de las medidas de posición de las variables de interés. Al analizar los resultados de los modelos de ecuaciones simultáneas en las cuatro submuestras definidas por la variable experiencia del estudiante, en primer lugar se observa que los estadísticos de bondad de ajuste del modelo nos permiten no rechazarlos. Dichos estadísticos e índices evidencian un ajuste razonable para cada una de las submuestras (EXP_1: $\chi^2[2] = 7.42$, RMSEA= .08, SRMR= .03, CFI= .97; EXP_2: $\chi^2[2] = 24.18$, RMSEA= .08, SRMR= .05, CFI= .94; EXP_3: $\chi^2[2] = 11.42$, RMSEA= .08, SRMR= .03, CFI= .97; EXP_4: $\chi^2[2] = 1.87$, RMSEA= .00, SRMR= .02, CFI= .99). No rechazados los modelos estimados en las cuatro submuestras se analizan a continuación los parámetros estimados. En primer lugar, se observa que los porcentajes de varianza explicada tanto de la variable calidad global de la carrera ($R^2=0,31/0,38/0,47/0,48$) como de la variable intención de recomendación son significativos ($R^2=0,28/0,32/0,29/0,32$). En segundo lugar, que los diferentes parámetros estimados varían conforme aumenta la experiencia del estudiante (Tabla 5). Estas diferencias muestrales son juzgadas mediante contrastes de igualdad de parámetros atendiendo a la experiencia del estudiante.

Tabla 5. Parámetros estimados

TOTAL: 1681 (232)	C_S	C_D	C_G.C	R2	
Efectos directos	C_G.C	0,37***	0,37***		0,40
	I_R	-	-	0,69***	0,31
Efectos indirectos	I_R	0,26***	0,26***	-	
EXP_1: 428 (231)	C_S	C_D	C_G.C	R2	
Efectos directos	C_G.C	0,26***	0,40***		0,31
	I_R	-	-	0,64***	0,28
Efectos indirectos	I_R	0,17***	0,26***	-	
EXP_2: 413 (221)		C_S	C_D	C_G.C	R2
Efectos directos	C_G.C	0,29***	0,44***		0,38
	I_R	-	-	0,71***	0,32
Efectos indirectos	I_R	0,21***	0,31***	-	
EXP_3: 402 (224)	C_S	C_D	C_G.C	R2	
Efectos directos	C_G.C	0,40***	0,40***		0,47
	I_R	-	-	0,72***	0,29
Efectos indirectos	I_R	0,29***	0,28***	-	
EXP_4: 438 (209)	C_S	C_D	C_G.C	R2	
Efectos directos	C_G.C	0,53***	0,30***		0,48
	I_R	-	-	0,68***	0,32
Efectos indirectos	I_R	0,36***	0,20***	-	

*** p-valor<0,01; **p-valor<0,05; *p-valor<0,10.

TOTAL: $\chi^2[2]= 27.24$, RMSEA = 0.07, SRMR = 0.03, CFI = 0.98

EXP_1: $\chi^2[2]= 7.42$, RMSEA = 0.08, SRMR = 0.03, CFI = 0.97

EXP_2: $\chi^2[2]= 24.18$, RMSEA = 0.08, SRMR = 0.05, CFI = 0.94

EXP_3: $\chi^2[2]= 11.42$, RMSEA = 0.08, SRMR = 0.03, CFI = 0.97

EXP_4: $\chi^2[2]= 1.87$, RMSEA = 0.00, SRMR = 0.02, CFI = 0.99

En la Tabla 6 se sintetizan los principales resultados de dichos contrastes dos a dos.

Tabla 6. Contrastes de igualdad de parámetros.

	EXP_1		EXP_2		EXP_3		EXP_4
EXP_1			$\chi^2[7]=29.44$		$\chi^2[7]=24.49$ $\chi^2[6]=18.01$		$\chi^2[7]=26.64$ $\chi^2[6]=9.88$
EXP_2	$\chi^2[1]$	p-valor			$\chi^2[7]=34.21$ $\chi^2[6]=32.12$		$\chi^2[7]=34.47$ $\chi^2[6]=23.22$ $\chi^2[5]=20.02$
C_S → C_G.C	0,67						
C_D → C_G.C	0,49						
C_G.C → I_R	0,60						
EXP_3	$\chi^2[1]$	p-valor	$\chi^2[1]$	p-valor			$\chi^2[7]=14.82$
C_S → C_G.C	5,33	.**	2,99	*			
C_D → C_G.C	0,01		0,32				
C_G.C → I_R	0,65		0,01				
EXP_4	$\chi^2[1]$	p-valor	$\chi^2[1]$	p-valor	$\chi^2[1]$	p-valor	
C_S → C_G.C	13,67	***	10,15	***	2,29		
C_D → C_G.C	1,35		3,05	.*	0,16		
C_G.C → I_R	0,14		0,14		0,19		

*** p-valor<0,01; **p-valor<0,05; *p-valor<0,10.

En la parte inferior de la diagonal se encuentran los estadísticos $\chi^2[1]$ correspondientes al contraste de igualdad del parámetro fila.

En la parte superior de la diagonal se encuentran los estadísticos $\chi^2[i]$ correspondientes al contraste de igualdad del vector de parámetros de dimensión i.

Dados los resultados obtenidos tras realizar los contrastes de igualdad de parámetros (Tabla 6) cabe señalar que la variable experiencia modera algunas de las relaciones existentes entre la calidad del servicio y la percepción del estudiante sobre la calidad global de la carrera que cursa (Hipótesis 3.1a). Más concretamente, se rechazan cuatro de los seis contrastes realizados de igualdad de parámetros. Esta moderación se encuentra entre los estudiantes de primer año (EXP_1) respecto a los de EXP_3 y EXP_4, los de segundo año (EXP_2) y los de EXP_3 y EXP_4. En el resto de las comparaciones no se rechaza la hipótesis nula de igualdad del parámetro estructural (C_S→C_G.C) con p-valor>0.10. Por lo que, entre los estudiantes de EXP_1-EXP_2 y EXP_3-EXP_4 no existen diferencias significativas.

Para expresarlo *más concretamente* podríamos decir que:

1) No existen diferencias significativas entre el primer y segundo año en la universidad (EXP_1: C_S→C_G.C=0,26 y EXP_2: C_S→C_G.C =0,29; $\chi^2[1]=0,67$ p>0,40).

2) Aunque el parámetro aumenta (0,13), no existen diferencias significativas entre el tercer y cuarto año en la universidad (EXP_3: C_S→C_G.C =0,40 y EXP_4: C_S→C_G.C=0,53; $\chi^2[1]=2,29$ p>0,13).

3) Sí existen diferencias significativas entre los estudiantes que están en primer curso y los que están en tercero y cuarto, respectivamente (EXP_1: C_S→C_G.C=0,26 respecto a EXP_3: C_S→C_G.C =0,40, $\chi^2[1]=5,33$ p<0,05, y EXP_4: C_S→C_G.C=0,53, $\chi^2[1]=13,67$ p<0,00).

4) Sí existen diferencias significativas entre los estudiantes que están en segundo curso y los que están en tercero y cuarto (EXP_2: $C_S \rightarrow C_G.C = 0,29$ respecto a EXP_3: $C_S \rightarrow C_G.C = 0,40$, $\chi^2[1]=2,99$ $p < 0,10$, y EXP_4: $C_S \rightarrow C_G.C = 0,53$, $\chi^2[1]=10,15$ $p < .00$).

Por lo antes expresado, este efecto directo queda moderado por la experiencia del estudiante, y la relación entre calidad de servicio y calidad global de la carrera aumenta conforme aumenta la experiencia del estudiante, entonces existe evidencia para el no rechazo parcial de la Hipótesis 3.1a.

En lo que respecta a la Hipótesis 3.1b cabe destacar que aunque los parámetros estimados primero aumentan y luego disminuyen (EXP_1: $C_D \rightarrow C_G.C = 0,40$, EXP_2: $C_D \rightarrow C_G.C = 0,44$, EXP_3: $C_D \rightarrow C_G.C = 0,40$, EXP_4: $C_D \rightarrow C_G.C = 0,30$), únicamente se rechaza una igualdad de parámetros al 10% (EXP_2: $C_D \rightarrow C_G.C = .44$ respecto a EXP_4: $C_D \rightarrow C_G.C = .30$, $\chi^2[1]=3.05$ $p < .10$). El efecto de la calidad docente en la calidad global de la carrera disminuye parcialmente conforme aumenta la experiencia del estudiante, por lo que existe cierta evidencia para no rechazar la Hipótesis 3.1b.

La Hipótesis 3.2c se rechaza en la muestra analizada, esto es, los efectos directos entre calidad global de la carrera e intención positiva de recomendar la universidad estimados no son significativamente distintos atendiendo a las cuatro etapas consideradas (EXP_1: $C_G.C \rightarrow I_R = 0,64$, EXP_2: $C_G.C \rightarrow I_R = 0,71$, EXP_3: $C_G.C \rightarrow I_R = 0,72$, EXP_4: $C_G.C \rightarrow I_R = 0,68$; $\rightarrow \chi^2[1] p > 0,44$). Por lo tanto, este efecto directo no queda moderado por la experiencia del estudiante y la relación entre calidad global de la carrera e intención positiva de recomendar la universidad permanece estable a lo largo del tiempo en la muestra analizada.

Llegados a este punto nos planteamos valorar la jerarquía entre efectos, esto es, qué pesa más en la variable calidad global de la carrera: calidad de servicio facilitador o calidad docente. En la muestra total cabe no rechazar la hipótesis de igualdad de estos parámetros ($C_S \rightarrow C_G.C = C_D \rightarrow C_G.C = .37$, $\chi^2[1] = .00$ $p > .99$). Por el contrario, sí cabe rechazar dicha hipótesis de igualdad al considerar únicamente aquellos buenos estudiantes que están en su segundo año en la Universidad (EXP_2: $C_S \rightarrow C_G.C = 0,29 \neq$ EXP_2: $C_D \rightarrow C_G.C = 0,44$, $\chi^2[1]=4,09$ $p < 0,05$), además de cuando están en su cuarto año en la Universidad (EXP_4: $C_S \rightarrow C_G.C = 0,53 \neq$ EXP_4: $C_D \rightarrow C_G.C = 0,30$, $\chi^2[1]=4,96$ $p < .0,05$). Por ello existe evidencia de que no solo pueden cambiar dichos efectos a lo largo de los años sino que además la importancia puede invertirse. Al final del Primer Ciclo (segundo año en la Universidad) pesa más la percepción de la calidad docente (0,29/0,44), mientras que al final del Segundo Ciclo (cuarto año) pesa más la calidad del servicio facilitador (0,53/0,30).

Para finalizar, dados los resultados obtenidos se puede afirmar que los efectos indirectos de calidad de servicio y calidad de la docencia en intención de recomendar cambian a lo largo del tiempo (Tabla 5). Como en el caso anterior, al final del Primer Ciclo pesa más la calidad docente (0,21/0,31), mientras que al final del Segundo Ciclo pesa más la calidad del servicio facilitador (0,36/0,20).

Conclusiones

A partir de la revisión de la literatura sobre servicios y de educación superior se constató que las relaciones entre la calidad global, la calidad de la docencia y la calidad de los servicios facilitadores como antecedentes de la intención de recomendar la universidad no han sido estudiadas para los buenos estudiantes en educación superior. Este estudio propone un modelo de dichas relaciones con foco en los buenos estudiantes, con una visión multidimensional en su mirada multiservicios y dinámica en el tiempo.

Respecto a los hallazgos, en primer lugar, en línea con las investigaciones de Athiyaman (1997), Paswan y Ganesha (2009) y Palmer et al. (2011), los resultados del presente trabajo aportan evidencia de que la percepción de la calidad global de la carrera es un antecedente positivo de la intención de recomendación de una universidad y, en línea con Rubinsztein et al. (2015) la percepción de la calidad docente y de la calidad del servicio facilitador también presentan un efecto positivo en la percepción de la calidad global de la carrera. Por otro lado, los resultados ponen de manifiesto la importancia relativa del efecto de la calidad de los servicios facilitadores en la percepción de la calidad global de una carrera universitaria, resultados acordes con Teo y Soutar (2012) y con la teoría clásica de servicios de Grönroos (1990) que enfatiza la importancia de los procesos en la prestación de los servicios para asegurar la calidad global.

Más en profundidad, los buenos estudiantes dan idéntica importancia a los servicios facilitadores que a la docencia en la formación de la calidad global de la carrera universitaria, lo que se encuentra en línea con los resultados obtenidos por Petruzellis et al. (2006), García-Sanchis et al. (2015) y Wang (2012), que señalan la importancia de un análisis multidimensional del proceso. Esto es muy relevante dado el desarrollo creciente del aprendizaje a distancia en entornos virtuales y los sistemas de enseñanza MOOC, en los que se ha evidenciado que los servicios organizativos y administrativos caben ser considerados como determinantes en la percepción de la calidad global (Martínez-Argüelles et al., 2013). En concordancia con los resultados de Hill (1995), y atendiendo al dinamismo, al tenerse en cuenta la etapa de la carrera en la cual se encuentra el estudiante cambia el peso del efecto de las dimensiones servicio facilitador y docencia en la calidad de la carrera. Esto apoya la teoría de la evaluabilidad y la intangibilidad de los servicios que señala que los servicios facilitadores son más difíciles de evaluar en etapas iniciales de la carrera (Dagger y Sweeney, 2007; Rubinsztein y Palacios, 2010).

Asimismo llama la atención una creciente importancia en el tiempo del peso de los servicios facilitadores, tanto en la percepción de la calidad global de la carrera como en la intención de recomendar la institución. Esto implica que las universidades no pueden descuidar los servicios facilitadores en etapas avanzadas del buen estudiante y deben identificar cómo hacerlo. Quienes toman las decisiones en las universidades deberían averiguar cómo debe ser el servicio facilitador para los buenos estudiantes en las etapas avanzadas de su carrera. Sin embargo, la magnitud del efecto de la percepción de la calidad de la carrera en la intención de recomendar se mantiene constante en las distintas etapas del programa educativo. En otras palabras, los buenos estudiantes no se vuelven más proclives a recomendar la universidad en las etapas finales de la carrera ante niveles similares de calidad de la misma. Esto podría deberse a que las expectativas del buen estudiante van aumentando cuando vamos cumpliendo con las mismas a medida que transcurre el consumo del servicio.

Concluimos entonces que aquellos que toman las decisiones en las universidades y que comprendan que las prioridades de percepción de calidad e intención a recomendar evolucionan en el tiempo, pueden tener una ventaja competitiva al diseñar una experiencia educativa y de servicio diferenciada para cada etapa. Estos hallazgos señalan la necesidad de las instituciones de educación superior de incorporar en su planificación estratégica la segmentación de los estudiantes según su experiencia. Asimismo, los que identifiquen y comprendan qué servicios facilitadores necesitan y priorizan a los buenos estudiantes en etapas avanzadas pueden beneficiarse de su fidelización en términos de predisposición positiva a recomendar la institución. A su vez pueden competir redefiniendo a los buenos estudiantes incluyendo aspectos funcionales de coproducción tal cual sugiere la escuela nórdica.

Limitaciones y futuras líneas de investigación

En primer lugar cabe señalar que este trabajo no está exento de limitaciones. En nuestra opinión la principal tiene que ver con el instrumento de medida de los conceptos objetivo. El hecho de no haber empleado un cuestionario ad hoc ha limitado las posibilidades de utilización de un mayor número de ítems para medir las diferentes dimensiones de calidad del modelo. No obstante, esta limitación se ha intentado compensar mediante la aproximación metodológica empleada. La metodología utilizada en el contraste de las hipótesis, tal y como se ha descrito, son los Modelos de Ecuaciones Estructurales con un planteamiento multi-muestra, por lo que se ha considerado explícitamente el efecto moderador de la variable experiencia.

Una de las principales contribuciones de este estudio se concreta en la evidencia mostrada del carácter dinámico de los factores que influyen en la percepción de la calidad de la carrera y en la intención de recomendar a la universidad. Por lo que, desde nuestro punto de vista, resulta clave avanzar en nuevas investigaciones de carácter longitudinal que indiquen las variables concretas que conforman las dimensiones clave de percepción de los servicios facilitadores, profundizando en las expectativas y en los componentes clave de las diferentes dimensiones de la calidad. Si bien se ha establecido que los buenos estudiantes priorizan la calidad docente en etapas iniciales del proceso educativo y la calidad de servicio facilitador en etapas avanzadas de su carrera, aún se desconoce qué aspectos concretos de la docencia (materiales, tipo de casos, metodología didáctica, contenidos, feedback) y del servicio facilitador consideran relevantes estos buenos estudiantes.

Para finalizar se sugiere validar el modelo en universidades con características similares, así como en universidades con modelos de gestión diferentes o que estén actualmente transitando hacia el nuevo paradigma educativo centrado en el estudiante y en la educación a distancia. Principalmente porque, en coincidencia con las tendencias actuales respecto al aumento de los créditos electivos, la universidad sobre la que se realiza el análisis se caracteriza por contar con un alto número de asignaturas optativas y una metodología de enseñanza centrada en el aprendizaje que implica un alto nivel de involucramiento del estudiante en el proceso educativo. Esta particularidad es clave en lo que respecta a la generalización de los resultados ya que se trata de un caso en el que el estudiante es un coproductor intenso de la docencia y del servicio facilitador, condicionando la calidad de los resultados educativos (Kelley et al., 1990).

Referencias bibliográficas

Achterberg, C. (2005). What is an Honors Student? *Journal of the National Collegiate Honors Council*, 75-84.

Asparouhov, T. (2005). Sampling weights in latent variable modeling. *Structural Equation Modeling*, 12(3), 411-434.

Athiyaman, A. (1997). Linking student satisfaction and service quality perceptions: the case of university education. *European Journal of Marketing*, 31(7), 528-540.

Bentler, P.M. (2008). *EQ86 Structural Equations Program Manual, Multivariate*. Encino, CA: Multivariate Software Inc.

Bollen, K.A. (1998). *Structural Equations Models*. Wiley Online Library.

Bollen, K.A. (1989). *Structural Equations with Latent Variables*. New York: Wiley.

Boyi, Q. (2006). *Expectation, Service Quality, and Satisfaction in Higher Education (Tesis de maestría)*. Bedford: Cranfield University.

Bradshaw, G., Espinoza, S. & Hausman, C. (2001). The College-Decision Making of High Achieving Students. *College & University Journal*, 77(2), 15-22.

Brady, M.K. & Cronin Jr., J.J. (2001). Some new thoughts on conceptualizing perceived service quality: a hierarchical approach. *Journal of Marketing*, 65(3), 34-49.

Brooks, R. (2006). *Factors that influence traditional-age, high-achieving students to enroll at a research-extensive university in the Southern region of the United States (Tesis de doctorado)*. Baton Rouge: Louisiana State University.

Browne, M.W., Cudeck, R., Bollen, K.A. & Long, J.S. (1993). *Alternative ways of assessing model fit*. Sage focus editions.

Bruce, G. & Edgington, R. (2008). Factors influencing word-of-mouth recommendations by MBA students: an examination of school quality, educational outcomes, and value of the MBA. *Journal of Marketing for Higher Education*, 18(1), 79-101.

Brusoni, M., Damian, R., Sauri, J.G., Jackson, S., Kömürçügil, H., Malmedy, M. et al. (2014). The Concept of Excellence in Higher Education. European Association for Quality Assurance in Higher Education. *Occasional Paper*, 20, 1-44.

Chang, H.H., Jeng, D.J. & Hamid, M.R. (2012). Conceptualising consumer's word-of-mouth behaviour intention: evidence from a university education services in Malaysia. *Service Business*, 7(1), 17-35.

Chapman, R.G. & Jackson, R. (1987). *College choices of academically able students: The influence of no-need financial aid and other factors*. New York, NY: College Board Publications.

Chilcutt, A.M. (2014). *Persuasion in Higher Education: Recruitment of High Ability Students (Tesis de grado)*. Hattiesburg: University of Southern Mississippi.

Clewes, D. (2003). A student-centred Conceptual Model of Service Quality in Higher Education. *Quality in Higher Education*, 9(1), 69-85.

Cook, R.W. & Zallocco, R.L. (1983). Predicting university preference and attendance: Applied marketing in higher education administration. *Research in Higher Education*, 19(2), 197-211.

Dagger, T. y Sweeney, J. (2007). Service quality attribute weights: how do novice and longer-term customers construct service quality perceptions? *Journal of Service Research*, 10(1), 22-42.

Dijk, G.H. (2015). *Excellence in Higher Education (Tesis de grado)*. The Netherlands: University of Twente.

Elsharnouby, T.H. (2016). Participation behaviour among international students. The role of satisfaction with service augmentation and brand choice attainment. *International Journal of Educational Management*, 30(5), 679-697.

-
- García-Sanchis, M., Gil-Saura, I. y Berenguer-Contrí, G. (2015). Dimensionalidad del servicio universitario: una aproximación desde un enfoque de marketing. *Revista iberoamericana de educación superior*, 15, 26-49.
- Gater, D.S. (2001). *The Competition for Top Undergraduates by America's Colleges and Universities*. Gainesville, Florida: The Center Reports.
- Gibbs, G. (2010). *Dimensions of Quality*. York: The Higher Education Academy.
- Grönroos, C. (1990). *Service management and marketing: Managing moments of truth in service competition*. Lexington, MA: Lexington books.
- Grönroos, C. (2001). The perceived service quality concept – A mistake? *Managing Service Quality*, 11(3), 150-152.
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., Anderson, R.E. & Tatham, R.L. (2006). *Multivariate Data Analysis* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ.: Prentice-Hall.
- Halai, N. (2013). Quality of private universities in Pakistan: An analysis of higher education commission rankings 2012. *International Journal of Educational Management*, 27(7), 775-786.
- Helgesen, O. & Nettet, E. (2007). What accounts for students' loyalty? Some field study evidence. *International Journal of Educational Management*, 21(2), 126-143.
- Hill, M. (1995). Managing service quality in higher education: the role of the student as primary consumer. *Quality Assurance in Education*, 3(3), 10-21.
- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Horstschräer, J. (2011). *University Rankings in Action? The Importance of Rankings and an Excellence Competition for University Choice of High-Ability Students*. Mannheim, Germany: Centre for European Economic Research.
- Hu, L.T. & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Jain, R., Sinha, G. & Sahney, S. (2011). Conceptualizing service quality in higher education. *Asian Journal on Quality*, 12(3), 296-314.
- Jöreskog, K.G. (1993). Testing structural equation models. In K. A. Bollen & J. S. Long, *Testing Structural Equation Models* (pp. 294-316). Newbury Park, CA: Sage.
- Kelley, S.W. (1990). Customer Participation in Service Production and Delivery. *Journal of Retailing*, 66(3), 315-336.
- Kotler, P. & Fox, K. (1995). *Strategic Marketing for Educational Institutions*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Litten, L.H. (1982). Different strokes in the applicant pool: Some refinements in a model of student college choice. *The Journal of Higher Education*, 53(4), 383-402.

Marsh, H.W. & Roche, L. (1993). The use of students' evaluations and an individually structured intervention to enhance university teaching effectiveness. *American educational research journal*, 30(1), 217-251.

Martínez-Argüelles, M.J., Blanco, M. & Castán, J.M. (2013). Las dimensiones de la calidad del servicio percibida en entornos virtuales de formación superior. *RUSC Universities and Knowledge Society Journal*, 10 (1), 89-106.

Marzo, M., Pedraja, M. & Rivera-Torres, P. (2005). A new management element for universities: satisfaction with the offered courses. *The International Journal of Educational Management*, 19(6), 505-526.

Mazzarol, T. & Soutar, G. (2002). "Push-pull" factors influencing international student destination choice. *International Journal of Educational Management*, 16(2), 82-90.

Mazzarol, T., Sweeney, J. C. & Soutar, G. N. (2007). Conceptualizing word-of-mouth activity, triggers and conditions: an exploratory study. *European Journal of Marketing*, 41(12), 1475-1494.

McDougall, G.H. & Levesque, T.J. (1994). A revised view of service quality dimensions: An empirical investigation. *Journal of Professional Services Marketing*, 11, 189-210.

Muthén, L.K., & Muthén, B.O. (1998-2012). *Mplus User's Guide* (5.^a ed.). Los Angeles.

O'Neill, M.A. & Palmer, A. (2004). Importance-performance analysis: a useful tool for directing continuous quality improvement in higher education. *Quality assurance in education*, 12(1), 39-52.

Palmer, J., Eidson, V., Haliemun, C. & Wiewel, P. (2011). Predictors of Positive and Negative Word of Mouth of University Students: Strategic Implications for Institutions of Higher Education. *International Journal of Business and Social Science*, 2(7), 59-61.

Palmer, S.R. & Holt, D.M. (2009). Examining student satisfaction with wholly online learning. *Journal of computer assisted learning*, 25(2), 111-113.

Paswan, A. K. & Ganesha, G. (2009). Higher education institutions: satisfaction and loyalty among international students. *Journal of Marketing for Higher Education*, 19(1), 65-84.

Petruzzellis, L, D'Uggento A.M. y Romanazzi, S. (2006). Student satisfaction and quality of service in Italian universities. *Managing Service Quality*, 16(4), 349-364.

Quinn, A., Lemay, G., Larsen, P. & Johnson, D.M. (2009). Service quality in higher education. *Total Quality Management*, 20(2), 139-152.

Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: The Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16(2), 129-150.

Reiccheld, F.F. (2003). The one number you need to grow. *Harvard Business Review*, 81(12), 46-55.

Renzulli, J.S. (2012). Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150-159.

Rubinsztein, G. & Palacios, M. (2010). El efecto del tiempo en la percepción de la calidad del servicio educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 189-202.

Rubinsztein, G., Rivera-Torres, P. & Grijalvo, M.M. (2015). Calidad y recomendación en educación superior: el rol de la experiencia del estudiante. *Interciencia: Revista de ciencia y tecnología de América*, 40(12), 816-826.

Satorra, A. (1992). Asymptotic robust inferences in the analysis of mean and covariance structures. *Sociological Methodology*, 22(1), 249-278.

Schoenherr, H.J. (2009). *Beyond academic reputation: Factors that influence the college of first choice for high achieving students (Tesis doctoral)*. Florida: University of South Florida.

Spies, R. (1978). *The Effect of Rising College Costs on College Choice: A Study of the Application Decisions of High-Ability Students. Research Report*. Princeton. College Entrance Examination Board.

Stern, B.B. (1994). A revised communication model for advertising: Multiple dimensions of the source, the message, and the recipient. *Journal of Advertising*, 23(2), 5-15.

Sultan, P. & Wong, H. (2010). Performance-based service quality model: an empirical study on Japanese universities. *Quality Assurance in Education*, 18(2), 126-143.

Swanson, S.R. & Kelley, S.W. (2001). Service recovery attributions and word-of-mouth intentions. *European Journal of Marketing*, 35, 194-211.

Teo, R. & Soutar, G.N. (2012). Word of mouth antecedents in an educational context: a Singaporean study. *International Journal of Educational Management*, 26(7), 678-695.

Vianden, J. & Yakaboski, T. (2017). Critical incidents of student satisfaction at German universities. *International Journal of Educational Management*, 31(7), 944-957.

Wang, J. (2012). *University Student Satisfaction in Shijiazhuang, China: An Empirical Analysis (Tesis de Maestría)*. New Zealand: Lincoln University.

Weiler, W.C. (1996). Factors influencing the matriculation choices of high ability students. *Economics of Education Review*, 15(1), 23-36.

White, C.J. (2011). On the evaluation of teaching and learning in higher education: a multicultural inquiry. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(6), 643-656.

Notas

* Universidad ORT Uruguay.

** Universidad Politécnica de Madrid (España).

*** Universidad de Zaragoza (España).

**** Universidad de la República (Uruguay).

¹ Doctor en Administración, Universidad Politécnica de Madrid (España). MBA, Esade, Barcelona (España). Ingeniero Civil, Technion Israel Institute of Technology. Certificado en Docencia Universitaria, Universidad ORT Uruguay. Consultor en Planificación estratégica de mercado, Goldfarb. Ex gerente de Comunicación e Imagen, Terra Networks Uruguay. Premio a la Excelencia Docente 2005 y Premio a la Trayectoria y Contribución 2016, Facultad de Administración y Ciencias Sociales, Universidad ORT Uruguay. Coordinador Académico de Marketing, Facultad de Administración y Ciencias Sociales, Universidad ORT Uruguay.

² Doctor en Ingeniería Mecánica y de Organización Industrial, Universidad Carlos III de Madrid (España). MBA y Ingeniero Industrial, Universidad Politécnica de Madrid (España). Profesora, Departamento de Ingeniería de organización, Administración de empresas y Estadística, Universidad Politécnica de Madrid (España).

³ Doctora en Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Zaragoza (España). Profesora, departamento de Dirección de marketing e Investigación de mercados, Facultad de Economía y Empresa, Universidad de Zaragoza (España).

⁴ MBA, Universidad de la República (Uruguay). Máster en Marketing Digital y Comercio Electrónico, EAE Business School (España). Profesor de marketing, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de la República (Uruguay).

Contribución de autoría

Los autores han realizado el artículo por partes iguales.

Formación afectiva en la educación parvularia de Chile

Affective formation in the Preschool Education of Chile

Formação Afetiva em Educação Pré-escolar no Chile

ISSN 1688-9304 - DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.2.2907>

Felipe Mujica Johnson*¹
<https://orcid.org/0000-0002-6956-2357>

Maritza Angélica Toro Oyarzún**²
<https://orcid.org/0000-0002-5899-3418>

Fecha de recibido: 07/02/2019
Fecha de aprobado: 04/04/2019

Resumen

El currículum de educación preescolar en Chile propone una educación integral del alumnado, por tanto el currículum de este ciclo educativo contiene diferentes objetivos de aprendizaje afectivo que refieren a las emociones, las actitudes o los intereses del alumnado. Entre los antecedentes teóricos del tema destaca una propuesta basada en la teoría del bienestar subjetivo. Sin embargo, la formación afectiva requiere también ser integrada a la educación moral. Por esa razón la finalidad de este estudio es analizar los objetivos de aprendizaje del ámbito afectivo en el currículum de educación parvularia de Chile en función de la formación moral del alumnado. La metodología responde al enfoque cualitativo, con un diseño de estudio documental, de modo que se analizaron todos los objetivos de aprendizaje del currículum preescolar. Los datos fueron sometidos a un análisis de contenido deductivo-inductivo, con la utilización del programa Atlas.ti versión 7.5. Los resultados indican que existen objetivos de aprendizaje del ámbito afectivo planteados desde una perspectiva abierta y contextualizada que favorecen una comprensión crítica de la afectividad. Así, se plantean aprendizajes coherentes tanto con una educación emocional situada y flexible como con los intereses personales. Desde esta perspectiva se acepta con normalidad el afecto tanto positivo como negativo para el bienestar subjetivo. Pero también existen objetivos que responden a una perspectiva cerrada y estandarizada en la que solo se promueve el afecto positivo para el bienestar subjetivo, desconociendo la función del afecto negativo para el bienestar subjetivo o la posibilidad de percibir afectos diferentes a los que propone el currículum. Finalmente, se concluye que el currículum exige al alumnado preescolar experimentar emociones positivas para el bienestar subjetivo ante ciertos contenidos curriculares, ignorando que en esencia las emociones no se aprenden porque son respuestas ante ciertos aprendizajes de diferentes ámbitos, como el de la formación moral.

Palabras clave: emoción, educación preescolar, bienestar, currículum, educación moral.

Abstract

The curriculum of preschool education in Chile proposes a comprehensive education for students. Therefore, the curriculum of this educational cycle contains different goals of affective learning, which refer to the emotions, attitudes or interests of students. Among the theoretical background of the subject, a proposal based on the theory of subjective well-being stands out. However, emotional formation also requires being integrated into

moral education. For such reason, the objective of this study is to analyze the learning objectives of the affective field in the curriculum of Early Childhood Education of Chile, based on the moral formation of the students. The methodology responds to the qualitative approach, with a documentary study design, so that all the learning objectives of the preschool curriculum were analyzed. Data were subjected to an analysis of deductive-inductive content, with the use of the Atlas.ti program, version 7.5. The results indicate that there are learning objectives of the affective field raised from an open and contextualized perspective, which favor a critical understanding of affectivity. Thus, coherent learning with a situated and flexible emotional education, as well as personal interests, are proposed. From this perspective, both positive and negative affection for subjective well-being are accepted normally. But there are also objectives that respond to a closed and standardized perspective, which only promotes positive affection for subjective well-being, ignoring the role of negative affection for the subjective well-being or the possibility of perceiving other kinds of affection that differ from those proposed by the curriculum. Finally, it is concluded that the curriculum requires preschool students to experience positive emotions for subjective wellbeing before certain curricular contents, ignoring that in essence emotions are not learned, because they are responses to certain learnings from different areas, such as moral formation.

Keywords: emotion, preschool education, well-being, curriculum, moral education.

Resumo

O currículo de educação pré-escolar no Chile propõe uma educação integral dos alunos. Portanto, o currículo desse ciclo educacional contém diferentes objetivos de aprendizado afetivo, que referem a emoções, atitudes ou interesses dos alunos. Entre os fundamentos teóricos do assunto, é de salientar uma proposta baseada na teoria do bem-estar subjetivo. No entanto, a formação afetiva também precisa ser integrada à educação moral. Por esse motivo, o escopo dessa pesquisa é analisar os objetivos de aprendizado do âmbito afetivo no currículo de educação pré-escolar do Chile, com base na formação moral dos alunos. A metodologia responde a uma abordagem qualitativa, com desenho de estudo documental, para que todos os objetivos de aprendizado do currículo pré-escolar sejam analisados. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo dedutivo-indutivo, utilizando o programa Atlas.ti, versão 7.5. Os resultados indicam que existem objetivos de aprendizado no âmbito afetivo estabelecidos sob uma perspectiva aberta e contextualizada, que favorecem uma compreensão crítica da afetividade. Assim, é gerado um aprendizado coerente tanto com uma educação emocional situada e flexível, quanto com interesses pessoais. Nessa perspectiva, normalmente são aceitos afetos positivos e negativos para o bem-estar subjetivo. Mas também existem objetivos que respondem a uma perspectiva fechada e padronizada, na qual apenas o afeto positivo é promovido para o bem-estar subjetivo, ignorando a função do afeto negativo para o bem-estar subjetivo ou a possibilidade de perceber afetos diferentes dos propostos pelo currículo. Finalmente, conclui-se que o currículo exige que os alunos da pré-escola experimentem emoções positivas para o bem-estar subjetivo diante de determinados conteúdos curriculares, ignorando que, em essência, as emoções não são aprendidas, porque são respostas a determinados aprendizados de diferentes campos, como a formação moral.

Palavras chaves: emoção, educação pré-escolar, bem-estar, currículo, educação moral.

Introducción

Una adecuada formación escolar ha de mantener una equilibrada integración en la enseñanza de los ámbitos cognitivo, artístico, afectivo, moral y motor. En este sentido, abordar la dimensión socioafectiva en los objetivos verticales de aprendizaje (objetivos que derivan de los ámbitos y núcleos de aprendizaje, para ser concretados en cada

nivel de transición) en el currículo de Educación Parvularia responde a una buena señal pedagógica que demuestra la intención de trascender las perspectivas tradicionales y hegemónicas implícitas en el currículo escolar (Coll, 1993; Carretero, 2000; Kirk y MacPhail, 2002; Sarramona, 2008; Unicef y Unesco, 2008; Murillo y Román, 2010; Toro, 2012; Toro y Valenzuela, 2012; Moreno, Gamboa y Poblete, 2014; Moreno, 2018). Entre los aspectos críticos de la perspectiva tradicional se destaca una visión positivista de la educación, la que otorga mayor importancia al ámbito cognitivo o también denominado intelectual. Esta situación genera un reduccionismo en torno al constructo de la calidad educativa debido a que atiende en forma superficial el contenido de los otros ámbitos educativos.

Con respecto a la dimensión afectiva, la misma ha sido conceptualizada por el principal organismo chileno encargado de la educación a nivel gubernamental como “un conjunto de emociones, estados de ánimo y sentimientos que permean los actos de las personas, incidiendo en el pensamiento, la conducta y la forma de relacionarse con uno mismo y con los demás” (Ministerio de Educación, 2013, p. 6). Esta definición es significativa para el presente estudio ya que el mismo se enmarca en el contexto educativo de Chile. En tanto producto de la globalización también se encuentra asociado a las perspectivas pedagógicas que predominan en la región iberoamericana. Al respecto, en las últimas dos décadas se ha elaborado una propuesta educativa que ha tenido bastante alcance en los países de aquella región, la que fomenta la educación emocional en el ámbito escolar y universitario con énfasis en la formación del profesorado (Bisquerra, 2003; Bisquerra, 2005; Bisquerra et al., 2016; Bisquerra y Hernández, 2017; Bisquerra y Filella, 2018). Esta propuesta encuentra sus cimientos epistemológicos en la teoría de la inteligencia emocional (IE) y la psicología positiva (Prieto, 2018), por lo que se orienta a promover el bienestar subjetivo (BS) en los educandos (Mujica, 2018a). Sin embargo, esta propuesta ha sido criticada por su perspectiva acrítica con el valor de las emociones (Marina, 2005; Prieto, 2018; Mujica, 2018b; Mujica, Inostroza y Orellana, 2018), y que manifiesta que el desarrollo de emociones positivas para el BS en el proceso de enseñanza-aprendizaje es algo beneficioso para el alumnado y para el proceso pedagógico pero que debe estar guiado por un marco filosófico-ético de la educación (Marina, 2005), lo cual desde una perspectiva histórico-cultural exigiría “Relativizar el valor positivo o negativo de las emociones, ya que una emoción podría ser valorada en los siguientes cuatro escenarios: ser positiva para el BS y negativa a nivel sociocultural; ser positiva para el BS y positiva a nivel sociocultural; ser negativa para el BS y positiva a nivel sociocultural; ser negativa para el BS y negativa a nivel sociocultural”. (Mujica, Orellana y Canepa, 2018, p. 4).

Cabe precisar que la emoción es definida como “una respuesta afectiva intensa y breve que se produce en respuesta a un suceso o una situación determinada, y que va asociada a cambios corporales específicos y está relacionada con lo que es importante para nosotros” (Alonso, 2017, p. 17). Y estas respuestas afectivas se encuentran asociadas a la moralidad de cada persona (Maturana y Nisis, 1997; Hersh, Reimer y Paolitto, 2002; Scheler, 2005) que se comienza a formar desde la infancia (Kay, 1976; Kohlberg, 1976; Hersch et al., 2002; Elorrieta-Grimalt, 2012). Así surge el concepto de *emociones morales*, las que pueden cumplir la función de orientar la conducta humana hacia el buen o mal comportamiento, dependiendo de los valores que se hayan aprehendido. Entre aquellas emociones se encontraría “la alegría del deber cumplido, el temor de obrar mal, la vergüenza y los remordimientos por alguna culpa, el arrepentimiento de una falta (...)” (Quintana, 1995, p. 15). Y en sentido contrario, cuando una persona es gobernada por sentimientos negativos como el odio y, por consiguiente, el rechazo hacia el bienestar de los demás, existiría la “alegría en el dolor y el daño y se produce la serie de los sentimientos heteropáticos de valor *negativo*: envidia, alegría del mal ajeno, etc.” (Scheler, 2005, p. 204).

En este sentido sería incorrecto pensar que la educación debe suscitar emociones positivas y prescindir de las emociones negativas para el BS, ya que ambas cumplen importantes funciones que denotan el vínculo emocional que cada persona tiene con el mundo (Prieto, 2018). Por ejemplo, que el alumnado sienta tristeza ante el dolor ajeno demostraría el aprendizaje de la empatía. Por consiguiente, sería un absurdo homologar el valor de las emociones a un valor pedagógico, como por ejemplo, considerar que la alegría o la diversión siempre son positivas en el proceso educativo porque favorecen el BS, debido a que las emociones en sí mismas no tienen un valor moral intrínseco, pudiendo manifestarse ante una acción moral correcta o incorrecta (Steinfath, 2014).

Este análisis se encuentra muy bien reflejado en un estudio que abordó la violencia escolar e identificó la forma en que los estudiantes que ejercían la violencia contra sus compañeros sentían diversión mientras realizaban aquellos actos, favoreciendo su BS por medio del malestar subjetivo que provocaban a sus pares (Velázquez, 2005). Por consiguiente, las emociones del alumnado más allá de su valor positivo o negativo para el BS han de ser interpretadas como un aspecto esencial para la interacción social, ya que son “fenómenos de corta duración, relacionados con sentimientos, estimulación, intención y expresión, que nos ayudan a adaptarnos a las oportunidades y retos que afrontamos durante los sucesos significativos de la vida” (Reeve, 2010, p. 7). Es más, es muy necesario que en el proceso pedagógico los estudiantes estén dispuestos a percibir emociones negativas para su BS y que tanto el profesorado como los profesionales que apoyan la labor pedagógica deban cumplir la función de contener a los estudiantes ante los momentos de sufrimiento afectivo.

Formación afectivo-social en la educación preescolar

Según el actual currículo chileno la educación parvularia se orientaría a la formación integral de los preescolares, lo cual por supuesto incluiría la educación en el ámbito moral. Este planteamiento es coherente con los propósitos pedagógicos que se declaran en la propuesta curricular. Un propósito pedagógico sería el de “Propiciar el desarrollo de experiencias de aprendizaje que, junto con la familia, inicien a las niñas y los niños en su formación valórica y como ciudadanos, considerándolos en su calidad de sujetos de derecho, en función de la búsqueda de la trascendencia y el bien común”. (Ministerio de Educación, 2018).

Aquella finalidad de incidir en la formación moral desde temprana edad es respaldada por diferentes especialistas que han investigado el desarrollo evolutivo del ser humano. Por su parte Hersh et al. (2002) destacan los estudios de Jean Piaget y Lawrence Kohlberg por su contribución teórica en torno al razonamiento moral en la infancia. Por su parte Piaget, tras sus indagaciones realizadas en torno al juicio moral del alumnado preescolar y escolar en diferentes actividades lúdicas, identifica que los niños entre 3-6 años se encuentran fuertemente marcados por el egocentrismo, lo cual coincide con las etapas primarias de su desarrollo cognitivo, que les dificulta comprender los significados en torno a las reglas y a la interacción social en los juegos sociomotores. Asimismo afirma que el “respeto por la ley del niño de seis años se basa en una comprensión de las reglas muy parcial y egocéntrica. Como quien está entrando en el mundo de la interacción social conscientemente” (p. 42). Así, señala que recién a esa edad el niño comenzaría a tomar conciencia de las autoridades pero no comprendería el motivo que fundamenta cada reglamento de los juegos sino que debe ser obedecido para responder bien a la autoridad. En concordancia con lo anterior Kay (1976) resume las comprobaciones de Piaget en torno

al juicio moral, pues los niños en etapa preescolar presentan una “moralidad de compulsión, en que los juicios morales se basan en la autoridad externa y en una rígida interpretación de normas y reglamentos, y finalmente llega a una moralidad de cooperación en que los juicios se basan en consideraciones sociales” (p. 145). Posteriormente, y en base a estos planteamientos, Kohlberg (1976, 1992) desarrolla su propia teoría del desarrollo del juicio moral en la que establece tres niveles y seis estadios de desarrollo. El primer nivel, donde se encontrarían los niños preescolares por un factor evolutivo, fue denominado *pre-convencional*, mientras que su primer estadio lleva por nombre *moralidad heterónoma* y el segundo *individualismo*. Este nivel estaría marcado por la fase egocéntrica que identificó Piaget, de modo que el alumnado se inclinaría por un buen comportamiento para evitar el castigo de las autoridades ya que no se considerarían los intereses ajenos antes que los propios.

Estos antecedentes confirmarían la dificultad que tendrá el alumnado para adaptarse a las conductas morales que requieran respetar los derechos ajenos, por lo que sería normal que el alumnado experimentase afectos negativos ante aquellas exigencias pedagógicas. En este sentido aquellas emociones negativas para el BS serían una resistencia subjetiva a modificar la moralidad egocéntrica, por lo que es inevitable realizar acciones que susciten aquellos afectos. No obstante, si aquellos procesos se refuerzan positivamente por medio de estímulos verbales o materiales, también se podrá suscitar un afecto positivo tras el buen obrar. Por lo tanto, cabría reconocer que tanto las emociones positivas como las negativas para el BS son relevantes en los procesos pedagógicos ya que las emociones cumplen una función psicosocial, por lo que ayudan a los estudiantes a integrarse en los grupos sociales y a construir su propia identidad (Guedes y Álvaro, 2010).

Para favorecer la comprensión de este tema, a continuación se presentarán tres ejemplos:

- a) Un alumno de 4 años que en su hogar ha aprendido a maltratar a los animales. Al tener como modelo a su hermano mayor ha intentado repetir esta conducta en su centro educativo con un animal que allí se encontraba. Es probable que, al impedir el docente tal situación y al dialogar con el alumno le suscite emociones negativas para su BS como enfado o frustración al no poder realizar una acción que dentro de su configuración moral y emocional estaba permitida.
- b) Una alumna de 3 años, que no está acostumbrada a prestar sus juguetes. En el centro educativo deben compartirse los materiales de juego también con otros niños que no suelen querer compartir los materiales. Es probable entonces, que la niña sienta tristeza o enfado cuando alguien le arrebatase un material o cuando el docente le solicite el material para compartirlo o guardarlo.
- c) Un niño de 3 años y medio que se encuentra desarrollando una clase de estimulación motriz y por utilizar mal el material sufre un pequeño accidente que le causa dolor y lo hace llorar. Luego, el alumno siente miedo de realizar la misma acción arriesgada pues aprendió a asociar algunas acciones con sus consecuencias.

Frente a estos ejemplos, aquellas emociones negativas para el BS ¿eran innecesarias y hay que evitarlas? O, por el contrario, sí son situaciones inevitables que reflejan la configuración subjetiva-emocional (González, 2009) que cada alumno comienza a desarrollar a través de sus experiencias escolares. Tal como se ha expresado, aquellas emociones que producen malestar subjetivo son fundamentales para el desarrollo humano y han de ser interpretadas por el profesorado desde la complejidad que representan pero, asimismo, deben ser complementadas a través de principios morales con la finalidad de que el alumnado pueda desarrollar adecuados valores para la sociedad. De acuerdo con Maturana (1996), para

identificar la emoción se debe atender a lo siguiente: si queremos conocer la emoción del otro debemos mirar sus acciones; si queremos conocer las acciones del otro, debemos mirar su emoción. Estas miradas solo son posibles en la medida en que no prejuzguemos lo que vamos a ver antes de mirar, y ese es un acto de sabiduría (p. 41).

En la Tabla 1 se presentan algunas de las posibles asociaciones entre las acciones, la moral y las emociones.

Tabla 1. Entrelazamiento de las acciones, la moral y la emoción

Acción semi-contextualizada	Valor moral	Posibles emociones del emisor	Posibles emociones del receptor
1) Un niño de 3 años abraza a su compañero y le regala un trozo de colación.	Solidaridad	Alegría, seguridad, entusiasmo, satisfacción	Alegría, seguridad, satisfacción, tranquilidad, vergüenza
2) Una niña de cuatro años y medio golpea a su compañero con un juguete, por molestarla.	Irresponsabilidad	Enfado, miedo, inseguridad, satisfacción, vergüenza	Tristeza, miedo, enfado, inseguridad, vergüenza, ansiedad
3) Un niño de cinco años consigue que uno de sus compañeros no se integre a un juego grupal.	Egoísmo	Diversión, miedo, inseguridad, satisfacción, vergüenza	Vergüenza, frustración, inseguridad, miedo, enfado, indignación, ansiedad
4) Una niña de cuatro años le solicita por favor a su compañera que se levante, porque está encima de una hoja suya, quien accede sin problema.	Respeto	Alegría, seguridad, satisfacción, alivio, gratificación	Seguridad, tranquilidad, diversión, satisfacción

Fuente: Elaboración propia

Tal como se ha planteado, estas asociaciones configuran una proyección cualitativa y flexible que contribuiría a comprender algunas de las funciones favorables de las emociones negativas para el BS en función de la formación moral. Por ejemplo, en los casos 2 y 3 de la Tabla 1 se han presentado dos situaciones indeseables desde el punto de vista moral y se ha consignado la posibilidad de que el niño sienta vergüenza de sus actos, lo cual podría suceder una vez que en forma autónoma tome conciencia de que esas acciones son incorrectas o luego de que el profesorado le ayude a reflexionar sobre la situación. Por lo tanto, durante el acto educativo que se desarrolla en los diferentes niveles educativos es inevitable que el alumnado experimente este tipo de emociones e, incluso, si se desea desarrollar la moral en los aprendices es inevitable que el profesorado suscite emociones negativas para el BS que ayuden al alumnado a abstenerse de ciertos actos o, a su vez, que promuevan que el alumnado no experimente emociones positivas para su BS cuando estas favorezcan un retroceso valórico.

Considerando estos antecedentes, el objetivo de este estudio es analizar los objetivos de aprendizaje (OA) referidos al ámbito afectivo del currículo de Educación Parvularia de Chile en función de la educación moral del alumnado. Por esa razón el análisis estará centrado

en una interpretación crítica de la emoción que incluye una valoración no estandarizada de las emociones -valoradas desde diferentes perspectivas-, que podría incluir factores pedagógicos, psicológicos y filosóficos. En otras palabras, se consideraría tanto el bienestar subjetivo como la formación moral del alumnado, lo cual se enmarca en una perspectiva psicosocial. En sentido contrario, el análisis también incluye una perspectiva acrítica de las emociones, que las valora solamente desde una perspectiva individual, como lo es el bienestar subjetivo.

Método

Esta investigación responde a una metodología cualitativa con un enfoque interpretativo y un diseño de estudio documental (Moreno et al., 2014).

La muestra documental corresponde a las bases curriculares que rigen la Educación Parvularia de Chile (Ministerio de Educación, 2018), de las cuales se extrajeron 206 objetivos de aprendizaje que son los que “establecen los aprendizajes que se espera de los párvulos en cada nivel educativo” (Ministerio de Educación, 2018, p. 44). Aquellos objetivos corresponden a los siguientes tres ámbitos del currículo tanto del primer nivel (N1), como del segundo nivel (N2) y del tercer nivel (N3) de transición. Dichos ámbitos son: a) desarrollo personal y social; b) comunicación integral; y c) interacción y comprensión del entorno.

En cuanto al análisis de datos se llevó a cabo un análisis de contenido que siguió la vía deductiva-inductiva (Osses, Ibañez y Sánchez, 2006), debido a que el proceso de codificación tuvo como punto de partida las siguientes dos categorías centrales: a) desarrollo crítico de la dimensión afectiva-social: objetivos de aprendizaje que contribuyen a la comprensión de las emociones y su coherencia relacional con el entorno; y b) desarrollo acrítico de la dimensión afectiva-social: objetivos que contribuyen a un adoctrinamiento emocional o estandarización afectiva ya que se establece una sola forma correcta de experimentar las emociones.

Para favorecer la codificación de los datos, la asociación categorial y la representación conceptual se ha utilizado el programa Atlas.ti versión 7.5. Para el rigor metodológico se ha aplicado el principio de saturación de datos (Onwuegbuzie, Dickinson, Leech y Zoran, 2011) y la fiabilidad inter-observadores a través de la concordancia consensuada de carácter cualitativo (García-Fariña, Jiménez y Anguera, 2016).

Resultados

El análisis de contenido, por la vía deductiva-inductiva, generó la producción de nueve subcategorías que responden al tipo de desarrollo afectivo-social que proponen. Dichas subcategorías presentan diferentes relaciones, de modo que en la Figura 1 se expone aquella red de asociaciones conceptuales que fue diseñada en el programa Atlas.ti.

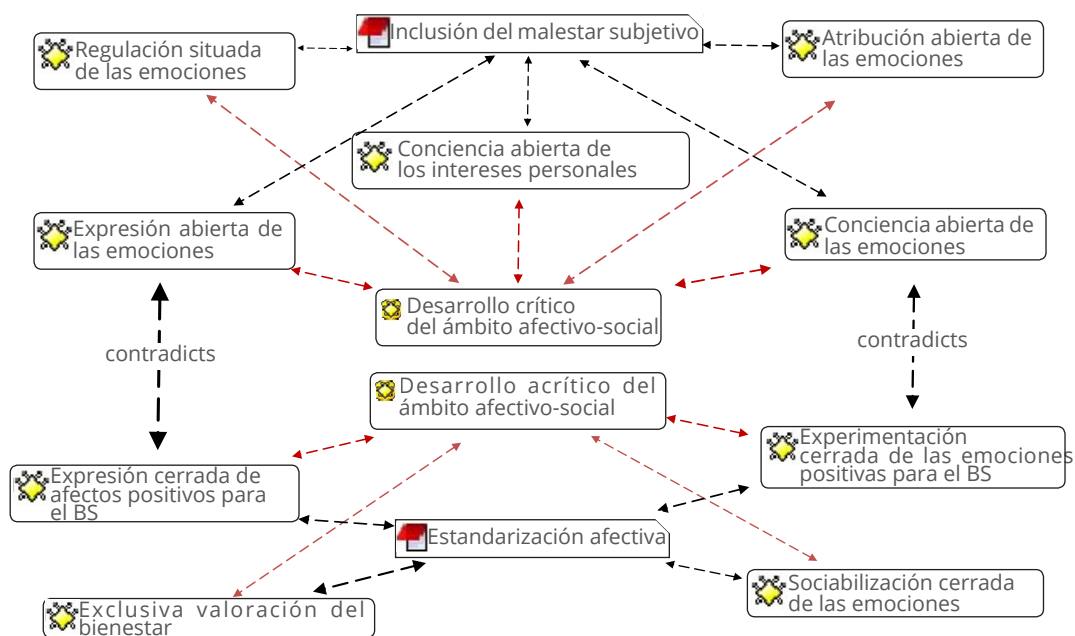


Figura 1. Red semántica sobre el desarrollo del ámbito afectivo-social.

A continuación se establece la presentación cualitativa de las subcategorías del estudio en función de sus categorías centrales, lo cual permite exponer el análisis interpretativo de los datos. Para aportar a la credibilidad de los hallazgos se incorporarán, en el relato, citas textuales de los objetivos extraídos de las bases curriculares de Educación Parvularia.

De la categoría *desarrollo crítico* del ámbito afectivo-social emergieron cinco subcategorías. La primera fue denominada *conciencia abierta de las emociones* porque incluye una percepción amplia de las emociones, tanto de las positivas como de las negativas para el BS, propias y de las demás personas. Esto se expresa en el siguiente objetivo de aprendizaje del núcleo identidad y autonomía correspondiente al ámbito desarrollo personal y social. Dicho objetivo consiste en “reconocer en sí mismo, en otras personas y en personajes de cuentos, emociones tales como tristeza, miedo, alegría, pena y rabia” (OA3, N2).

La segunda subcategoría fue denominada *expresión abierta de las emociones* debido a que incluye objetivos que fomentan una amplia y diversa expresión de las emociones. Para representar esta idea se presenta un objetivo de aprendizaje del núcleo lenguajes artísticos, del ámbito comunicación integral, que consiste en “expresar corporalmente las emociones y sensaciones que le provocan algunas piezas musicales, bailando, cantando e intentando seguir el ritmo” (OA5, N1).

La tercera subcategoría fue denominada *conciencia abierta de intereses personales* porque incluye objetivos de aprendizaje que respetan la diversidad de preferencias del alumnado. Esta idea se expresa en el siguiente objetivo de núcleo identidad y autonomía, correspondiente al ámbito desarrollo personal y social y que consiste en “manifestar sus preferencias por algunas situaciones, objetos y juegos” (OA4, N1).

La cuarta subcategoría fue denominada *atribución abierta de emociones*, fundamentada en objetivos que alientan al alumnado a identificar asociaciones entre las emociones y su entorno con el fin de favorecer la comprensión emocional. Un ejemplo es el objetivo del núcleo de convivencia y ciudadanía correspondiente al ámbito desarrollo personal y social y que consiste en “identificar objetos, comportamientos y situaciones de riesgo que pueden atentar contra su seguridad, su bienestar y el de los demás” (OA7, N2).

Para finalizar esta categoría central se presenta la quinta subcategoría, denominada *regulación situada de las emociones* porque incluye objetivos que exigen ajustar las emociones en función del contexto, es decir, en respuesta a una evaluación cualitativa de las situaciones pedagógicas. Un ejemplo es el siguiente objetivo del núcleo identidad y autonomía, correspondiente al ámbito desarrollo personal y social que consiste en “expresar sus emociones y sentimientos autorregulándose en función de las necesidades propias, de los demás y las normas de funcionamiento grupal” (OA4, N3).

En cuanto a la categoría *desarrollo acrítico del ámbito afectivo-social* han emergido cuatro subcategorías que representan objetivos de aprendizaje rígidos que reducen las posibilidades afectivas del alumnado. La primera subcategoría fue denominada *expresión cerrada de afectos positivos para el BS* debido a que incluye objetivos que exigen al alumnado manifestar solamente emociones, actitudes e intereses que favorezcan el bienestar, desvalorizando de esta forma los otros componentes afectivos que producen malestar subjetivo y que también contribuyen al desarrollo personal. Asimismo se niega, al alumnado, la posibilidad de experimentar un afecto distinto al planteado en los objetivos o, simplemente, la posibilidad de no desear expresar sus emociones, pues se entiende que es parte de su intimidad y por consideración ética su expresión debe ser voluntaria. Un primer ejemplo es el siguiente objetivo del núcleo exploración del entorno natural, del ámbito interacción y comprensión del entorno, y que consiste en “manifestar interés y asombro por diversos elementos, situaciones y fenómenos del entorno natural explorando, observando, preguntando, describiendo, agrupando, entre otros” (OA1, N2). Un segundo ejemplo es el objetivo del núcleo corporalidad y movimiento, del ámbito desarrollo personal y social que consiste en “manifestar su agrado, al sentirse cómodo, seguro y contenido corporalmente” (OA1, N1).

La segunda subcategoría se denomina *experimentación cerrada de emociones positivas para el BS* ya que incluye objetivos que exigen al alumnado sentir cierto tipo de emociones durante sus actividades de aprendizaje, lo cual es totalmente incoherente con la diversidad de subjetividades que existe en un grupo de estudiantes de modo que es una clara reducción, estandarización y simplificación del ámbito afectivo. Un ejemplo es el siguiente objetivo del núcleo lenguaje verbal, correspondiente al ámbito comunicación integral y que consiste en “disfrutar de distintos textos gráficos (libros de cuentos y láminas, entre otros) al manipularlos y observar sus imágenes” (OA7, N1).

La tercera subcategoría se denomina *sociabilización cerrada de las emociones* porque incluye objetivos que exigen al alumnado comunicar y representar solamente emociones positivas para el BS, lo cual transforma ciertas emociones en una condición obligatoria que se acerca más al adoctrinamiento que a la comprensión emocional. Asimismo, no respeta la diversidad de identidades que existe en los diferentes grupos humanos y ubica al profesorado en una situación que puede generar una exigencia forzosa en torno a las experiencias afectivas de sus aprendices. Este aspecto se presenta en el siguiente objetivo del núcleo identidad y autonomía, correspondiente al ámbito desarrollo personal y social y que consiste en “manifestar satisfacción cuando percibe que adultos significativos le

expresan afecto" (OA2, N1). Por medio de este análisis no se pretende señalar que es innecesario fomentar las emociones positivas para el BS sino, más bien, que se establezca como patrón obligatorio que los estudiantes deben conseguir. Ante esta exigencia cabe preguntarse lo siguiente: ¿qué sucede si un alumno se encuentra muy agotado y no desea expresar satisfacción? O también, ¿qué sucede si un niño logra adaptarse al entorno educativo con dificultades y tarda en lograr un vínculo afectivo con el profesorado? Tal vez sería más conveniente plantear un objetivo de carácter más amplio o abierto como, por ejemplo, que el alumnado aprenda a manifestar o reconocer lo que siente cuando un adulto significativo le expresa afecto.

La cuarta y última subcategoría se denomina *exclusiva valoración del bienestar*, ya que solamente se identificaron objetivos que aluden al bienestar subjetivo en forma explícita, desconociendo la importancia de los afectos que producen malestar subjetivo. Un ejemplo es el siguiente objetivo del núcleo corporalidad y movimiento, correspondiente al ámbito desarrollo personal y social y que consiste en "reconocer situaciones en que se siente cómodo corporalmente, manifestando al adulto su bienestar y su interés por mantener estas condiciones" (OA1, N2). Esta inclinación hacia las situaciones marcadas por el placer o la comodidad generará que tanto el profesorado como el alumnado le otorguen mayor relevancia al bienestar y se descuiden importantes aprendizajes en torno al sufrimiento y a la incomodidad, como lo es la tolerancia a la frustración, el aceptar las derrotas en los juegos y el sacrificar la comodidad o el placer personal para contribuir con otras personas o con el medio ambiente.

Discusión y conclusiones

A partir de los resultados obtenidos se identifica que en las bases curriculares de educación parvularia existen algunos OA socio-afectivos orientados desde una perspectiva crítica o abierta, ya que contextualizan la situación pedagógica y permiten una diversidad de respuestas afectivas-emocionales, dada la complejidad de la configuración subjetiva del alumnado (González, 2009). Esta forma de desarrollar este ámbito es coherente con una interpretación sociocultural que "permite analizar las emociones como parte del sistema social de valores y revelar el valor de expresiones emocionales como indicador de la relación de la persona-agente con los contextos sociales y las herramientas culturales características de estos" (Rebollo, Hornillo y García, 2006, p. 35). Asimismo responde a principios constructivistas de la educación debido a que atender a la subjetividad del alumnado es un aspecto relevante para favorecer la motivación intrínseca de los aprendices la cual como parte del "proceso intrínseco del aprendizaje, implica diseñar el aula como espacio relacional y no solo como espacio centrado en la exposición del profesor y la profesora" (González, 2009, p. 4). Este tratamiento abierto de las emociones también es pertinente para que el profesorado pueda interpretar las situaciones pedagógicas y "enlazar el mundo de las emociones con el mundo de la acción moralmente buena" (Marina, 2005, p. 37). En cuanto a los aportes que tendrían una interpretación crítica de la afectividad en el alumnado preescolar se encontraría la necesaria comprensión del profesorado ante las emociones negativas para el BS de los niños, sobre todo cuando tienen dificultades para desarrollar conductas morales adecuadas, ya que sería algo común dentro de su etapa evolutiva (Kay, 1976; Kohlberg, 1992; Hersh et al., 2002).

En efecto, por medio de un enfoque como el mencionado se estará realizando una educación realista debido a que es común que por múltiples factores originados en la familia –tales como la falta de normas morales o la constante vivencia de conductas morales inadecuadas–, los alumnos se presenten en los centros educativos con problemáticas en torno a su formación psicosocial, por lo que el desarrollo socioafectivo es uno de los

aspectos más complejos de la educación formal. En otras palabras, “es a través de esta relación temprana como aprendemos a interpretar el mundo y a generar respuestas. Y los adultos deberíamos ser muy conscientes de la importancia de estas primeras relaciones” (Martínez, 2006, p. 28).

Por una parte, de acuerdo con el estudio realizado por Gómez-Garibello y Chaux (2014), es común que los niños en edad preescolar desplieguen comportamientos agresivos tanto físicos como relacionales y uno de los principales factores que explican esta conducta es el control de la ira, que corresponde a una emoción negativa para el BS. Así, los autores indican que “niños y niñas con alto nivel de control de la ira reportado por sus profesoras tienden a tener bajos niveles de agresión física y relacional reportado por sus compañeros” (p. 572). Asimismo, el estudio de Henao y García (2009) manifiesta que para favorecer un adecuado desarrollo emocional en niños en edad preescolar es importante que los padres presenten un equilibrio emocional en las relaciones sociales, al mismo tiempo que ejerzan su autoridad para fijar límites en la conducta de sus hijos debido a que un estilo de crianza permisiva no contribuye al autocontrol emocional y, en consecuencia, a la autodisciplina.

Por otra parte también se identificaron otros OA socioafectivos, orientados desde una perspectiva cerrada o estandarizada, en cuanto a las respuestas emocionales, actitudinales o de las preferencias personales. Esta orientación posiciona al BS como una meta deseable en comparación al malestar subjetivo, actuando en desmedro de las emociones negativas para el BS, tal como se plantea en la propuesta de educación que encuentra sus bases en la IE y la psicología positiva (Bisquerra, 2005; Bisquerra et al., 2016; Bisquerra y Hernández, 2017). Esta situación se contradice con una educación que pretende lograr un bienestar personal y social y que trasciende el plano subjetivo, generando así una reducción de las posibilidades pedagógicas debido a que “el rechazo de cualquier experiencia vinculada con emociones negativas, conduce a la desmoralización de las acciones (no importan las acciones en sí sino las emociones que generan en los sujetos) al tiempo que a la infravaloración de las posibilidades humanas” (Prieto, 2018, p. 313).

Por un lado no se puede olvidar que en la educación preescolar el afecto y el cariño son la base de todo trabajo, porque en esta edad los niños deberían estar saliendo de un mundo de afecto y de confianza (como debe ser un núcleo familiar sustentado en relaciones amorosas y por consiguiente, respetuosas), por lo tanto, en esta etapa el profesorado debe velar porque esta transición sea lo más amigable y lo menos traumática posible. Esto se logra entablando relaciones con los niños basadas en el cariño, el buen trato, el afecto, el juego, el sentido del humor y las normas claras. Pero, por otro lado, no todos los niños que asisten a educación parvularia vienen de hogares donde estaban protegidos pues muchos niños provienen de hogares disfuncionales donde han recibido maltrato y falta de cariño. En estos casos hablar de una educación contextualizada, basada en el afecto, es fundamental para aportar a un buen desarrollo personal y social pero se insiste en que no corresponde que este proceso se oriente hacia el adoctrinamiento afectivo y no hacia la comprensión afectiva. Justamente, en relación a la actuación docente frente a los cursos de educación parvularia, el estudio de Triana y Velázquez (2014) manifiesta la importancia de la comunicación asertiva por parte del profesorado con sus estudiantes, para de esta forma favorecer el clima emocional positivo en el aula, ya que las conductas no asertivas estarían asociadas a un clima de aula menos favorable para el aprendizaje. También es preciso mencionar que algunos factores socioculturales, como la pobreza, no son determinantes para que los niños a esta edad desarrollen buenas o malas habilidades sociales, tal como demuestra un estudio realizado en Argentina que identificó que, a pesar

de las adversidades sociales, hay niños que han logrado “adaptarse a los juegos de otros niños, halagar a sus padres, denunciar cuando otro niño le hace algo desagradable, iniciativa para vincularse con pares no conocidos, comportamientos cooperativos, expresión de sentimientos positivos en sus interacciones con adultos, entre otros” (Betina y Contini, 2009).

A modo de conclusión se plantea que la afectividad del alumnado debería ser interpretada desde perspectivas que consideren el bienestar subjetivo, pero que reconozca la contribución de todos los afectos (positivos y negativos para el BS) que aporten a una positiva actitud y conducta moral, como es la educación en valores. De esta forma se evitará fomentar un discurso hedonista que propicia el actuar individualista o egocéntrico en el alumnado y que deriva en conductas dañinas para el bienestar colectivo tales como las agresiones físicas.

Por último, también se destaca la necesidad de evitar exigir una respuesta afectiva cerrada al alumnado, ya que ante un contenido específico como la literatura, la motricidad o la música, en base a su identidad y por consiguiente a su historial de vida cada alumnado preescolar tiene derecho a sentir múltiples afectos positivos o negativos para el BS que responden a variados factores de la mente consciente e inconsciente. Esto no significa que se desconozcan los beneficios para la memoria, la atención, la motivación y el aprendizaje de las emociones positivas para el BS, sino que consiste en reconocer que las emociones son respuestas afectivas que no se eligen sino que emergen en forma automática, por ende su vivencia no puede ser establecida como objetivo de aprendizaje. Cabe destacar que el hecho de experimentar alegría, diversión o entusiasmo en el aula no dependerá solamente del alumnado preescolar sino que también del contexto pedagógico, lo que incluye el estilo de comunicación del profesorado, el material educativo o la infraestructura del centro educativo. Entonces si algún estudiante no logra disfrutar de las actividades preescolares, no necesariamente se vincula a la capacidad de aprender, de modo que si se desea incluir la afectividad en los OA es preciso enfocarse tanto en la formación moral como en las competencias afectivas referidas a la conciencia, la comprensión o la regulación de los afectos. Así, se reconoce que el profesorado tiene la posibilidad de suscitar emociones morales por medio de la formación moral del alumnado, pero esto es una consecuencia del aprendizaje, o como se decía anteriormente, una respuesta automática a una determinada configuración subjetiva, que se encuentra también mediada por la maduración cognitiva.

Referencias bibliográficas

Alonso, J. (2017). *Las emociones. La base neurológica del comportamiento*. Barcelona: RBA.

Betina, A. y Contini, N. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. *Ciencias psicológicas*, 3(1), 57-66.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 95-114.

Bisquerra, R. (Coord.) (2016). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Bisquerra, R. y Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el Programa Aulas Felices. *Papeles del psicólogo*, 38(1), 58-65.

Bisquerra, R. y Filella, G. (2018). Análisis del vocabulario emocional en el profesorado de lengua. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 21(1), 161-172. doi: [10.6018/reifop.21.1.298421](https://doi.org/10.6018/reifop.21.1.298421)

Carretero, M. (2000). *Constructivismo y educación*. Delegación Cuauhtémoc: Progreso.

Coll, C. (1993). *Psicología y currículum*. Barcelona: Paidós.

Elorrieta-Grimalt, M. (2012). Análisis crítico de la educación moral según Lawrence Kohlberg. *Educación y educadores*, 15(3), 497-512.

García-Fariña, A., Jiménez, F. y Anguera, M. (2016). Análisis observacional del discurso docente del profesorado de educación física en formación a través de patrones comunicativos. *Cuadernos de psicología del deporte*, 16(1), 171-182.

Gómez-Garibello, C. y Chau, E. (2014). Agresión relacional en preescolar: variables cognoscitivas y emocionales asociadas. *Universitas Psychologica*, 13(2), 565-574. doi: [10.11144/Javeriana.UPSY13-2.arpv](https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2.arpv)

González, F. (2009). La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. *Revista electrónica actualidades investigativas en educación*, 9, 1-24.

Guedes, S. y Álvaro, J. (2010). Naturaleza y cultura en el estudio de las emociones. *Revista española de sociología*, 13, 31-47.

Heno, G. y García, M. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 7(2), 785-802.

Hersh, H., Reimer, J. y Paolitto, D. (2002). *El crecimiento moral: de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.

Kay, W. (1976). *El desarrollo moral. Su estudio psicológico desde la niñez hasta la adolescencia*. Buenos Aires: El Ateneo.

Kirk, D. y MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpe Model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 177-192.

Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-development approach. En T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory research and social issues* (31-53). Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Marina, J. (2005). Precisiones sobre la educación emocional. *Revista interuniversitaria del profesorado*, 54, 27-44.

Martínez, M. (2006). *Cómo favorecer el desarrollo emocional y social de la infancia. Hacia un mundo sin violencia*. Madrid: Catarata.

Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen.

-
- Maturana, H. y Nisis, S. (1997). *Formación humana y capacitación*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Ministerio de Educación (2013). *Formación en sexualidad, afectividad y género*. Santiago.
- Ministerio de Educación (2018). *Bases curriculares educación parvularia*. Santiago.
- Moreno, A., Gamboa, R., y Poblete, C. (2014). La educación física en Chile: análisis crítico de la documentación ministerial. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 36(2), 411-427.
- Moreno, A. (2018). La educación física chilena en educación básica: una caracterización crítica. *Journal of the Latin American socio-cultural studies of sport*, 9(2), 65-78.
- Mujica, F. (2018a). Las emociones en la educación física escolar. El aporte de la evaluación cualitativa. *EmásF. Revista digital de educación física*, 51, 64-78.
- Mujica, F. (2018b). Educar y suscitar emociones en la educación: análisis crítico de su contribución al desarrollo moral. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(2), 15-27.
- Mujica, F., Inostroza, C. y Orellana, N. (2018). Educar las emociones con un sentido pedagógico: un aporte a la justicia social. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 7(2), 113-127. [doi: 10.15366/riejs2018.7.2.007](https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.2.007)
- Mujica, F., Orellana, N. y Canepa, P. (2018). Educación emocional en la asignatura de educación física: análisis crítico del valor positivo o negativo de las emociones. *Revista Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 6(1), 1-23.
- Murillo, F.J., y Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista iberoamericana de educación*, 53, 97-120.
- Onwuegbuzie, A., Dickinson, W., Leech, N. y Zoran, A. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigmas*, 3, 127-157.
- Osses, S., Ibañez, F. y Sánchez, I. (2006). Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios pedagógicos*, 32(1), 119-133.
- Prieto, M. (2018). La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XX1*, 21(1), 303-320. [doi: 10.5944/educXX1.16058](https://doi.org/10.5944/educXX1.16058)
- Quintana, J.M. (1995). *Pedagogía moral. El desarrollo moral integral*. Madrid: Dykinson.
- Rebollo, M., Hornillo, I. y García, R. (2006). El estudio educativo de las emociones: una aproximación sociocultural. *Teoría de la educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*, 7(2), 28-44.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción*. Santa Fe: McGraw-Hill.
- Sarramona, J. (2008). *Teoría de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Scheler, M. (2005). *Esencia y formas de la simpatía*. Salamanca: Sígueme.

- Steinfath, H. (2014). Emociones, valores y moral. *Universitas Philosophica*, 31(63), 71-96.
- Toro, S. (2012). Didáctica de la motricidad, una propuesta desarrollada en rel-acción a la infancia. *Estudios pedagógicos*, 38(1), 45-57.
- Toro, S. y Valenzuela, P. (2012). Desde la acción a la enacción. Más allá del movimiento y de la educación física. *Estudios pedagógicos*, 38(Esp.), 211-230.
- Triana, A. y Velásquez, A. (2014). Comunicación asertiva de los docentes y clima emocional del aula en preescolar. *Voces y silencios, Revista latinoamericana de educación*, 5(1), 23-41.
- Unicef y Unesco (2008). Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la infancia.
- Velázquez, L. (2005). Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10(26), 739-764.

Notas

*Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco (Chile).

**Corporación Municipal de Viña del Mar para el Desarrollo Social (Chile).

¹ Doctor (Cand.) en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad Politécnica de Madrid (España). Magister en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, y Profesor de Educación Física, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación (Chile). Investigador, Centro de Investigación Escolar y Desarrollo, Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco (Chile). Investigador en emociones y moral en los procesos educativos.

² Educadora de Párvulos, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación (Chile). Docente de preescolar, Escuela Libertador Bernardo O´Higgins (Chile). Orientadora educacional, vocacional y laboral, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Investigadora en afectividad y convivencia escolar.

Contribución de autoría:

Los dos autores han realizado en partes iguales la elaboración del artículo.

Abandono en carreras de Ingeniería. Un estudio de los aspectos académicos, socio- demográficos, laborales y vitales¹

*Drop-outs in Engineering courses
A study of the academic, socio-demographic, vital and work aspects*

*Abandono em cursos de engenharia. Uma análise de aspectos
acadêmicos, sociodemográficos, trabalhistas e vitais*

ISSN 1688-9304 - DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.2.2908>

Jacqueline Elizabet Moreno*²
<https://orcid.org/0000-0002-1176-7149>

Analía Claudia Chiecher*³
<https://orcid.org/0000-0002-5421-6865>

Fecha de recibido: 18/12/2018
Fecha de aprobado: 7/05/2019

Resumen

El estudio que presenta este artículo propone reconstruir retrospectivamente las trayectorias académicas de una cohorte de estudiantes de ingeniería contactada cinco años luego de su ingreso a la universidad. En el momento del relevamiento se constató que, en el lapso de los 5 años transcurridos desde su ingreso, la mitad de la cohorte había abandonado los estudios. Interesa en este escrito estudiar el grupo de sujetos que abandonaron los estudios y analizar, en sus trayectorias personales, factores vinculados al contexto familiar, la trayectoria laboral e historia de vida de los sujetos, además de los motivos del abandono. Este grupo de estudiantes que abandonaron sus estudios a los 5 años está conformado por 80 sujetos. Se dispone de datos sociodemográficos del grupo total, en tanto que fue posible tomar contacto con 18 sujetos a quienes se administró una encuesta longitudinal de reconstrucción de trayectorias así como una entrevista semiestructurada. Los resultados más destacados muestran que, en relación con los aspectos sociodemográficos, la mayoría de los sujetos llegaron desde otras localidades para iniciar sus estudios universitarios y sus padres han tenido acceso solo a niveles educativos bajos. En cuanto a la situación laboral, el porcentaje de estudiantes que informaron trabajar y estudiar en paralelo no es mayoritario. Sin embargo, se advierte que en no pocas ocasiones el momento de inicio de las actividades laborales coincide con el del inicio de los estudios universitarios. Por último, los acontecimientos vitales que los estudiantes han percibido como influyentes en sus trayectorias educativas son variados. No obstante, profundizando en los motivos que llevaron a estos jóvenes a abandonar sus estudios encontramos que la mayoría atribuye el abandono a aspectos vinculados con la elección vocacional y con dificultades en el orden de lo académico.

Palabras clave: trayectorias académicas – abandono – características sociodemográficas - contexto familiar – trayectoria laboral – acontecimientos vitales.

Abstract

The study presented in this article proposes a retrospective reconstruction of academic performance in a cohort of engineering students who were contacted five years after their admission to university. At the time of the survey -5 years from the date of their admission-

it was found that half of the cohort had abandoned their studies. This article discusses on the group of subjects who had abandoned studies and analyses those aspects related to their family context, their work experience, and life history of each of them, as well as the reasons for dropping out.

A total of 80 subjects constitute the group who started an engineering course and dropped out within 5 years. Socio-demographic data are available for the entire group, whereas for 18 subjects, it was also possible to administer a semi-structured interview as well as a longitudinal survey to reconstruct their academic performance. The most outstanding results show that, in relation to socio-demographic aspects, most of the subjects came from other localities to start their university studies and their parents had had only access to low educational levels. Regarding employment, the percentage of students who reported working and studying in parallel is not the majority. However, it is noted that on several occasions the start date of employment coincides with the time they began studying at university. Finally, the life events that students have perceived as being influential in their educational trajectories are varied. Nevertheless, by delving deeper into the reasons that led these young people to abandon their studies, we find that most of them account their abandonment to aspects linked to vocational choice and to academic difficulties.

Keywords: academic trajectories – drop-out rates – socio-demographic aspects – family context – work history – personal hallmarks.

Resumo

A pesquisa apresentada nesse artigo propõe reconstruir retrospectivamente as trajetórias acadêmicas de uma coorte de estudantes de engenharia contatados cinco anos após ingressar na universidade. Em ocasião da pesquisa, verificou-se que metade da coorte havia abandonado a escola no decorrer de cinco anos após a admissão. Interessa nesse artigo focalizar um grupo de sujeitos que abandonaram os estudos e analisar as implicações que em suas trajetórias tiveram aspectos relacionados ao contexto familiar, trajetória de trabalho e história de vida dos sujeitos, além dos motivos do abandono.

Um total de 80 indivíduos compõem o grupo daqueles que iniciaram um curso de engenharia e o abandonaram no decorrer de 5 anos. Os dados sociodemográficos do grupo total estão disponíveis, incluso 18 indivíduos desse grupo com os quais foi possível entrar em contato e administrar um levantamento longitudinal da reconstrução de trajetória e uma entrevista semiestruturada. Os resultados mais relevantes mostram que, quanto aos aspectos sociodemográficos, a maioria dos sujeitos chegou de outros locais para iniciar os estudos universitários, sendo que seus pais tiveram acesso a baixos níveis de escolaridade. Em relação à situação de emprego, o percentual de estudantes que relatou trabalhar e estudar em paralelo não é majoritário, porém, observa-se que, em algumas ocasiões, o momento do início das atividades de trabalho coincide com o do início dos estudos universitários. Finalmente, os eventos vitais que os alunos consideraram influentes em suas trajetórias educacionais são variados. No entanto, aprofundando os motivos que levaram esses jovens a abandonar seus estudos, constatamos que a maioria atribui o abandono a aspectos relacionados à escolha profissional e a dificuldades na ordem acadêmica.

Palavras chave: trajetórias acadêmicas; abandono; características sociodemográficas; família; trajetória de trabalho; acontecimentos vitais.

Introducción

No son pocos los jóvenes que año tras año ingresan al nivel superior. Sin embargo, apenas algo más de la mitad permanece más de un semestre o ciclo lectivo y, de los que quedan, muchos abandonan o se pierden en el camino (Coronado y Gómez Boulin, 2015).

En carreras de ingeniería -que son las que interesan particularmente en este artículo-, con diferencias por región y por carrera, la deserción va del 30% al 50% en nuestro país y se concentra, principalmente, en los primeros años del cursado (Panaia, 2011; 2013). Se registran altas tasas de deserción precoz y temprana, esto es, entre el periodo de inscripción y el momento del ingreso, como así también durante los primeros meses de cursado (Sierra y Hernández, 2014).

En el sentido mencionado, estudios realizados con desertores de carreras de ingeniería en la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina) -contexto en el que se enmarca el estudio aquí presentado- dieron cuenta de que un grupo mayoritario, aproximadamente un 40%, permaneció en la carrera tan solo entre 1 y 6 meses y luego la abandonó; período demasiado corto como para generar experiencias y lograr aprendizajes. Otro grupo importante de sujetos (casi un 30%) informó una permanencia de entre 7 meses y un año. Estos datos estarían mostrando que, para muchos sujetos, la decisión de abandonar los estudios se toma muy rápidamente, aun antes de haber tenido experiencias académicas de rendir parciales o finales. De hecho, la situación más frecuente entre los desertores es la de no haber aprobado ningún final en el marco de la carrera iniciada y luego abandonada (Chiecher, 2015).

Lejos de ser privativa de una universidad en particular, la preocupación por la calidad de la educación universitaria ofrecida y la disonancia entre un ingreso masivo y una escasa tasa de egreso afecta e inquieta a gran parte de las universidades argentinas y también de otros países. De hecho, un informe de la OIT (Organización Internacional del Trabajo) plantea que si bien el 65% de la juventud de América Latina está cursando o ha llegado como nivel máximo de estudios a la educación secundaria, solamente el 14% completa los estudios superiores (Coronado y Gómez Boulin, 2015). Las tasas pueden variar según países y regiones.

En el caso particular de las carreras de ingeniería encontramos que, en Argentina, se caracterizan, por lo general, por un decreciente número de inscriptos, un reducido número de graduados, una lentificación en el recorrido de los trayectos curriculares y un abandono marcado de los estudios (Aparicio, 2009; Chiecher et al., 2011; Falcone y Stramazzi, 2011; García et al., 2011; Panaia, 2011; Parrino, 2014).

Dadas las características multidimensionales y complejas de las trayectorias académicas es necesario estudiarlas con detenimiento y en profundidad para contribuir a la elaboración de orientaciones tendientes a promover una mayor calidad educativa así como la permanencia y el logro académico de los alumnos universitarios (Aparicio, 2009; Parrino, 2005).

Este estudio propone reconstruir retrospectivamente trayectorias estudiantiles de alumnos de ingeniería que abandonaron sus estudios, analizando qué factores influyeron en la decisión de abandonar, aspectos vinculados con el contexto familiar, la trayectoria laboral y la historia de vida de los sujetos.

Encuadre teórico y antecedentes

Trayectorias académicas reales: demoras y abandono

El sistema educativo se define a través de su organización, estructurada por distintos niveles, por la gradualidad del currículum y la anualización de los años de instrucción, todo lo que marca una trayectoria académica tipo. La trayectoria académica es entendida como aquel recorrido que realiza el estudiante dentro del sistema, el cual puede seguir la progresión lineal prevista -lo teóricamente esperable- o, por el contrario, desencauzarse,

ocasionando una lentificación de los estudios o el abandono total del sistema (Terigi, 2009). En este trayecto que realiza el estudiante en el sistema educativo el aprendizaje va tomando sus propios tiempos ya que se ve atravesado por factores personales y del contexto, los que contribuyen a configurar un tipo particular de recorrido académico. Para referirse especialmente a este concepto Terigi (2010) diferencia las trayectorias académicas *teóricas* –aquellas que siguen los tiempos marcados por el sistema- de lo que son trayectorias académicas *reales*, es decir, aquellas que se distancian en mayor o menor medida de las teóricas e ideales puesto que se ven atravesadas por las historias de vida y las situaciones contextuales que a cada sujeto le toca vivir.

Ahora, en lo que refiere específicamente al recorrido que realizan los estudiantes en el nivel superior se constata que, en Argentina particularmente, no abundan las investigaciones sobre las trayectorias que siguen los alumnos que abandonan o retrasan sus estudios universitarios o que realizan cambios en su elección universitaria. En algunos trabajos se informan cifras, números y porcentajes de abandono pero resultan más escasas las investigaciones cuyo foco se centra en recuperar las voces, testimonios y experiencias de quienes ya no están en la universidad.

En el ámbito nacional emergen como interesantes antecedentes los estudios de Aparicio (2009) en relación a la demora en los estudios universitarios; los de Coronado y Gómez Boulin (2015) acerca de las trayectorias estudiantiles en sus distintas variantes, las trayectorias truncas y las de aquellos estudiantes que avanzan hacia la meta; los estudios realizados por Mastache, Monetti y Aiello (2014) también focalizados en las trayectorias de estudiantes universitarios, y finalmente, investigaciones sobre el abandono desarrolladas por Panaia (2013) y los grupos de investigación que dirige en distintas regiones del país. Aun así parece predominar cierto carácter punitivo sobre el abandono porque la meta a lograr es la carrera universitaria terminada y el resto de las trayectorias incompletas constituyen casos desviados del tipo ideal, representado por el graduado (Panaia, 2011). La propuesta de este trabajo es entonces contribuir al análisis de la problemática a la que se enfrenta la educación universitaria por las demoras en el cursado de la carrera y el marcado abandono. Para tal fin se propone la reconstrucción de trayectorias académicas de un grupo de estudiantes de ingeniería cinco años después de haber iniciado sus estudios universitarios, y que culminaron con el abandono.

Entendemos que el trabajo con trayectorias académicas permite construir un mapa complejo para su análisis por la multiplicidad de causantes que se entrelazan para generarlas y definir las (Aparicio, 2009; Parrino, 2005).

La significatividad del entorno: implicancias de las características socioeconómicas, laborales y vitales

En la agenda de la psicología educacional cada vez cobran mayor fuerza las perspectivas socioculturales del aprendizaje, que lo conciben como un proceso social que no es independiente del contexto donde se produce.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje tiene lugar en un contexto determinado y a través de actividades específicas que no son neutrales respecto de los resultados que se obtengan (Chiecher y Paoloni, 2009; Rinaudo, 2006; Rinaudo y Donolo, 2000). Es, además, meramente social y definido por las interacciones entre pares y con el ambiente donde se lleva a cabo, por lo cual la aproximación sociocultural al estudio de dichos procesos permite comprender qué relaciones se establecen con los escenarios culturales, la historia e incluso las mismas instituciones (Rinaudo, 2014).

Apreciar la significatividad que tiene el entorno en los procesos de aprendizaje, es decir, todo aquello que sucede en paralelo al recorrido académico, permite entender al estudiante como un sujeto en desarrollo dentro de un contexto, que toma decisiones, lleva a cabo tareas, afronta diversos desafíos según la etapa de la carrera en que se encuentre, que hace de su trayectoria un recorrido que se va construyendo mientras se transita. Un recorrido que no es lineal sino que se va desplegando en una temporalidad que reúne pasado, presente y futuro (Greco y Nicastro, 2012, en Coronado y Gómez Boulin, 2015). Esta mirada amplia permite concebir a la trayectoria educativa en doble sentido: el teórico, ideal, establecido, subjetivo y sujeto a normas y legalidades que no siempre coinciden con el otro, el que finalmente vive y construye el sujeto (Greco y Nicastro, 2012, en Coronado y Gómez Boulin, 2015). Tener en cuenta este aspecto es fundamental para la interpretación de las historias de los sujetos, así como para comprender sus decisiones, sus metas, la manera en que se comportan y el modo en que enfrentan los desafíos.

¿Cuáles son los motivos por los que los estudiantes expresan haber decidido abandonar sus estudios? ¿De qué modo impacta en las trayectorias estudiantiles la necesidad o la decisión de trabajar en paralelo a los estudios? ¿Se observa relación entre el desempeño laboral y las trayectorias de abandono de los estudios? ¿Qué participación tienen ciertos acontecimientos vitales importantes en las trayectorias de los estudiantes? ¿De qué manera influyeron en la decisión de abandonar la carrera? Estos son algunos de los interrogantes que han orientado el presente estudio y a los que procuraremos dar respuesta en base a los datos recogidos.

Metodología

El estudio presentado se valió de métodos mixtos, apelando a la combinación de enfoques cuantitativos y cualitativos tanto para la recolección como para el análisis de los datos. Como se ha mencionado, cinco años después de su ingreso a la universidad se reconstruyen retrospectivamente trayectorias académicas de un grupo de estudiantes que abandonaron carreras de ingeniería. Fueron contactados con el objetivo de recoger datos y analizar la participación que en sus trayectorias y decisiones de abandono pudieron haber tenido aspectos vinculados con sus contextos e historias de vida.

Puntualmente, los objetivos que orientaron este trabajo fueron: 1) conocer las características sociodemográficas del estudiante y de su contexto familiar; 2) indagar acerca de la situación laboral paralela a los estudios; 3) conocer los acontecimientos vitales trascendentes en la vida del sujeto y su impacto en la decisión de desertar y, finalmente, 4) profundizar en el conocimiento de los motivos del abandono.

El grupo objeto de estudio y la construcción de la población

Participaron del estudio alumnos que en el año 2012 se habían inscrito para cursar alguna de las cuatro carreras de ingeniería que ofrece la Universidad Nacional de Río Cuarto, a saber: Ingeniería Mecánica, Ingeniería Electricista, Ingeniería Química e Ingeniería en Telecomunicaciones. En el momento de iniciar la investigación -año 2016- según lo estipulado en el plan de estudios, este grupo debía haber estado cursando el quinto año de la carrera elegida. Sin embargo se halló que 79 de 159 sujetos inscriptos (50%) sí eran alumnos efectivos de la Facultad de Ingeniería en tanto que los 80 restantes (50%) no habían renovado inscripción y no estaban activos en las carreras en que se habían inscripto cinco años antes, con lo cual fueron identificados como desertores.

Este trabajo se enfoca en el grupo de 80 estudiantes que se constató habían abandonado la carrera. Se disponía de datos sociodemográficos del grupo completo (N=80). Tras un arduo trabajo de búsqueda y localización de los sujetos se logró también contactar y administrar los instrumentos de recolección de datos a 18 de ellos.

En este punto es importante destacar la complejidad del operativo de campo puesto que implicó la búsqueda de los sujetos y el intento de contacto con cada uno de ellos. En algunos casos los números telefónicos estaban desactualizados y entonces ni siquiera se consiguió localizarlos. En otros casos, tras varios intentos no se obtuvo respuesta alguna. Finalmente, algunos de los sujetos contactados manifestaron con total libertad no desear formar parte del estudio ya que la participación era voluntaria. Probablemente, los sinsabores y sentimientos de frustración que pudo haber dejado en muchos de estos chicos una experiencia universitaria truncada se relacionan con la negativa a ser entrevistados. Tanto la administración de la encuesta como la entrevista fueron llevadas a cabo vía telefónica puesto que, luego de haber abandonado sus estudios universitarios -en algunos casos hasta 4 años antes del comienzo del relevamiento- varios habían regresado a sus ciudades de origen o se encontraban realizando actividades alejadas de la universidad.

Instrumentos de recolección de datos

Se dispone, por un lado, de datos sociodemográficos de los 80 sujetos identificados como desertores, los que fueron extraídos del Sistema de Información de Alumnos de la Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de Río Cuarto.

Por otro lado, 18 de los 80 sujetos dieron respuesta a una encuesta longitudinal que permite una reconstrucción retrospectiva de sus trayectorias y a una entrevista semiestructurada orientada a recuperar los motivos del abandono desde las voces de sus protagonistas. La encuesta longitudinal, elaborada por Panaia (2006), se conforma de una serie de calendarios que permiten captar mes a mes y año a año las trayectorias académicas y laborales así como los principales acontecimientos vitales que afectaron al sujeto desde el ingreso a la universidad hasta el momento de abandonar los estudios. La entrevista, por su parte, se orientó a profundizar en los motivos del abandono.

La recolección de los datos fue llevada a cabo vía telefónica, las entrevistas realizadas fueron grabadas en audio, previo consentimiento del entrevistado a tal fin, y luego transcritas en registros escritos para su análisis. En los siguientes apartados se presentarán los principales resultados hallados luego de la administración de los instrumentos de recolección de datos antes consignados.

Resultados

Características sociodemográficas del grupo total de alumnos desertores de la cohorte 2012

Edad

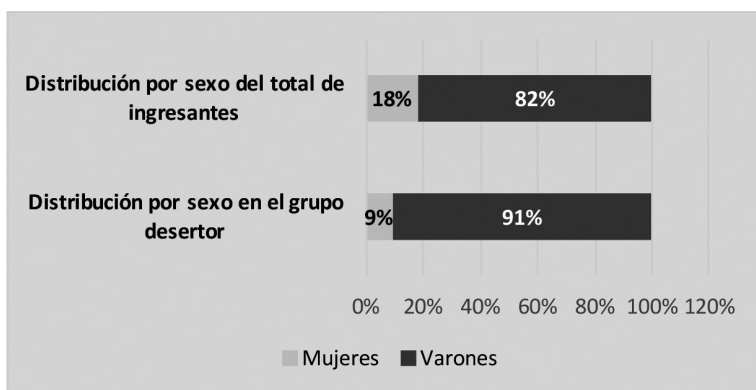
La edad promedio de los estudiantes al inicio del relevamiento era de 24 años. La media es un poco mayor respecto del grupo de alumnos de esta misma cohorte que continuaba sus estudios, cuyo promedio era de 22 años (Moreno y Chiecher, 2018). Quizá se trate de estudiantes que por alguna razón demoraron en comenzar los estudios luego de haber terminado el nivel medio o estudiaron alguna otra carrera antes de inscribirse en la Facultad de Ingeniería.

Sexo

Si observamos la distribución por sexo en el grupo de desertores (N=80), vemos que son mayoritariamente varones (91%). Cabe señalar que también son mayoritariamente varones los ingresantes en carreras de ingeniería (82%). No obstante, la representatividad de los varones es mayor en el grupo de quienes abandonaron, lo que sugiere que los varones podrían propender más que las mujeres a abandonar los estudios.

El Gráfico 1 presenta comparativamente la distribución según sexo en el grupo total de ingresantes (159) y en el grupo de desertores (80).

Gráfico 1. Distribución de los estudiantes por sexo, en alumnos desertores y grupo total de ingresantes 2012

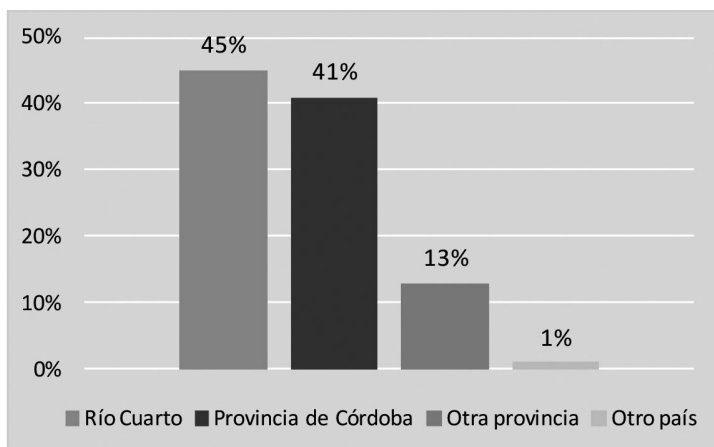


Fuente: elaboración propia

Procedencia

En cuanto a esta variable relativa a la procedencia de los estudiantes, en el Gráfico 2 se puede observar que el mayor porcentaje de alumnos desertores se ha trasladado de otras localidades para iniciar sus estudios universitarios. De hecho, la Universidad Nacional de Río Cuarto recibe cada año a muchos estudiantes que vienen de la zona, o incluso de provincias más alejadas para cursar sus estudios.

Gráfico 2. Distribución de los estudiantes desertores según la procedencia (N=80)



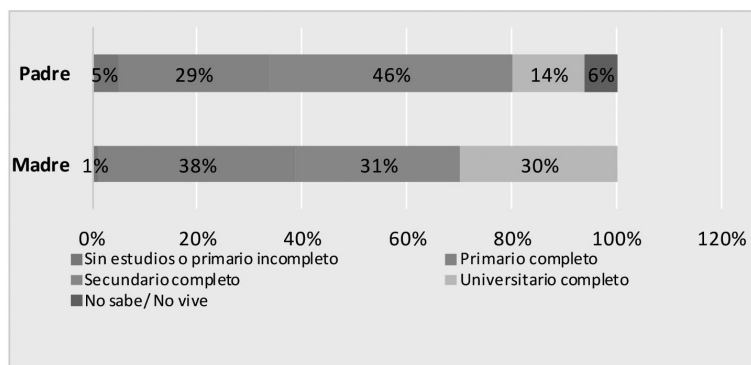
Fuente: elaboración propia

Tal como se observa, más de la mitad de los estudiantes que abandonaron sus estudios (55%) provenía de otros puntos del país e incluso de otros países. Esta es una variable importante si se tiene en cuenta que son estudiantes que en su mayoría han debido cambiar de ciudad, alejarse del seno familiar, aprender y acostumbrarse a usar medios de transporte distintos, compartir la vivienda con desconocidos o vivir solos, realizar tareas domésticas, etc. Estos obstáculos que atraviesan quienes comienzan los estudios en una ciudad diferente a la de origen los coloca en una situación de mayor vulnerabilidad respecto a quienes pueden estudiar permaneciendo en la ciudad en la que viven y cerca del hogar familiar. De hecho, en estudios previos con alumnos de esta misma cohorte pero cuyas trayectorias académicas se ajustaban al recorrido teórico o ideal, se encontró que un 60% eran oriundos de Río Cuarto (Moreno y Chiecher, 2018).

Nivel educativo los padres

Al analizar el nivel educativo del padre y de la madre de los sujetos que abandonaron sus estudios se observan datos que respaldan resultados de investigaciones previas. En general se trata de estudiantes universitarios de primera generación, es decir, cuyos padres no accedieron mayormente a estudios superiores por lo que estos jóvenes son los primeros en la familia en llegar a la universidad: el 80% de los padres y el 70% de las madres no habían transitado el nivel de educación superior. El Gráfico 3 muestra de manera desglosada el nivel educativo alcanzado por los padres.

Gráfico 3. Nivel educativo del padre y de la madre (N=80)



Fuente: elaboración propia

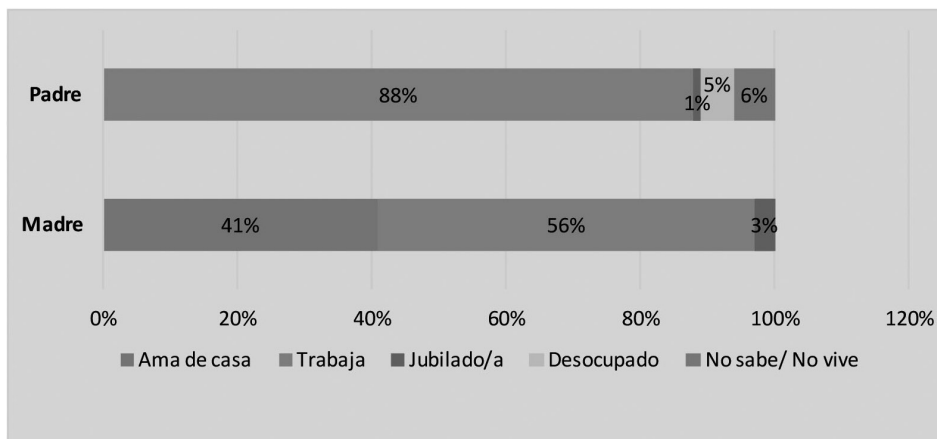
Se puede observar que el 80% de los padres no ha tenido acceso a estudios de nivel terciario o universitario. El 46% ha completado el nivel secundario y el 29% ha completado solo la educación primaria. Las madres tienen un mayor porcentaje en el nivel de instrucción terciaria y universitaria comparado con los padres. Sin embargo, solo un 38% completó la primaria y un 31% el nivel secundario.

Estos resultados parecen estar en consonancia con los hallados en otros estudios, donde la familia y el ambiente en que transcurre la vida de los sujetos parecen tener un peso particular sobre el rendimiento (Aparicio, 2009). Particularmente el rol de las madres se señala como fundamental. En diversos estudios se ha demostrado la incidencia positiva que tienen los altos niveles de instrucción en las madres en el rendimiento de los hijos ya que parecen tener actitudes positivas hacia el estudio de sus hijos, se preocupan por su desempeño e incluso los orientan en la continuación de los estudios hasta su titulación (Garbanzo, 2007). Este estudio ratifica de alguna manera esos resultados.

Actividad laboral de los padres

Se constató que el mayor porcentaje de los padres de los desertores trabajan (ver Gráfico 4).

Gráfico 4. Actividad laboral del padre y de la madre (N=80)



Fuente: elaboración propia

Las madres mayormente trabajan y lo hacen fuera del hogar (56%). Entre los ámbitos laborales más destacados se encuentran los servicios públicos o privados, docencia y comercio, mientras que un 41% se dedica a las tareas del hogar (amas de casa).

En el caso de los padres encontramos que también la mayoría trabaja (88%). Entre los ámbitos laborales más destacados se encuentran servicios públicos o privados, industria y construcción, agricultura y ganadería. Se observa también un 5% de los padres en condición de desocupados.

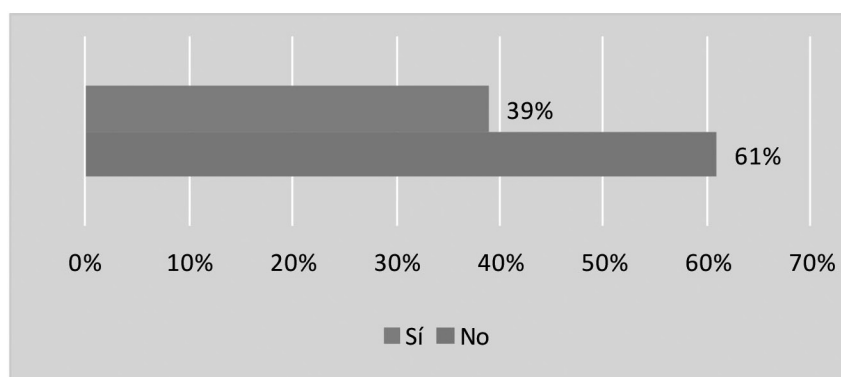
Comparado con el grupo de estudiantes de la misma cohorte que han logrado trayectorias académicas exitosas, el porcentaje de madres que son amas de casa se duplica entre los desertores, no así el de los padres (Moreno y Chiecher, 2018). Posiblemente esta diferencia observada en los porcentajes de ocupación respecto del padre y de la madre en este grupo desertor (88% y 56% respectivamente) esté indicando que entre los padres de los desertores es más habitual que solo uno de los progenitores opere como sostén del hogar mientras que la situación se presenta diferente entre los estudiantes que transitaban las trayectorias teóricas tal como las estipula el plan de estudios. En estos casos, mayormente los dos padres trabajan y obtienen remuneración por ello, lo que podría representar mejores condiciones económicas en estas familias.

Trayectorias laborales paralelas a los estudios

En cuanto a las trayectorias laborales que los desertores transitaban en paralelo a los estudios se recuperaron datos de las 18 personas contactadas. El Gráfico 5 muestra que un 39% compatibilizó estudio y trabajo en algún momento de su paso por la universidad. Considerando que entre los estudiantes de la misma cohorte que habían logrado cursar en los términos teóricos estipulados el porcentaje de los que alguna vez trabajaron fue de 53% (Moreno y Chiecher, 2018), el resultado no conduciría a suponer que las actividades laborales hayan estado entre las principales razones por las cuales estos jóvenes decidieron abandonar los estudios. Sin embargo, lo que sí podemos señalar es que -a diferencia de los resultados hallados con el grupo de sujetos que seguían en la universidad- el momento

en el que las actividades laborales aparecen para este grupo de desertores es en el inicio del cursado. Es decir, que son estudiantes que comienzan los estudios universitarios con actividades laborales paralelas, lo que implica ciertos obstáculos adicionales que se suman al esfuerzo y al reajuste necesarios para adaptarse al ritmo de la universidad. Se complejizan así situaciones tales como el tiempo de dedicación al estudio y las posibilidades de cursar frente a bandas horarias extensas. No es el caso de aquellos estudiantes que logran llevar sus estudios a término o presentan demoras menores y cuyas actividades laborales, si es que trabajan, aparecen en los últimos años del cursado y suelen, además, estar vinculadas con sus estudios (Moreno y Chiecher, 2018).

Gráfico 5. Compatibilización entre estudio y trabajo (N=18)



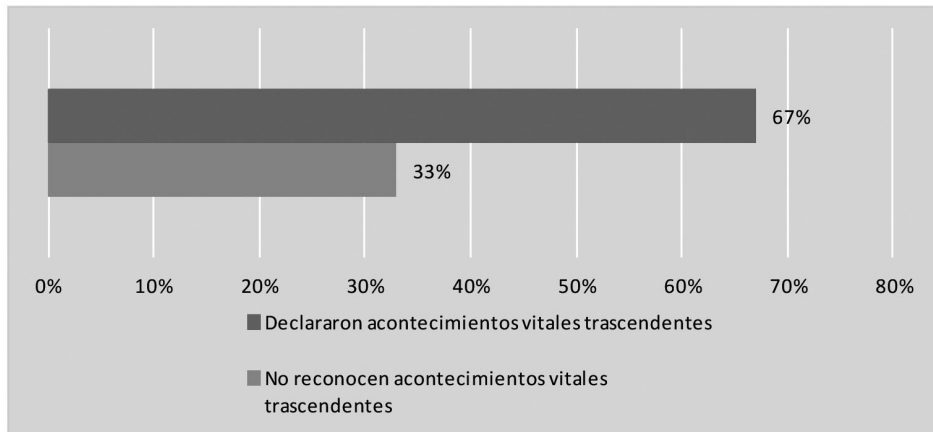
Fuente: elaboración propia

Otro aspecto a destacar son las características o contenidos de los trabajos que informaron haber realizado los sujetos entrevistados mientras estudiaban. La mayoría se desempeñó en trabajos informales, inestables y temporales, en comercios o por cuenta propia (changas), con escasa vinculación con la carrera que estudiaban. Esta es otra consideración importante ya que las actividades laborales son necesarias y casi un medio para sostener sus estudios. Cabe destacar que de los sujetos entrevistados solo el 22% accedió a una beca de ayuda económica la que, a su vez, se conserva con el buen rendimiento, aspecto que no favorece precisamente a grupos con estas características cuyos porcentajes de aprobación durante el primer y segundo año suelen ser muy bajos.

Acontecimientos vitales trascendentes

Finalmente, otro de los datos recabados fue el vinculado a los acontecimientos vitales trascendentes, especialmente aquellos que los sujetos reconocen como influyentes en sus trayectorias académicas, tal como se evidencia en el Gráfico 6.

Gráfico 6. Acontecimientos vitales trascendentes (N=18)



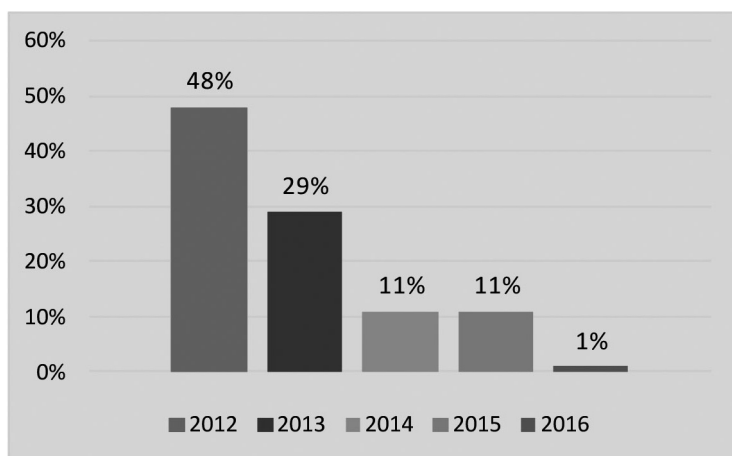
Fuente: elaboración propia

Como es esperable para este grupo, la mayoría de los entrevistados (67%) expresó haber atravesado algún suceso de índole personal, familiar o económica e incluso problemas de salud que de alguna manera impactaron en el recorrido de su trayectoria académica. Veremos en los próximos apartados qué vinculaciones existen entre estos acontecimientos y el desenlace del abandono.

Acerca de los motivos del abandono. Las voces de los estudiantes

En el Gráfico 7 pueden observarse los años en los que se registran los mayores porcentajes de abandono en el grupo total de desertores de la cohorte analizada (N=80), desde el momento de ingreso a la universidad hasta el año de comienzo del relevamiento (2016). De acuerdo con lo estipulado en el plan de estudios es en este año cuando se supone que estos estudiantes deberían estar cursando el quinto año de la carrera.

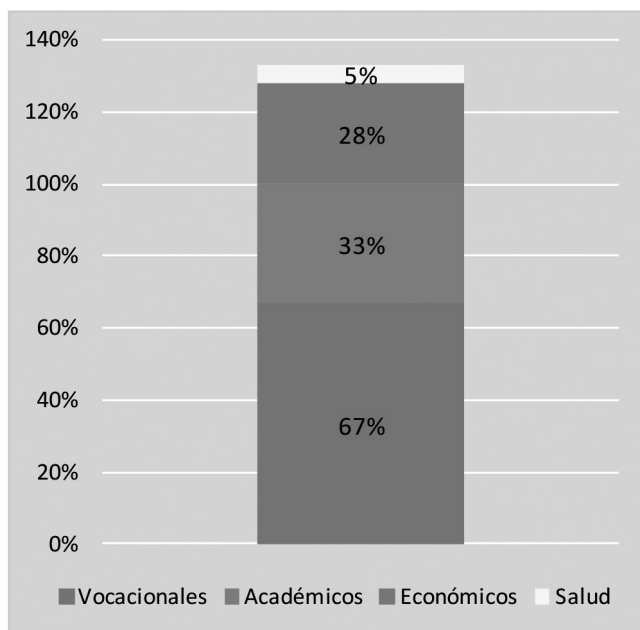
Gráfico 7. Porcentajes de abandono por año de la cohorte 2012, desde el momento del ingreso hasta 2016 (N=80)



Fuente: elaboración propia

Como es esperable, en los años 2012 y 2013 -que corresponden al primer y segundo año en la universidad- se observan los mayores porcentajes de abandono (48% y 29% respectivamente). Es el momento que corresponde al inicio de la vida universitaria. En el caso de los 18 sujetos entrevistados, poco más del 50% abandonó sin haber aprobado ninguna materia de las que corresponden al primer año de cursado. Esto es sumamente interesante si pensamos el ingreso a la universidad como un *momento clave*, donde probablemente se definen muchas de las trayectorias académicas -que en el caso del grupo que estudiamos culminaron con el abandono- y donde seguramente muchas de las razones se relacionen con que los estudiantes se hayan encontrado más vulnerables e incluso desprovistos de los recursos necesarios para afrontar esa nueva etapa. Al indagar mediante las entrevistas las razones por las cuales decidieron abandonar la carrera, los sujetos expresaron los siguientes motivos -ver Gráfico 8- (categorías mutuamente excluyentes):

Gráfico 8. Motivos del abandono (N=18)



Fuente: elaboración propia

A continuación se describen las categorías enunciadas, las que aluden a los motivos de abandono que esgrimieron los sujetos entrevistados.

Motivos vocacionales. El 67% de los sujetos afirmó que la carrera no respondió a las expectativas iniciales, que no era lo esperado. Muchos se inscribieron sin conocer demasiado qué iban a estudiar puntualmente o cuáles eran los ámbitos laborales de desempeño de la profesión e incluso con representaciones erróneas de la disciplina elegida. Otros se inscribieron en alguna de las ingenierías porque era la carrera “más parecida” a la que hubiesen querido estudiar. El 50% de los entrevistados que expresaron haber abandonado la ingeniería por motivos vocacionales, en el momento de ser entrevistados se encontraban cursando otras carreras y hasta en algunos casos finalizándolas. Mientras tanto, otros ya se habían graduado en otras especialidades. La otra mitad optó por trabajar, en algunos casos tras haber intentado cursar otra carrera. Veamos algunos ejemplos en palabras de los entrevistados:

“La verdad es que estaba muy convencido de qué quería estudiar y qué no quería estudiar, así que no me fue muy complicado, fue directa la decisión... Me fui dando cuenta, cuando empecé, de que no me gustaba, tampoco estuve tanto tiempo, fueron 3 meses los que habré cursado ingeniería... dejé y me inscribí en el 2014 en el profesorado [de Química]” (Desertor de Ingeniería Química)

“Sí, cuando pasó el año, o sea cuando comencé a estudiar 2.º empecé a dudar porque ya empecé a pensar en el futuro yo trabajando de ingeniero electricista, dedicándome a trabajar en ingeniería, en una empresa, en el lugar que me tocara, y veía que no me llamaba mucho la atención. Además de eso no me sentía cómodo o contento imaginando trabajar de eso...” (Desertor de Electricista).

“Ya hacía un tiempo que me venía planteando que no era lo mío, no me sentía cómodo con las materias que estudiaba, entonces hablé con mi familia y me dijeron que si era eso, que probara con otra carrera pero que siguiera... me dijeron ‘cambiate, pero cambiate ya, para no perder más tiempo, si no ya está’” (Desertor de Mecánica).

“En el primer cuatrimestre me fue, para mí, súper bien, pero después sentí, como que me gustaría estudiar otra cosa...” (Desertor de Telecomunicaciones).

Motivos académicos. El 33% de los sujetos ofreció motivos académicos como explicación de la deserción y probablemente como el detonante del resto de los motivos que aquí se mencionan. El no poder adaptarse a las altas exigencias académicas, las extensas horas de cursado, la insuficiente base que traen desde el secundario, el no poder organizar las estrategias de estudio -y como consecuencia desaprobado exámenes- pareciera haberlos desbordado, viéndose entonces desprovistos de las herramientas necesarias para afrontar esta nueva etapa. A continuación se transcriben algunos fragmentos de entrevista que ilustran esta categoría de respuestas:

“Sabía que las ingenierías eran muy difíciles pero me gustaban mucho los números y quise probar, pero el primer año se me hizo muy difícil y no seguí, por ahí tendría que haber seguido...” (Desertor de Mecánica).

“Estoy laburando, tengo un negocio de electricidad acá en el pueblo que abrimos con mi viejo... fue medio así, se decidió, ya que no me iba muy bien, partí para otro lado... Ya para retomar la ingeniería estoy bastante lejos pero no por motivos de la universidad, es que no me senté nunca a estudiar, me costaba, muy vago... por eso nada más...” (Desertor de Electricista)

Motivos económicos/laborales. Un 28% de los sujetos manifestó no tener muchas opciones, sobre todo quienes provenían de otras localidades. Si no aprobaban o no encontraban una carrera alternativa -que en muchos casos comenzaron y también abandonaron- tenían que salir a trabajar. En muchos de los casos el hecho de tener que trabajar implicó alejarse definitivamente de los ámbitos académicos.

“La principal razón es la económica. Si bien en mi trabajo yo tenía cierta flexibilidad, por ahí lo que se complicaba o lo que yo consideraba como un punto en contra en la carrera es que, por ejemplo, teníamos siempre clases a la tarde y a lo mejor los horarios de consulta eran siempre a la mañana o alguna prueba a la mañana, entonces, si vos tenías siempre a la tarde programabas el trabajo a la mañana y a lo mejor un día te decían, che chicos tienen que venir a rendir, el lunes a las 9, a tal pabellón. Eso lo veía como un punto muy negativo de la universidad o sea, para el chico que trabaja no está pensado...” (Desertor de Electricista).

“Me salió un trabajo, era buen trabajo y qué se yo, decidí dejar para irme a trabajar... ya no tengo tiempo... o sea, lo que es ingeniería, tiene mucha carga horaria y aparte precisa mucho tiempo la carrera en casa, para estudiarla...” (Desertor de Telecomunicaciones).

Motivos de salud. Finalmente, un 5% de los sujetos argumentó tener que afrontar problemas de salud mental (depresión), por lo que se vio limitado en muchas actividades de su vida cotidiana, entre ellas los estudios.

“Me gusta la carrera de ingeniería en general... la dejé en ese momento por unas cuestiones personales mías... Fueron cosas que empezaron a pasarme a nivel personal que me llevaron a una depresión y a dejarla y también tuve algunos problemas de salud y bueno, me vi forzado a dejarla...” (Desertor de Electricista).

Apreciaciones finales

Este artículo procura contribuir a la comprensión de aquellos factores asociados al abandono de la carrera universitaria. Así, el estudio propone la reconstrucción retrospectiva de las trayectorias académicas de un grupo de estudiantes de ingeniería pertenecientes a la cohorte 2012, quienes fueron contactados para la recolección de datos cinco años después de su ingreso y que, en el momento de inicio del relevamiento se constató que habían abandonado sus estudios.

Se analiza, por un lado, el impacto de los aspectos sociodemográficos tales como la edad, el sexo, la procedencia, los niveles educativos y ocupación de los padres, así como también las actividades laborales desarrolladas por los sujetos en paralelo al tiempo de cursado de la carrera y a los acontecimientos trascendentes en sus vidas que pudieron haber tenido algún impacto en el desempeño académico. Por otro lado se profundiza en las razones del abandono desde la perspectiva de los estudiantes que fueron entrevistados.

Entre los aportes más relevantes podemos destacar que quienes abandonaron eran, en su mayoría, estudiantes que llegaron de otras localidades y se instalaron en la Ciudad de Río Cuarto para iniciar sus estudios universitarios.

En cuanto a sus padres, la mayor parte no ha tenido experiencias en el nivel de educación superior, por lo que estos jóvenes eran la primera generación de estudiantes universitarios en sus familias. Altos porcentajes indican que ambos progenitores trabajaban en el momento en que estos estudiantes estaban en la universidad y fundamentalmente era el padre el sostén del hogar.

El 39% de los sujetos que abandonaron sus estudios indicó haber compatibilizado estudio y trabajo durante el cursado de la carrera. Si nos detenemos en este grupo encontramos, comparado con otros estudios, un punto interesante en el momento en que inician las actividades laborales. Estos estudiantes comienzan sus estudios cuando ya se encontraban insertos en algún trabajo, situación que los colocaría en cierta desventaja puesto que los obstáculos y limitaciones que deben enfrentar son mucho más numerosos que los que afrontan quienes no se ven en la necesidad de trabajar para solventar sus estudios: dificultades por las extensas horas de cursado y exigencias académicas extra áulicas, todo lo que se suma a lo que implica adaptarse a una nueva institución, con normas propias, un lenguaje particular y espacios desconocidos.

El 67% de los entrevistados informó haber atravesado durante el período que cursaba la carrera algún acontecimiento vital que impactó en su desempeño académico, ya sea de índole personal, familiar, económica e inclusive de salud. Sin embargo, profundizando en los motivos que llevaron a estos jóvenes a abandonar sus estudios encontramos que la mayoría lo atribuyó a aspectos más personales vinculados con una errónea elección vocacional, con el desencanto por la carrera elegida, las dificultades en el estudio y la insuficiente base de conocimientos que traen desde el nivel medio, expresado dentro de los motivos académicos.

Los resultados hallados –que muestran además altos porcentajes de abandono en los primeros años de carrera- representan un llamado de atención a colocar la mirada en el momento del *ingreso universitario*, e incluso en el trabajo en conjunto con instituciones de nivel medio. No es arbitrario que los mayores porcentajes de abandono se presenten en el primer y segundo año de la carrera, representado en más del 75%.

Aunque es frecuente que se responsabilice al estudiante por los buenos o malos resultados obtenidos, no podemos separar los aprendizajes del ámbito contextual situacional donde se llevan a cabo. Las trayectorias académicas que los estudiantes transitan no son solo resultado del esfuerzo que realizan o del compromiso individual que asumen sino que también se ven influidas por las historias de vida y otras trayectorias -como las laborales, por ejemplo- que se cruzan con las académicas. Si se observan los aprendizajes desde esta perspectiva contextual las instituciones educativas tienen mucho por ofrecer para influir de manera positiva en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes y promover así trayectorias académicas de logro que garanticen la permanencia en la universidad.

Claramente, una de las mayores dificultades que presentan estos alumnos ha sido la imposibilidad de poder regular sus propios procesos de aprendizaje. Muchos estudiantes se reconocieron a sí mismos en ese momento como inexpertos. Eran incapaces de organizar sus actividades académicas, se proponían metas u objetivos y los posponían, no estudiaban lo suficiente, no dedicaban el tiempo necesario, se distraían con mucha facilidad, leían poco y no comprendían, utilizaban técnicas de estudio repetitivas, les costaba armar buenos grupos de estudio, entre otras, sin contar los aspectos afectivos y emocionales que atravesaban por esa nueva etapa de vida, el desconocimiento del manejo institucional -como, por ejemplo, no saber que una materia podía ser correlativa de otra al año siguiente- o la situación laboral.

Los aprendizajes en la universidad requieren del manejo de determinadas habilidades, estrategias, destrezas y conocimientos que son específicos de las disciplinas elegidas y necesariamente se aprenden en la misma experiencia. Sin embargo, lo que sí se podría potenciar desde la universidad y especialmente enseñar a los alumnos que ingresan, es a desarrollar un control interno en los modos de aprender, a tener cierta evaluación crítica del conocimiento transmitido y a reforzar habilidades de meta estudio. Y lo óptimo sería comenzar a trabajar con estos recursos en instancias anteriores del sistema educativo (Blakemore y Frith, 2000 en De la Barrera y Donolo, 2009).

Si bien cada ingresante llega a la universidad con determinadas concepciones acerca de lo que implica aprender, es posible diseñar propuestas desde el contexto de la universidad que favorezcan el logro de trayectorias académicas más exitosas. Estudios como el que presentamos, con una mirada de los factores que rodean al estudiante, pueden convertirse en los marcos de referencia para que desde las instituciones se tomen decisiones y se formulen programas que permitan abordar problemáticas como el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes universitarios.

Referencias bibliográficas

Aparicio, M. (2009). *La demora en los estudios universitarios. Causas desde una perspectiva cuantitativa*. Mendoza: EDIUNC.

Casullo, M.M. et al. (1996). *Proyecto de vida y decisión vocacional*. Buenos Aires, Barcelona, México: Editorial Paidós.

Chiecher A. y Paoloni, P. (2009). *Graduados de Ingenierías de la UNRC. Características estructurales, trayectorias educativas e itinerarios laborales*. Universidad Nacional de Río Cuarto. Facultad de Ingeniería.

Chiecher A., Paoloni, P. y Guebara, J. (2011). *Abandonadores de las carreras de ingeniería. Motivo de abandono de los estudios y definición de nuevas metas*. Documento de Trabajo, N.º 10. Río Cuarto, Universidad Nacional de Río Cuarto, Facultad de Ingeniería. Disponible en: http://www.ing.unrc.edu.ar/laboratorios/mig_rio4/archivos/10_documento-final.pdf

Chiecher A. (2015). Ingreso universitario y prevención del abandono. Usos posibles y potencialidades de los contextos virtuales. En Panaia, M. (Coord.) *Universidades en cambio ¿Generalistas o profesionalizantes?* Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.

Coronado, M. y Gómez Boulin M.J. (2015). *Orientación, tutorías y acompañamiento en Educación Superior. Análisis de trayectorias estudiantiles, los jóvenes ante sus encrucijadas*. Colección Universidad. Editorial Noveduc.

De La Barrera, M.L. y Donolo, D. (2009) Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje. *Revista Digital Universitaria*. N° 4. Vol. 10. Recuperado de: <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num4/art20/art20.pdf>

Falcone, L. y Stramazzi, M. (2011). La medición de la deserción real y la actividad universitaria. En Martínez, S. (Comp.) *Democratización de la universidad. Investigaciones y experiencias sobre el acceso y la permanencia de los/las estudiantes*. Neuquén: Universidad Nacional de Comahue.

Ferrari, L. (1995). *Cómo elegir una carrera. Opciones para pensar y decidir tu futuro*. Buenos Aires: Editorial Planeta.

Garbanzo Vargas, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*. Vol. 31, núm. 1, 2007, pp. 43-63. Universidad de Costa Rica. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44031103>

García, J.C., González, M. y Zanfrillo, A. (2011). *Desgranamiento universitario: perspectiva estudiantil en ingeniería*. XI Coloquio Internacional de Gestión Universitaria de América del Sur (8 al 10 de diciembre de 2011). Universidad de Santa Catarina, Brasil.

Mastache, A., Monetti, E. y Aiello, B. (2014). *Trayectorias de estudiantes universitarios: recursos para la enseñanza y la tutoría*. Buenos Aires: Noveduc.

Moreno, J. y Chiecher A. (2018). *Demoras y trayectorias desacopladas en Ingeniería. Condicionantes sociodemográficos, laborales y vitales*. IV Congreso Argentino de Ingeniería, X Congreso Argentino de Enseñanza de la Ingeniería, 19 al 21 de septiembre de 2018. Córdoba, Argentina.

Panaia, M. (2006). *Trayectorias de ingenieros tecnológicos. Graduados y alumnos en el mercado de trabajo*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.

Panaia, M. (2011). Dejar la universidad ¿Decisión o imprevisto? *Boletín Itinerarios*, N° 12. Disponible en: http://www.ing.unrc.edu.ar/laboratorios/mig_rio4/archivos/12boletin-junio-2011.pdf

Panaia, M. (2013). Abandonar la universidad ¿Decisión premeditada o imprevista? En Panaia, M. (Coord.) *Abandonar la Universidad con o sin título*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.

Parrino, M.C. (2005). *Aristas de la problemática de la deserción universitaria*. V Coloquio Internacional sobre Gestión en las Universidades de América del Sur. 3 al 5 de diciembre de 2005. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Parrino, M.C. (2014). Factores intervinientes en la deserción universitaria. *Revista Argentina de Educación Superior*, año 6, N.º 8, pp 39-61. Recuperado de: <file:///C:/Users/Anal%C3%ADa/Downloads/DialnetFactoresIntervinientesEnElFenomenoDeLaDesercionUni4753784.pdf>

Rinaudo M.C. y Donolo, D. (2000). Casandra y la educación. La universidad como contexto de aprendizaje. En Guerri de Siufi, B. (Comp.) *Pensando la Universidad*. Ed. Universidad Nacional de Jujuy.

Rinaudo, M.C. (2006). *Estudios sobre lectura. Aciertos e infortunios en la investigación de las últimas décadas*. Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida. Buenos Aires.

Rinaudo, M.C. (2014). Estudios sobre el contexto de aprendizaje: arenas y fronteras. En P.V. Paoloni, M. Rinaudo y A. González Fernández. *Cuestiones en psicología educacional: aspectos teóricos, metodológicos y estudios de campo*. Tenerife: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social (SLCS). Recuperado de: <https://issuu.com/revistalatinadecomunicacion/docs/cde01>

Sierra, H. y Hernández, O. (2014). *Sistema de alertas tempranas como herramienta de innovación tecnológica en la Universidad Santo Tomás para el fortalecimiento de la permanencia estudiantil y graduación oportuna*. IV Conferencia Latinoamericana sobre Abandono en Educación Superior. Medellín.

Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. *Proyecto hemisférico "Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar"*. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>

Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia online. Recuperado de: http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf

Notas

*Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba (Argentina).

¹ Este estudio ha sido realizado con el apoyo financiero de una beca doctoral otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de la República Argentina.

² Licenciada en Psicopedagogía, Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina). Beca doctoral, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) (Argentina). Adscripta, Universidad Nacional de Río Cuarto.

³ Doctora en Psicología, Universidad Nacional de San Luis (Argentina). Magíster en Educación y Licenciada en Psicopedagogía, Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina). Investigadora Independiente, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Contribución de autoría:

Las autoras han realizado el artículo en partes iguales.

El concepto de *debate emergente* como recurso para la inclusión de competencias interculturales en la formación inicial docente en Chile¹

The concept of *emerging debate* as a resource for the inclusion of intercultural competences in the initial teacher training in Chile

O conceito 'debate emergente' como recurso para inclusão de competências interculturais na formação inicial de professores no Chile

ISSN 1688-9304 - DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.2.2909>

Froilán Cubillos Alfaro*²
<https://orcid.org/0000-0002-6943-7994>

Benjamín Romero Zamora*³
<https://orcid.org/0000-0001-7262-3360>

Juan José Navarro*⁴
<http://orcid.org/0000-0003-2065-3482>

Fecha de recibido: 13/11/2018
Fecha de aprobado: 29/05/2019

Resumen

El presente artículo se orienta a problematizar el desarrollo de herramientas y competencias profesionales orientadas a la interculturalidad en los profesores de Chile, analizando la formación inicial docente en dicho país y su pertinencia para el ejercicio profesional de los profesores en contextos de diversidad cultural con presencia indígena, puntualmente mapuche. Para ello se abordan las condiciones en las que se ha llevado a cabo la escolarización de estudiantes mapuche, además de las características y circunstancias de la implementación hasta la fecha del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), proyecto que durante las últimas dos décadas se ha constituido en el principal referente en cuanto a la interculturalidad educacional en Chile. Ambos elementos se consideran como antecedentes de referencia para el análisis de la naturaleza y las características de la formación inicial docente que se desarrolla actualmente en las instituciones de educación superior (IES) chilenas, tema tratado en el segundo apartado del artículo. Esto demuestra la tensión existente entre las tendencias del contexto y la práctica universitaria de formación de profesores, ante cuyos resultados se plantea, en un tercer apartado, el concepto de debate emergente como una herramienta epistemológica que permita, facilite y oriente la inclusión transversal de elementos adecuados para una pedagogía intercultural en la trayectoria académica de aquellos estudiantes que serán los futuros docentes chilenos.

Palabras clave: educación intercultural, Programa de Educación Intercultural Bilingüe, formación inicial docente, competencias pedagógicas, debates emergentes.

Abstract

The article deals about the development of intercultural tools of teachers in Chile. For such purposes, the article reflects about the preschool teacher training in our country and its pertinence for professional practice in contexts of cultural diversity which includes native population, specifically Mapuche. In this respect, the conditions of Mapuche schooling

and the characteristics of the Bilingual Intercultural Education Program (PEIB) in Chile are analyzed. Said program has become the main reference in terms of educational interculturality in our country in the two last decades. Both elements are considered as reference antecedents for the analysis of the nature and characteristics of the preschool teacher training that is currently being developed in the higher education institutions, showing the tension between the trends of the contexts and university practices. In view of the above, we propose the concept of *emerging debate* as an epistemological path that allows the inclusion of appropriate elements for an intercultural pedagogy in the academic trajectory of the future teachers.

Keywords: intercultural education, Bilingual Intercultural Education Program, preschool teacher training, pedagogical competences, emerging debate.

Resumo

Este artigo visa questionar o desenvolvimento de ferramentas e competências profissionais orientadas para a interculturalidade em professores do Chile, analisando a formação inicial de professores naquele país e sua relevância para a prática profissional deles em contextos de diversidade cultural com presença indígena, pontualmente mapuche. Para tanto, são abordadas as condições em que foi dada a escolarização dos estudantes mapuches, além das características e das circunstâncias da implementação do Programa Intercultural de Educação Bilingüe (PEIB), um projeto que durante as duas últimas décadas se tornou a principal referência em termos de interculturalidade educacional no Chile. Ambos os elementos são considerados referências para a análise da natureza e características da formação inicial de professores atualmente em desenvolvimento nas instituições chilenas de ensino superior (IES). Esse tópico, discutido na segunda seção do artigo, demonstra a tensão existente entre as tendências do contexto e a prática universitária de formação de professores, cujos resultados, em uma terceira seção, suscitam o conceito de um debate emergente como ferramenta epistemológica que permite, facilita e orienta a inclusão transversal de elementos adequados para uma pedagogia intercultural na trajetória acadêmica dos alunos que serão os futuros professores chilenos.

Palabras-chave: Educação intercultural - Programa Intercultural de Educação Bilingüe - Formação inicial de professores - Competências pedagógicas - Debate emergente.

Introducción

El presente artículo busca problematizar la formación inicial docente en Chile desde la perspectiva de la educación intercultural en relación con los pueblos indígenas de este país. Dicho tema se constituye en problemática en el marco de las políticas públicas orientadas a la interculturalidad implementadas durante las últimas décadas (entre las cuales el Programa de Educación Intercultural Bilingüe [PEIB] es el más importante) tendientes a visibilizar, revitalizar y revalorizar la cultura y cosmovisiones de esos pueblos a partir de las demandas y necesidades expresadas por ellos mismos (Ibáñez, Rodríguez y Cisternas, 2015; Turra y Ferrada, 2016). En ese sentido se observa que, si bien se han planteado iniciativas que tienden a la valoración y revitalización de las culturas indígenas de Chile, específicamente en el ámbito educativo, en la práctica estos proyectos han carecido de consistencia tanto estructural como funcional entre sus diversos componentes. Tal es la situación del mencionado PEIB (Lagos, 2015).

En contextos de transformación educativa como lo anteriormente mencionado, el papel que los profesores pueden ejercer en el desarrollo de un proyecto es vital. Sin embargo, en el caso de la educación intercultural, la formación profesional que reciben los estudiantes de pedagogía no ha acompañado los intentos por considerar a las culturas diferentes como valorables y dignas de ser incluidas en la integración del currículum escolar (Arias,

Quintriqueo y Valdebenito, 2018; Quilaqueo y Quintriqueo, 2017; Turra y Ferrada, 2016). Desarrollamos nuestro análisis a partir de la situación del pueblo mapuche en tanto caso paradigmático. Esto pues, según el Censo 2017, el 12,8% de la población chilena se considera perteneciente a algún pueblo indígena u originario, universo dentro del cual el 79,8% se considera mapuche, lo que representa el 9,9% de la población total del país (INE, 2018, p. 16). De tal manera conforman el grupo mayoritario entre los nueve pueblos originarios reconocidos legalmente en Chile⁵. Esto es, sin negar la situación similar de otros pueblos ni los matices y variaciones que puedan existir entre una realidad y otra.

El artículo se centra, en una primera parte, en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe y en las características y circunstancias de su aplicación hasta la fecha, en tanto gran paladín de las políticas orientadas a la interculturalidad en educación en Chile. Un segundo apartado trata acerca de cómo se ha desarrollado en las instituciones de educación superior (IES) chilenas la formación profesional de los profesores, demostrando la tensión existente entre las tendencias del contexto y la práctica universitaria. Finalmente, el último apartado gira en torno al concepto de debates emergentes como una herramienta epistemológica que podría orientar la inclusión transversal del enfoque intercultural en la formación de los docentes en la educación superior.

Escolarización mapuche y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en Chile

Tradicionalmente, la formación de los niños mapuche se ha realizado al amparo de sus propias comunidades. Sin embargo, desde el siglo XVI, con la llegada de los españoles a los territorios del sur de Chile, se generaron en territorio mapuche dos modelos de formación: el propiamente mapuche y no escolarizado, y el implementado por los conquistadores a través de las empresas misioneras y evangelizadoras, basado en la escritura y lectura del castellano (Turra y Ferrada, 2016). Este paralelismo formativo continuó relativamente, incluso con posterioridad a la independencia de la república, hasta fines del siglo XIX cuando el Estado de Chile llevó a cabo la ocupación de la Araucanía. Este hecho marca hasta hoy la relación entre el Estado chileno y el pueblo mapuche, para quien significó la pérdida de su autonomía político-cultural y el comienzo de un proceso de pauperización y forzada aculturación (Turra y Ferrada, 2016).

Según Lagos (2015), debido a esto los indígenas comenzaron a recibir protección legal desde la década de 1930 a través de una serie de decretos y leyes de diversa índole en favor de sus comunidades. Sin embargo, las políticas públicas en torno al mundo indígena no han superado la dimensión asistencialista, cuantificadora y asimilacionista, lo que ha sido funcional para reproducir hasta el día de hoy la asimetría económica, social, cultural y política en las relaciones entre la sociedad nacional y el mundo indígena (Lagos, 2015, p. 85).

En el ámbito educativo, la institución escolar se ha desarrollado como *civilizadora* y de carácter unitario y homogeneizante. Por ende, históricamente la escolarización de niños indígenas se ha realizado sobre la base de finalidades y contenidos educativos monoculturales occidentales que se contraponen al conocimiento indígena (Morales, Quintriqueo, Uribe y Arias, 2018). Ante esto, inicialmente el sistema formativo mapuche se replegó a una esfera privada, al espacio familiar inmediato, configurándose como una instancia de oposición y/o resistencia al modelo educativo oficial representado por la escuela occidental (Turra y Ferrada, 2016; Quilaqueo y Quintriqueo, 2017). Sin embargo, a gran escala y a lo largo del tiempo, para ellos, evitar la escolarización no pudo ser una estrategia a largo plazo. De hecho, se observa un alejamiento de los niños mapuche de la educación tradicional de su pueblo pues, a pesar de todo, la escuela es percibida por la

población mapuche como una oportunidad de movilidad social y económica. Este proceso de escolarización ha traído consecuencias relacionadas con el desarraigo de los niños con respecto a sus familias y comunidades, con la pérdida progresiva de la autoidentificación de las nuevas generaciones y con la pérdida parcial o total de la lengua mapuche en tanto elemento vital para la construcción de la identidad mapuche (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017).

Según su propia percepción, la experiencia escolar de las poblaciones indígenas en el territorio mapuche se caracterizó por constituir una experiencia de discriminación, marginalidad y castigo por ser ellos fenotípica (apariencia), lingüística y culturalmente diferentes (Fuenzalida y Casas, 2010, p. 77). En el mismo sentido, una investigación de Carbonell muestra que el contacto de los niños indígenas con la escuela les ha generado un trauma en tres dimensiones: psicológica, lingüística y cultural. “En el aspecto psicológico, enfrentan estereotipos de inferioridad, basados en el desprecio de los profesores hacia su lengua materna, hábitos y valores diferentes, que generan en el niño temor e inseguridad. En el aspecto lingüístico, al ingresar a la edad escolar el niño ya ha estructurado su lengua, que en general es negada junto con su cultura, deseando liberarse de la estigmatización que significa. En el aspecto cultural, constituye un contenido central de la socialización, que al ser negado en la educación escolar afecta en una pérdida progresiva de su identidad sociocultural. El conjunto de dichos factores son de vital importancia para el desarrollo de una educación intercultural en el contexto mapuche” (Carbonell citado en Morales et al., 2018, p. 57).

Posteriormente, a partir de la década de los noventa el Estado asumió un rol más protagónico en la definición de una política pública global orientada hacia el mundo indígena dado el convencimiento de la existencia de una deuda que debía ser saldada. Esto explica la identificación de los indígenas como destinatarios específicos de políticas sociales vinculadas a tierras, créditos y educación (Abarca y Zapata, 2007). En este marco, uno de los pilares fundamentales fue la consideración de la educación y sus lenguas originarias en tanto ejes centrales de la revitalización de las culturas indígenas como parte del nuevo trato que el Estado quería entablar con estas poblaciones, pues se entienden ambos ámbitos como primordiales para concretar el reconocimiento, respeto y protección de sus culturas (Lagos, 2015). A este respecto también hay opiniones que proponen que la promoción de esta política estatal se debió más a demandas externas que poco tenían que ver con los pueblos indígenas en sí o con el interés estatal por su desarrollo, pues haberse negado no solo hubiese significado el repudio de países observantes de los derechos humanos y de organizaciones como Unesco o Unicef, sino que podría haber frenado las inversiones extranjeras en nuestro país en caso de generarse un conflicto abierto debido a ello (Quintrileo, Yáñez y Valenzuela, 2013).

Igualmente, en el marco de este proceso se promulgó en 1993 la Ley 19.253, llamada *Ley Indígena*. A través de esta ley el Estado chileno reconoció oficialmente la existencia de nueve pueblos originarios en su territorio: Mapuche, Aimara, Rapa Nui o Pascuenses, Atacameños, Quechuas, Collas y Diaguitas en el norte del país; y Kawashkar o Alacalufe y Yámana o Yagán en los canales australes (Ley 19.253, art. 1). En su artículo 32 esta Ley ordena que la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) en conjunto con el Ministerio de Educación (MINEDUC) desarrolle un modelo de educación que atienda, en sus especificidades culturales, a los niños de las poblaciones y comunidades de alta concentración indígena (Fuenzalida y Casas, 2010; Quintrileo et al., 2013). Posteriormente, como producto de esta política, el Ministerio de Educación implementó en 1996 el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), cuyo objetivo principal era “contribuir a mejorar

los logros de aprendizaje, a partir del fortalecimiento de la identidad étnica de las niñas y los niños de establecimientos educacionales de Educación Básica ubicados en contextos de diversidad cultural y lingüística⁶. Dicho programa centra su acción en torno a tres ejes: contextualización curricular, participación comunitaria y enseñanza de las lenguas indígenas (MINEDUC, 2017).

Siguiendo a Walsh (2010), la interculturalidad se puede desglosar en dos dimensiones: la interculturalidad relacional, que pone énfasis en el contacto entre culturas, ya sea en condiciones igualitarias o desiguales, y la interculturalidad funcional, que se centra en el reconocimiento de la diversidad dentro de estructuras sociales complejas. Asimismo plantea la interculturalidad crítica en tanto objetivo que debe buscarse a través de la voluntad de diversidad de actores sociales.

El Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) nace, entonces, para instalar una educación compensatoria para indígenas, tendiente a mejorar su rendimiento y sus posibilidades de ascenso social.

Esto se fundamenta en la existencia de un bajo rendimiento en los estudiantes indígenas debido a los siguientes factores: (a) la descontextualización del currículo en relación con la cultura local; (b) el desarrollo de prácticas pedagógicas inadecuadas para los intereses, necesidades y aprendizajes de estos; y (c) la exclusión de las lenguas vernáculas (Lagos, 2015, p. 86). Por ello, este programa ha propuesto, en el discurso, un enfoque pedagógico que se plantea de la siguiente manera: (a) de revalorización y rescate de las culturas indígenas dentro de una lógica de una sociedad pluralista que aspira a la búsqueda de un diálogo entre culturas; (b) como un nuevo método de educación intercultural para la revitalización de los pueblos indígenas comenzando por su lengua, que es a la vez, por excelencia, el símbolo de su cultura; y (c) como una propuesta pedagógica que pretende difundir las costumbres y culturas indígenas en el ámbito escolar a través del aprendizaje de su lengua, promoviendo el conocimiento y respeto por la diversidad (Lagos, 2015, p. 87). Sin embargo, a dos décadas de la implementación de dicho programa se concluye que el Programa de Educación Intercultural Bilingüe se ha constituido en una política pública que reproduce las relaciones asimétricas y las representaciones sociales sobre el sujeto indígena que propone superar: el indígena subordinado al "civilizado", sin voz ni agenda propia, en condiciones precarias, con bajo estatus y cuyos sistemas locales de producción/transmisión de conocimiento carecen de legitimidad. Así, la dimensión indígena queda reducida al plano del folclore y sin mayor pertinencia cultural ni complejización respecto de lo que es ser indígena hoy (Lagos, 2015, p. 87).

En el análisis que hace Lagos (2015) del PEIB queda expuesto que el programa está comprometido con la interculturalidad solo a medias, y que el producto generado no se corresponde con los objetivos planteados ya que: a) no es una herramienta de revitalización de las lenguas indígenas; b) no cumple con su promesa de ser bilingüe; y c) no es intercultural pues no hay un diálogo simétrico entre las dos culturas en contacto (Lagos, 2015). De hecho, desde el punto de vista de la competencia comunicativa pueden señalarse serias limitaciones e inconsistencias en este programa, cuyo compromiso declarado es la revitalización de las lenguas indígenas en el contexto local y nacional (Quintrileo et al., 2013, p. 59). Según el análisis de estos últimos autores, la propuesta muestra una escasa preocupación por la enseñanza de la lengua, restándole valor como medio de transmisión cultural o dimensión relevante e indisoluble de la cultura (Quintrileo et al., 2013, p. 58). Esto podría explicarse porque en este modelo de educación intercultural predomina el componente relacional puesto que hay una operacionalización de la interculturalidad que no cuestiona las estructuras institucionales y sociales en que se pueden llevar a cabo las

relaciones entre culturas (Quintrileo et al., 2013, p. 52).

Siguiendo a estos autores, la propuesta del PEIB promueve una identidad indígena estática y estereotipada, que ignora el dinamismo de las identidades sociales, culturales y étnicas, así como la evolución de los contextos, donde la lengua es instrumento de comunicación, de interacción y de transmisión unívoca de la cultura (Quintrileo et al., 2013, p. 59).

En virtud de lo anterior, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, en particular, y las políticas estatales sobre educación intercultural en general, exigen ser repensados y reformulados en función de los nuevos contextos indígenas, urbanos y rurales (Lagos, 2015). En esta reformulación el papel que se les conciba y atribuya a los docentes debe ser fundamental.

Interculturalidad en la formación inicial docente

Según la Unesco (2009) el mayor avance en el pensamiento educativo internacional del último tiempo ha sido el reconocimiento de las múltiples interpretaciones de la realidad y las diversas formas de enseñar y aprender (citado en Hinojosa y López, 2016, p. 90). Ante esto, el enfoque educativo intercultural puede definirse como una aproximación teórica, práctica y metodológica que permite estudiar y comprender las formas de relacionarse entre sujetos que pertenecen a culturas y sociedades diversas (Arias et al., 2018; Morales et al., 2018) fundamentada en dos dimensiones: 1) una relación simétrica donde se genera un diálogo de poder entre los grupos y colectividades socioculturales para la toma de decisiones y de reconocimiento recíproco, y 2) reconocimiento de los respectivos marcos epistémicos de los saberes y conocimientos educativos. Estos son aspectos centrales para desarrollar una educación intercultural, valorando las diferencias sociales y culturales (Morales et al., 2018). Estas relaciones horizontales y mutuamente enriquecedoras es lo que De Sousa Santos denomina *diálogo de saberes* (De Sousa Santos, 2009; 2010).

A nivel general, el desarrollo de un proyecto de educación intercultural no se puede lograr sin educadores que cuenten con una adecuada formación en competencias interculturales. De hecho, el avance teórico y normativo de la educación en y para la diversidad cultural ha subrayado la necesidad de adecuar la formación inicial del profesorado al carácter plural de la realidad social y educativa (Hinojosa y López, 2016, p. 89). Así, queda demostrado el papel central que desempeña la calidad de las instituciones formadoras de profesores (San Martín, Villalobos, Muñoz y Wyman, 2017). Por lo tanto, de la mano de proyectos como el PEIB, las universidades –en su rol social y producto de su papel en el desarrollo e implementación de tendencias y políticas educativas– deben reflexionar acerca de la concepción, del enfoque y del alcance que se da a la dimensión intercultural en la formación inicial de sus estudiantes de Pedagogía.

Sin embargo, las definiciones de política pública en este ámbito no se han traducido en transformaciones en el currículum de formación de profesores que recojan las especificidades culturales y laborales aplicables en los contextos de indigeneidad (Hinojosa y López, 2016; Turra y Ferrada, 2016) o al menos solo gradualmente, lo que puede ser debido al alto grado de autonomía, a la orientación al mercado y al clivaje organizacional de las propias universidades (San Martín et al., 2017). En el caso de las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de Chile (CRUCH), hasta el año 2013 solo había tres casos en los que se expresaba algún tipo de orientación pedagógica hacia la educación inclusiva, pero esto solo estaba visibilizado en asignaturas específicas (San Martín et al., 2017), de manera esporádica y poco consistente (Hinojosa y López, 2016).

Considerando lo anterior, tratar el tema de la formación inicial docente desde el enfoque intercultural requiere tener en cuenta tanto las características de la formación profesional como la manera en que esta formación se reflejará en la práctica profesional de los futuros profesores.

En relación a lo primero, el foco se instala en el proceso formativo al que se enfrentan los aspirantes a docentes, problematizando la centralidad del currículum de los programas y los distintos enfoques e instancias para generar procesos inclusivos (San Martín et al., 2017). Los programas eficaces en la inserción de los docentes en aulas altamente diversas se han destacado especialmente por tres aspectos: a) la existencia de planes de estudio que enfatizan la importancia del cómo enseñar y la importancia del contexto en la práctica docente; b) el énfasis en la inserción temprana de los estudiantes -a través de la práctica profesional- que incentive el trabajo colaborativo entre docentes novatos y expertos; y c) la generación de trabajos reflexivos sobre la experiencia en aula (San Martín et al., 2017). Sin embargo, algunos de los problemas identificados en la formación profesional de docentes son los siguientes: (a) omisión de otras corrientes curriculares; (b) nula descripción de supuestos teóricos que están a la base; y (c) omisión de la participación del profesorado y miembros del sistema educativo local y nacional (Arias et al., 2018). Se observa que persiste una formación inicial docente basada en la monoculturalidad occidental, lo que trae como consecuencia el desconocimiento del contexto social y cultural de los estudiantes, tanto en los formadores de profesores como en los futuros profesores (Arias et al., 2018).

En efecto, la mayoría de los programas y el currículum de educación superior para profesores incluye herramientas a nivel de metodologías y didácticas que se centran en el aprendizaje de un alumno promedio, sin considerar la diversidad del estudiantado (Arias et al., 2018; San Martín et al., 2017). Por ello, los egresados de Pedagogía en Chile no están preparados para enfrentar la diversidad que existe en el aula y asimismo poseen un aprendizaje comparativamente menor al de otros países, debilidad reconocida por los propios docentes (San Martín et al., 2017). Los profesores reciben una formación eurocéntrica monocultural que es a su vez transversal a todo el sistema educativo chileno, lo que se refleja en la descontextualización de los contenidos disciplinares que enseñan en las escuelas, influenciados por un discurso social estereotipado, prejuicioso y racista hacia todo lo relacionado con lo mapuche, reproduciendo el colonialismo mediante la educación escolar (Arias et al., 2018; Quilaqueo y Quintriqueo, 2017; Turra y Ferrada, 2016). Esta omisión de conocimientos propios en los actuales programas de formación inicial se traduce en la invisibilización de los niños indígenas y la consecuente desigualdad en la educación de esos estudiantes (Morales et al., 2018). Ante esto se hace necesario formar al profesorado en competencias interculturales orientadas a desarrollar prácticas pedagógicas contextualizadas. Al hablar de prácticas pedagógicas se incluyen formas de hablar, actuar, trabajar, disciplinar, representar el conocimiento y mostrar el saber, a partir de lo cual los profesores integran recursos pedagógicos diversos de manera selectiva (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017, p. 123).

Estas competencias interculturales están asociadas a: (a) la necesidad de llevar a cabo la formación inicial docente desde un enfoque educativo intercultural, teniendo en cuenta la realidad social y cultural del país; y (b) la necesidad de que la formación inicial docente contribuya al desarrollo de habilidades específicas relacionadas a la incorporación de las características socioculturales de la población estudiantil (Arias et al., 2018, p. 11). Estas competencias profesionales deben fundarse sobre cinco ejes: 1) el eje de la contextualización de su práctica pedagógica; 2) el eje de los recursos humanos y educativos a disposición; 3) el eje epistemológico, asumiendo la coexistencia de saberes interactuantes

en las salas de clases; 4) eje de temporalidad, referido a la interacción profesor-estudiante en la progresión de los estudiantes; y 5) el eje de la flexibilidad y autocrítica acerca de la [propia] labor docente (Arias et al., 2018, p. 14). Por lo tanto, en la medida en que el futuro profesor desarrolle competencias profesionales interculturales podrá ajustar críticamente sus prácticas pedagógicas al contexto social y cultural en el cual se desenvuelva. En definitiva, para avanzar en el desarrollo de prácticas pedagógicas más contextualizadas, es necesario que se consideren los significados que se construyen en la interacción social entre formador de formadores, futuros profesores, escuela, familia y comunidad puesto que son estos actores sociales quienes están implicados en los procesos educativos escolares (Arias et al., 2018, p. 14).

Ahora, para analizar cómo este tipo de formación profesional experimentada por los futuros docentes influye en su desenvolvimiento profesional hay que aclarar que las escuelas constituyen un espacio donde los estudiantes de ascendencia mapuche ponen en juego los saberes propios y aquellos adquiridos en su formación escolar, en un ambiente de *doble racionalidad* (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017). Esto supondría la capacidad de los docentes de generar en forma permanente una relación entre el saber disciplinar y el conocimiento propio de la profesión docente como un saber pedagógico para la formación intercultural (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017), o un diálogo entre el saber occidental y el propio de las comunidades (De Sousa Santos, 2009; 2010).

En caso de no existir esta capacidad en los docentes, la coexistencia de lógicas de conocimiento mapuche y occidental en el medio escolar genera un problema de relaciones sociales en el plano de las prácticas pedagógicas, en la definición de contenidos del currículum escolar y en el significado mismo de la educación escolar (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017), lo que se constituye en un problema cotidiano y de no fácil solución para los docentes que lo enfrentan. Asimismo, la distancia entre el conocimiento familiar y el conocimiento escolar en el contexto mapuche genera un obstáculo para el aprendizaje significativo, lo que se asocia también a problemas de interacción y relación social entre estudiantes mapuche, no mapuche y los propios profesores. Para comprender esta distancia epistemológica los temas centrales deberían ser los tipos de conocimientos, los criterios de verdad y las fuentes del saber y conocimiento (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017).

Por tanto, es necesario conocer cómo los niños indígenas han construido sus conocimientos educativos, desde la base de una educación familiar, en una relación dinámica entre sus comunidades (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017, p. 149). Para ello es fundamental formar a los profesionales de la educación en un estilo pedagógico para responder profesionalmente desde la comprensión y el respeto a la diversidad a partir del principio transversal de contextualización sociocultural de la información (Morales et al., 2018).

Sin embargo, la invisibilización de los conocimientos educativos propios de los pueblos indígenas desde los itinerarios formativos de los programas de formación inicial docente incide en la monoculturalidad de las prácticas pedagógicas de los futuros profesores, producto del desconocimiento del contexto sociocultural de los estudiantes (Arias et al., 2018, p. 5).

Esta monoculturalidad se caracteriza por: 1) la práctica monolingüe basada en la lengua oficial del grupo social dominante que niega la incorporación de otras o que minimiza su participación; 2) prácticas que excluyen a las minorías en el desarrollo de las clases; y 3) el uso [irrestringido] del currículum de corte eurocéntrico occidental, el cual desarrolla los conocimientos y valores que la sociedad occidental considera válidos, invisibilizando los saberes, conocimientos y valores que poseen los estudiantes de diferentes culturas (Arias et al., 2018, p. 11). Dicha lógica de pensamiento subyace en el sistema escolar chileno como un

legado colonial que es transmitido a los estudiantes mediante el currículum escolar, el que se constituye en un dispositivo que perpetúa la monoculturalidad (Arias et al., 2018, p. 3). Finalmente, la distancia entre la lógica del conocimiento escolar y del indígena que la educación debería salvar es considerada, por el contrario, como un aspecto relacionado con la institucionalización monocultural del conocimiento científico occidental y la desvaloración del saber indígena, cuya racionalidad es ignorada al definir contenidos y finalidades educativas escolares (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017). Así, la educación escolar chilena es en gran parte la responsable de las representaciones simbólicas que transmiten patrones que coinciden con la cultura de los grupos dominantes de la sociedad, imponiendo cíclicamente la hegemonía del conocimiento occidental en la escuela y la sociedad (Arias et al., 2018, p. 10). Esta condición es un elemento fundamental en el proceso de *epistemicidio*, esto es, la destrucción de conocimientos propios de los pueblos causada por el colonialismo europeo (De Sousa Santos, 2009; 2010).

El resultado es, por ende, que los estudiantes del sistema educativo, ya sean niños mapuche, no mapuche o inmigrantes, adquieren las normas de comportamiento, valores y conocimientos de la sociedad dominante, omitiendo sus particularidades, reproduciéndose de esta forma el racismo institucional (Arias et al., 2018).

En el contexto descrito anteriormente queda claro que las universidades, como espacio de formación de formadores, tienen mucho que decir.

La interculturalidad como debate emergente en la formación inicial docente

De hecho, durante su última convocatoria, la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2018) reconoció la existencia de una deuda de los estados y de las sociedades latinoamericanas, en general, y de las universidades y otras instituciones de educación superior en particular con respecto a los pueblos indígenas y a los afrodescendientes. Ante esto expresa la obligación ética, social, jurídica y política que las universidades y otros tipos de IES tienen para asegurar la aplicación de sus derechos, así como la de educar contra el racismo y todos sus modos de discriminación (CRES, 2018 p. 14).

En ese escenario, y considerando todo lo expuesto anteriormente, se hace necesaria una constante reflexión sobre el quehacer de las instituciones formadoras de profesores. En este marco la educación del profesorado en el ámbito intercultural en el contexto nacional requiere de una sólida formación investigativa y vocacional (Morales et al., 2018).

En el entendido de que, en teoría, los procesos de formación docente deben caracterizarse por atender y asumir en los trayectos de formación diversas demandas sociales -entre ellas la integración-, el currículum permanentemente se condiciona para contener, a lo menos, una visión general de los sujetos a quienes está dedicado (Geeregat, Vásquez y Fierro, 2012). Pero, por el contrario, a la formación docente se le critica por no capacitar adecuadamente para la práctica docente pues está desprovista de conocimientos pedagógicos y sobrecargada de saberes, tratándose más bien de una formación academicista (Morales et al., 2018) y poco contextualizada.

Entonces, hay que dar espacio a la idea de que el discurso de la academia también tiene un impacto considerable en las definiciones sobre la relación entre currículum y sociedad, y a partir de ello los modos en los que se reconfiguran las nociones de currículum en la universidad (Morelli, 2017, p. 69). Es por ello que el currículum universitario cuenta con el desafío de elaborar discursos complejos configurados por diversidad de saberes, reconociendo que la formación universitaria está plagada de contingencias (Morelli, 2017, p. 74). Estas contingencias pueden encontrarse en la tensión entre lo local y lo global, donde debe definirse el currículum.

Esta tensión cobra una dimensión específica en el caso del campo curricular, ya que hace referencia a las decisiones globales consideradas por las políticas educativas y universitarias y a las definiciones locales que pueden encontrarse en las unidades académicas como pequeños escenarios configurados por el contexto, la práctica y los sujetos. El reconocimiento de esta tensión en los estudios del currículum es clave porque construye discurso de la emergencia como circunstancia (Morelli, 2017).

En este contexto, una forma a través de la cual se puede desarmar el esquema cíclico monocultural de la formación docente y su posterior expresión en el ámbito escolar es como un *debate emergente*, entendido por Morelli (2017) como “aquellas problemáticas, discusiones y demandas culturales compartidas por grupos sociales que, instalados como denuncia contingente, merecen ser considerados en la formación universitaria” (p. 71). Como ejemplos de debates emergentes pueden mencionarse la inclusión social, la multiculturalidad o interculturalidad, la educación ambiental, las alfabetizaciones múltiples, los estudios de género y el lugar de lo femenino (Morelli, 2017, p. 75), entre otros.

Los debates emergentes se ubican entre los problemas sociales y el saber científico, y surgen subjetivamente del antagonismo social al impedir al sujeto ser él mismo, tendiendo a la exclusión de las identidades sociales (Geeregat et al., 2012; Morelli, 2017). La decisión de considerar a las problemáticas sociales actuales en el currículum universitario deja lugar a la denuncia de lo que queda escindido y negado como problemática social y, para el caso de la educación superior, tratadas por fuera de los espacios curriculares, nunca como parte de éstos (Morelli, 2017). En el caso de la formación docente para la interculturalidad se busca que el proceso formativo se desarrolle en un marco de límites más flexibles, que admitan el tratamiento de contenidos disciplinares con los propios del medio socio-familiar. Un aspecto de relevancia para contextualizar el currículo es el descubrir e investigar en el propio medio cuáles son los contenidos que dan sentido y significado al proceso pedagógico (Morales et al., 2018).

La adopción de este enfoque intercultural incorpora perspectivas más reflexivas y complejas que ayuden a los futuros docentes a valorar críticamente la incidencia de las condiciones sociales, económicas y políticas en la construcción de la identidad y el desarrollo personal y grupal (Hinojosa y López, 2016, p. 90). De lo contrario, el currículum universitario de la formación docente queda como un objeto estático, técnicamente condicionado para cumplir su compromiso político y social (Morelli, 2017). Cuando se logra, la formación docente para la diversidad cultural tiene un impacto importante en la modificación de las concepciones previas y las creencias, genera una comprensión más profunda de la cultura, significados más amplios de la enseñanza en contextos multiculturales y una concienciación crítica incipiente (Hinojosa y López, 2016, p. 94). Las propuestas formativas con más impacto han sido las que se preocupan por vincular teoría y práctica e incorporar la reflexión crítica, el diálogo, el intercambio con compañeros, los estudios de caso y el trabajo colaborativo (Hinojosa y López, 2016, p. 102).

Esta perspectiva comprensiva y dialógica del currículum abandona la antigua concepción del conocimiento único y apuesta por la necesidad de interrogarlo y comprenderlo desde su contexto (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017, p. 132), o instalarse desde el punto de vista que autores como Walsh (2010) denominan la *de-colonialidad*, que se sustenta en una praxis que construya una conciencia de subjetividad reflexiva que incluya a educandos y educadores y que se constituye en un medio para visibilizar y desestructurar un modelo educativo en el que subyace un orden y una lógica todavía sustentados en estructuras sociales, políticas y epistémicas coloniales (citado en Geeregat et al., 2012).

La introducción de las demandas mapuche por una formación docente pertinente a su contexto sociocultural puede entenderse desde este punto de vista como un elemento a considerar en los debates emergentes en el ámbito universitario. Así, se produciría una renegociación del saber indígena ante su marginalización, una oportunidad para considerarlo en los contextos educativos locales, utilizando una epistemología pertinente que recoja las formas de producción del conocimiento que no están sustentadas en la racionalidad científica occidental (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017, p. 135; De Sousa Santos, 2010).

Como hemos visto, sin embargo, el conocimiento indígena, mapuche para nuestro caso, ha sido ignorado e invisibilizado, a modo de círculo vicioso, entre el currículum escolar y el currículum universitario en la formación docente. Por lo anterior, nuestra causa por una educación intercultural debe entenderse de manera crítica respecto del rol transformador que debe tener la formación de los profesores en relación a los fundamentos que sostienen la asimetría y desigualdad en la sociedad chilena mediante la escolarización (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017). Este planteamiento puede considerarse un paso adelante en la vía que circulan las instituciones de educación superior en la actualidad, y particularmente en Chile, hacia una formación profesional pertinente y adecuada a las demandas del medio, así como al establecimiento de una relación más cercana y dinámica entre las instituciones de educación superior y la sociedad a la que sirven.

Conclusiones

Las demandas mapuche por una educación pertinente a su cultura como una forma de reconocimiento a sus particularidades socioculturales pueden datarse desde el primer tercio del siglo XX. Debido a ello, desde la última década del siglo pasado el Estado chileno reconoció esa necesidad y ha venido implementando una serie de políticas públicas educativas que buscan superar esta situación, entre las cuales el Programa de Educación Intercultural Bilingüe puede considerarse la más importante. Sin embargo, a dos décadas de su instauración los resultados de estas iniciativas están lejos de lo esperado, entre otras cosas por su inconsistencia estructural y funcional, por un financiamiento inadecuado y por la descoordinación de las distintas instancias que en ellas intervienen. En el contexto de estas tendencias la formación inicial docente no ha acompañado el itinerario del resto de las políticas en este sentido.

De hecho, aun en la actualidad se evidencia una tendencia general a la monoculturalidad de las prácticas pedagógicas en las carreras de Pedagogía, lo que se refleja a su vez en una monoculturalidad en las prácticas de esos futuros profesores en su desempeño profesional, traduciéndose en la descontextualización de las experiencias escolares de niños mapuche, en el incumplimiento de la palabra de las políticas públicas respecto al rescate y revitalización de la cultura de los pueblos indígenas y en la disfuncionalidad de la labor docente en muchos contextos.

Así, la escolarización monocultural se constituye en un importante factor de construcción social de las relaciones entre lo mapuche y no mapuche y cumple un rol colonizador e integrador de las nuevas generaciones de niños mapuche a la matriz social y cultural eurocéntrica instalada en el país (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017) ya que no cuestiona las estructuras de dicha matriz.

Ante esta situación proponemos el acercamiento de estas demandas a las instituciones de educación superior en calidad de *debates emergentes* (Morelli, 2017) como una manera de integrar dentro de las instancias de formación profesional de los profesores las demandas

sociales, en este caso interculturales desde círculos mapuche, que puedan influir en su trayectoria académica flexibilizando las estructuras estudiantiles, ampliando la base epistemológica sobre la que trabajan los profesores (De Sousa Santos, 2009) e incentivando el desarrollo de su espíritu crítico y reflexivo. El objetivo es mejorar la formación inicial docente, con ello mejorar sus prácticas pedagógicas y en último término mejorar la calidad del aprendizaje escolar de todos los estudiantes de nuestro país en un contexto que se autodefine como amplio, pluralista y democrático.

Referencias bibliográficas

Abarca, G. y Zapata, C. (2007). Indígenas y educación superior en Chile: el caso mapuche. *Revista Calidad en la Educación* (26), 57-79.

Arias, K., Quintriqueo, S. y Valdebenito, V. (2018). Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile. *Educ. Pesqui, São Paulo*, 44. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-S1678-4634201711164545.pdf>

Conferencia Regional de Educación Superior, CRES (2018). Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina. *Colección CRES 2018*, coordinado por Daniel Mato. Córdoba: UNESCO, IESALC y UNC. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.cin.edu.ar/bitstream/123456789/2277/1/Educaci%C3%B3n%20superior%2c%20diversidad%20cultural.pdf>

De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur*. México: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)/Siglo XXI.

De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Ediciones Trilce. Recuperado de: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf

Fuenzalida, P. y Casas, M. (2010). La educación intercultural bilingüe como campo de tensión política entre el mundo mapuche - wílliche y el estado. *Revista Líder*, 16(12), 73-84. Recuperado de: <https://go.galegroup.com/ps/anonymou?id=GALE%7CA353323252&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=07170165&p=IFME&sw=w>

Geeregat, O., Vásquez, O. y Fierro, J. (2012). Procesos de formación inicial docente en contextos multiculturales: inclusión y exclusión. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 345-351. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100021>

Hinojosa Pareja, E. y López, M.C. (2016). Impacto de la formación inicial docente intercultural. Una revisión de la investigación. *Convergencia*, 23(71), 89-109.

Ibáñez, N., Rodríguez, M.S. y Cisternas, T. (2015). La educación intercultural desde la perspectiva de docentes, educadores tradicionales y apoderados mapuche de la región de la Araucanía: Una co-construcción. *Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE)*. Recuperado de: http://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/F811345_INFORME_FINAL_IBANEZ_UMCE.pdf

INE (2018). Síntesis de Resultados Censo 2017. Santiago: Instituto Nacional de Estadísticas. Recuperado de: <https://www.censo2017.cl/descargas/home/sintesis-de-resultados-censo2017.pdf>

Lagos, C. (2015). El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación? Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), 84-94. Recuperado de: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/676/public/676-2138-1-PB.pdf>

MIDEPLAN (1993). Ley 19.253. Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30620>

MINEDUC (2017). Programa de Educación Intercultural Bilingüe 2010-2016. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/20180226-PEIB-2010-2016-Versi%C3%B3n-Final.pdf>

Morales, S., Quintriqueo, S., Uribe, P. y Arias, K. (2018). Interculturalidad en educación superior: experiencias en educación inicial en la Araucanía, Chile. *Convergencia*, 25(77), 55-76. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/jatsRepo/105/10555363003/html/index.html>

Morelli, S. (2017). El currículum universitario y la relación con el saber. Nociones desde la posmodernidad. *Investigación cualitativa*, 2(2), 68-82. Recuperado de: <https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/63/44>

Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2017). *Métodos educativos mapuche: retos de la doble racionalidad educativa. Aportes para un enfoque educativo intercultural*. Temuco: Universidad Católica de Temuco.

Quintrileo, C., Yáñez, C. y Valenzuela, C. (2013). Una aproximación crítica a la propuesta en consulta del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en Chile. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 23(1), 45-61.

San Martín, C., Villalobos, C., Muñoz, C. y Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la Educación Inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en Educación Básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Revista Calidad en la educación*, (46), 20-52. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000100020>

Turra, O. y Ferrada, D. (2016). Formación del profesorado en la lengua y cultura indígena: una histórica demanda educativa en contexto Mapuche. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, 42(1), 229- 242.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica*. Instituto Internacional de Integración Andrés Bello: Bolivia, 75-96.

Notas

* Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Chile).

¹ Este artículo fue realizado en el marco del Proyecto de Investigación “Sistematización del currículum crítico emergente de la escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe para la elaboración de una propuesta de innovación didáctica y evaluativa” (PMI-EXA/PNII/02/2017).

² Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Barcelona (España). Magister en Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Alicante (España). Geógrafo, Universidad de Chile. Director, Departamento de Historia y Geografía, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Chile).

³ Magíster en Educación, mención Pedagogía y Gestión Universitaria, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Chile). Licenciado en Historia y Profesor de Historia y Geografía, Universidad de Concepción (Chile).

⁴ Licenciado en Educación con mención en Geografía y Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Chile).

⁵ La Ley 19.253 de 1993, en su artículo 1, reconoce oficialmente a los pueblos Mapuche (79,8%), Aimara (7,2%), Rapa Nui o Pascuenses (0,4%), Atacameños (1,4%), Quechuas (1,5%), Collas (0,9%), Diaguitas (4,1%) Kawashkar o Alacalufe (0,1%) y Yámana o Yagán (0,1%). Entre paréntesis el % respectivo en relación al total de la población que se identifica con alguno de ellos, según datos del censo 2017.

⁶ Véase <http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/politicas/622/programa-de-educacion-intercultural-bilingue-peib>.

Contribución de autoría:

La concepción del trabajo científico pertenece al Dr. Froilán Cubillos Alfaro y al Mg. Benjamín Romero. La recolección, interpretación y análisis de datos estuvo a cargo del Mg. Benjamín Romero. La redacción/ revisión del manuscrito fue realizada por el Dr. Froilán Cubillos Alfaro, el Mg. Benjamín Romero y el Lic. Juan José Navarro. Todos los autores revisaron y aprobaron el contenido final.

Analizando el clima educativo en Uruguay: un estudio exploratorio de la cohorte PISA 2012

*School climate in Uruguay.
An exploratory analysis of PISA 2012 cohort*

*Análise do clima educacional no Uruguai: uma análise exploratória da
coorte PISA 2012*

ISSN 1688-9304 - DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.2.2910>

Leonel Rivero*¹

<https://orcid.org/0000-0002-3199-3901>

Fecha de recibido: 07/08/2018

Fecha de aprobado: 26/05/2019

Resumen

La presente investigación analiza el clima educativo de los centros relevados por PISA en la cohorte 2012. El clima educativo es un concepto trabajado en las últimas dos décadas a nivel uruguayo y latinoamericano que vincula la sociología de la educación -a través de su preocupación por la incidencia del centro educativo en los resultados- con las ciencias de la educación abocadas al análisis de la generación de espacios saludables para docentes y estudiantes.

El análisis consta de dos niveles, uno descriptivo y otro correlacional, de los constructos. Dichos constructos son los siguientes: *clima educativo* (reflejado en sus variables *Problemas vinculados a docentes* y *Problemas vinculados a estudiantes*), y dos asociados que son *Moral docente* y *Consenso docente*.

Por una parte los hallazgos confirman la prevalencia, en la visión de los directores, de algunos elementos problematizados por la literatura tales como la dificultad de enseñar a estudiantes con niveles heterogéneos, el ausentismo docente o la motivación de los estudiantes. Por otra parte, otorgan menor importancia a elementos tales como el malestar de los docentes o la severidad de los mismos en su trato con los estudiantes, lo que sugiere líneas de investigación a profundizar.

A nivel metodológico, los tres constructos de PISA (Clima, Moral y Consenso Docente) muestran correlaciones positivas entre sí con sentido, lo que confirma desde la empiria los supuestos lógicos que subyacen a la construcción teórica del clima educativo como una gran variable.

Palabras clave: clima educativo, PISA, enseñanza media

Abstract

This research analyzes the educational climate of the schools surveyed by PISA in the 2012 cohort. The *educational climate* is a concept worked upon during the last two decades both at Uruguayan and at Latin American levels, and which links the sociology of education -through its concern for the incidence of institutions in the results- to the sciences of education devoted to the analysis of the generation of healthy spaces for teachers and students.

The analysis consists of two levels of the school constructs: a descriptive one and a correlational one. The constructs under study were the *Educational climate* (reflected in its variables *Problems linked to Teachers*, and *Problems linked to Students*), and two associated constructs: *Teachers Morale*, and *Teachers Focus*.

On one hand, findings confirm the prevalence, in the headmasters' view, of some elements problematized by literature, such as the difficulty of teaching students with heterogeneous levels, teachers absenteeism, or student motivation. On the other hand, they give less importance to elements such as teacher discomfort or their severity in dealing with students, which suggests lines of investigation to be studied in depth.

At a methodological level, the three constructs of PISA (Climate, Morale, and Teachers Focus), show positive correlations between each other, which agrees with data on the logical assumptions that underlie the theoretical construction of the educational climate as a great variable.

Key words: School climate, PISA, Middle education

Resumo

Essa pesquisa analisa o clima educacional dos centros pesquisados pelo PISA na coorte de 2012. O clima educacional é um conceito trabalhado nas últimas duas décadas no Uruguai e na América Latina, na sociologia da educação, preocupada pelo impacto do centro educacional nos resultados educativos; e nas ciências da educação, focadas na análise de espaços saudáveis para professores e alunos.

A análise consta de dois níveis: um descritivo e um correlacional dos construtos do centro: Clima educacional (refletido em suas variáveis ligadas a professores e problemas ligados a alunos) e dois construtos associados: Ensino moral e Consenso de ensino. Os resultados confirmam a prevalência, na visão dos diretores, de alguns elementos questionados pela literatura, como a dificuldade de ensinar a alunos com níveis heterogêneos, não comparecimento de professores, ou ausência de motivação nos alunos. Aliás, eles se importam menos com elementos como desconforto do professor ou seu rigorismo ao lidar com os alunos, o que sugere linhas de pesquisa a aprofundar. No nível metodológico, os três construtos do PISA (Clima, Moral e Consenso de Ensino), mostra correlações positivas entre si, o que confirma, do ponto de vista empírico, os pressupostos lógicos subjacentes à construção teórica do clima educacional como uma variável com sentido.

Palavras-chave: clima educacional, PISA, Ensino médio

Introducción

El presente artículo analiza la problemática del clima educativo a la luz de información generada a partir del cuestionario PISA 2012 en el Uruguay. Esto se enmarca en una larga tradición nacional que estudia el clima educativo como variable central para comprender tanto el habitar escolar como los resultados educativos (Fernández, 2004; 1999; 1996).

En la modernidad, el proyecto educativo latinoamericano ha transformado sus objetivos y enfrentado diversas problemáticas (Tedesco, 2000) que cuestionan la legitimidad de la institución escolar (Dubet, 2006). En términos generales, este fenómeno ha sido estudiado desde los enfoques que se explicarán a continuación. En primer lugar, desde los análisis de la *violencia en el espacio escolar*, interpelando los saberes y prácticas habituales de los docentes (Duschatzky, 2013; Kaplan, 2012; 2009), como fenómenos de convivencia (Viscardi y Alonso, 2015; 2013), o de violencia institucional (Viscardi y Habiaga, 2017; Martinis y Falkin, 2017; Rivero, 2015, 2013; Charlot, 2008).

En segundo lugar, en los estudios sobre el *sufrimiento docente*. Sea ya entendido como *malestar* (Esteve, 2006, 1987; Rossi Silva, 2001), aislamiento (Fullan y Hargreaves, 1999) u otros enfoques, esta problemática se expresa en el actual descontento de los docentes con su trabajo (INEEd, 2014).

En tercer lugar, el estudio del clima educativo cobra relevancia con el énfasis de la *emocionalidad en el ámbito escolar*. Esto tiene un fuerte anclaje en la relevancia de las

habilidades socioemocionales en el aprendizaje (Farrington et al., 2012; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011; INEE, 2015) que enfatizan el análisis *situado* de los procesos de enseñanza-aprendizaje (McDermott, 2001).

Por último, desde la sociología de la educación se destaca la utilidad de estudiar el *efecto de la institución en los resultados educativos*. Desde una temprana línea de estudio asociada a la reproducción social (Bourdieu, 1995; Coleman, Hoffer y Kilgore, 1982), estudios nacionales han probado el efecto de la institución en los resultados académicos (Ravela et al., 1999), la desafiliación escolar (Filardo y Mancebo, 2013; Fernández, 2010) y la distribución del saber docente (Filgueira et al., 2014).

En tal sentido cobra relevancia el análisis de la institución escolar en sus múltiples dimensiones (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992). En particular surge con relevancia el concepto de clima educativo como una cuestión central para comprender la dinámica cotidiana de los centros educativos y, a través de ella, los diversos fenómenos que tienen lugar en el espacio escolar.

Antecedentes sobre clima educativo

Dentro de los diversos enfoques que podrían adoptarse para analizar los factores institucionales del centro educativo se ha optado aquí por la noción de *clima educativo*. El fundamento refiere a que tal concepto ha generado un corpus teórico adecuado para abordar ordenadamente los múltiples elementos que acontecen en la institución educativa además de contar con veinte años de validación a nivel nacional, lo que permite disponer de un acumulado empírico y metodológico (Fernández, 2004, 1999; Blanco, 2009).

La noción de *clima educativo* tiene antecedentes en el movimiento denominado *escuelas eficaces*. En el mismo se intentaba estudiar los procesos escolares y las formas en que estos incidían en el aprendizaje. Como señala Blanco (2009), dentro de los elementos comprendidos en la noción de *eficacia escolar* se incluyen los sentidos de comunidad, liderazgo educativo, clima escolar y aula, altas expectativas, calidad del currículo, organización del aula, estrategias de enseñanza, aprendizaje organizativo, desarrollo profesional y seguimiento y evaluación, así como el compromiso e involucramiento de la comunidad educativa.

Basado en estos elementos Blanco define *clima escolar* como aquello que “refiere a la integración de la organización, como un atributo que permite coordinar sus operaciones más allá de la estructura y los mecanismos formales. Esto implica que los miembros comparten significados objetivos, valores, normas y motivos” (Blanco, 2009, p. 682). Otros autores como Milicic y Arón (2014) entienden que el espacio escolar se asemeja al escenario de una novela en la que los actores interactúan según los guiones que se les presentan. Dado que son determinados por circunstancias superiores a las voluntades individuales, los contextos pueden potenciar el desempeño de su papel o generar efectos contraproducentes. De este modo definen el clima escolar como “la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el cual desarrollan sus actividades habituales, en este caso, el colegio” (Milicic y Arón, 2016, p. 3).

En este marco, es posible realizar una distinción de acuerdo a las dinámicas generadas en el espacio escolar, que las autoras definen como *climas tóxicos* y *climas nutritivos*:

“Los climas nutritivos son aquellos que generan climas en que la convivencia social es más positiva, en que las personas sienten que es agradable participar, en que hay una buena disposición a aprender y a cooperar, en que los estudiantes sienten que sus crisis emocionales pueden ser contenidas, y que en general contribuyen a que aflore la mejor

parte de las personas [mientras que los climas tóxicos] son aquellos que contaminan el ambiente contagiándolo con características negativas que parecieran aflorar las partes más negativas de las personas. En estos climas, además, se invisibilizan los aspectos positivos y aparecen como inexistentes, y por lo tanto existe una percepción sesgada que amplifica los aspectos negativos, y las interacciones se tornan cada vez más estresantes e interferentes con una resolución de conflictos constructiva" (Milicic y Arón, 2014, p. 4).

En sintonía con esto, autores como Fernández (2004) analizan el clima escolar a partir de cuatro elementos: el tamaño del centro, la diferenciación jerárquica y funcional dentro del mismo, las formas de gestión y los mecanismos de control y sanción. A partir de ellos postula que:

"El clima constituye el trasfondo de sentidos compartidos, pre-comprensiones que respaldan problemáticamente los acuerdos y las acciones individuales o colectivas que emprenden los miembros de una organización (maestros, administrativos y alumnos). En el sentido de Habermas, se trata de trasfondos para el entendimiento con vistas a la acción sobre el "mundo objetivo", el "mundo social" y el "mundo interior"; una acción que en términos sistémicos suele ser evaluada en términos de "éxito" (por ejemplo, en los aprendizajes)" (Fernández, 2004, p. 55).

En un importante desarrollo conceptual, el autor concibe el clima escolar a partir de tres esferas (Fernández, 2004):

En primer lugar la *cultura*, que incluye tanto las formas en que se concibe la disciplina como la necesidad de actualizarse, de dar lugar a la participación o a las expectativas sobre los alumnos. Del mismo modo incluye la visión de la escuela y las expectativas de logro.

La segunda esfera comprende la fuerza de los *lazos sociales del grupo*, potenciándolos o debilitándolos en aspectos tales como la confianza, el apoyo, la reciprocidad, la creatividad y la cooperación o la solidaridad, tanto entre maestros (endo-grupales) como entre maestros, alumnos y padres (exo-grupales). Esta esfera incluye también la cooperación en el centro, el cuidado de los alumnos y la identificación grupal.

La tercera esfera refiere al *sentido de afiliación y refuerzo vocacional* en el clima y se compone de tres elementos: el tamaño del centro, la antigüedad del personal, y las horas de equipo socioeducativo (psicólogos, trabajadores sociales y otras figuras) para trabajar en la institución.

Con estos criterios Fernández construye dos tipos ideales: la escuela-comunidad y la escuela anómica. Ambas se diferencian según sus niveles de integración, consenso entre docentes, compromisos para con sus estudiantes en riesgo, aislamiento y motivación.

Estas formas de conceptualizar el clima educativo son de gran utilidad para situar la problemática en un espacio disciplinar entre la sociología y las ciencias de la educación. El clima educativo funciona, entonces, como una variable que permite analizar el funcionamiento macro-educativo pero también como una categoría del sentido común de quienes habitan el espacio escolar. Sobre esta conceptualización general PISA desarrolla su propio corpus teórico, que se consigna a continuación.

Marco teórico de PISA

PISA utiliza una serie de variables pragmáticas sobre clima educativo. Esto supone no contar con un marco teórico cerrado sino enfocarse en una serie de elementos sobre clima que

la literatura marca como relevantes. Por este motivo resulta central incorporar visiones teóricas que profundicen en el tema para interpretar los resultados arrojados.

Lo relevado por PISA no presenta grandes diferencias con antecedentes reseñados sino que encuentran diversos puntos de contacto, por lo que los conceptos desarrollados tienen utilidad heurística para la interpretación de los resultados. De hecho, algunos de los autores han generado importantes líneas de trabajo a partir de ellas (Fernández y Ríos, 2014).

La sección E del cuestionario sobre centros realizado a directores incluye diversas preguntas de interés sobre el fenómeno de estudio, las que incluyen temáticas tales como inasistencias de los estudiantes, faltas de respeto a docentes, uso de alcohol y drogas, motivación estudiantil, bajas expectativas docentes, prácticas docentes, vínculos con los padres y la comunidad educativa y valoración docente, entre otras. Para analizar esto se exponen a continuación los principales constructos.

Clima educativo (en sentido estricto)

Como primer elemento, se toma la parte inicial de dicha sección (P17), compuesta por 19 ítems.

Los primeros 8 forman un *índice de problemas de clima relacionados con estudiantes*, que son los siguientes:

- 1) Inasistencia a clase sin autorización;
 - 2) Estudiantes que saltan algunas clases;
 - 3) Estudiantes que llegan tarde a las clases;
 - 4) Estudiantes que no asisten a actividades obligatorias (ej. actividades deportivas) o salidas didácticas;
 - 5) Estudiantes que faltan el respeto a los docentes;
 - 6) Estudiantes que entorpecen el desarrollo de las clases;
 - 7) Uso de alcohol o drogas ilegales por parte de estudiantes;
 - 8) Estudiantes que intimidan o amenazan a otros estudiantes, y
 - 9) Estudiantes que no están siendo motivados para que desarrollen todo su potencial.
- Los restantes once ítems forman un índice de problemas de clima relacionados con docentes:
- 10) Relaciones inadecuadas entre estudiantes y profesores;
 - 11) Profesores que tienen que enseñar a estudiantes con distintos niveles de habilidad en una misma clase;
 - 12) Profesores que tienen que enseñar a alumnos de diversos orígenes étnicos (ej. lenguaje, cultura) en una misma clase;
 - 13) Bajas expectativas de los profesores respecto de sus estudiantes;
 - 14) Profesores que no atienden las necesidades individuales de los estudiantes;
 - 15) Ausentismo docente;
 - 16) Resistencia al cambio por parte del plantel del centro educativo;
 - 17) Profesores que son excesivamente severos con los estudiantes;
 - 18) Profesores que llegan tarde a clases, y
 - 19) Profesores que no están bien preparados para las clases.

Como es posible apreciar, la mayoría de los ítems tienen una correspondencia cercana con los marcos teóricos reseñados. Asimismo, se incorporan elementos que demuestran correspondencia pragmática con el clima lo que hace que, en conjunto, PISA presente una batería de ítems robusta, con buena comparabilidad entre países (OECD, 2014).

Además de las variables desarrolladas expresamente en el constructo de *clima educativo*, el clima de un centro está conformado por otras dos variables que presentamos a continuación.

Moral docente

La forma en que los docentes se sienten en su espacio de trabajo afecta el desarrollo de su función. Por tanto, se entiende que una alta moral del personal docente es clave para el desarrollo del proyecto institucional y también un elemento constitutivo del clima.

A tales efectos, PISA incluye cuatro ítems en el cuestionario de directores, que deben ser completados con la siguiente escala de valores: *muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo*.

Dichos ítems son:

- a) La moral de los profesores en este centro educativo es alta;
- b) Los profesores trabajan con entusiasmo;
- c) Los profesores están orgullosos de este centro educativo;
- d) Los profesores valoran el desempeño académico.

Consenso docente

Otro de los elementos importantes reseñados por la literatura refiere al consenso entre los educadores acerca de las prioridades, metas y objetivos educativos que deben alcanzarse en la institución.

Para mensurar esto PISA generó tres ítems en torno a la temática, evaluados a partir de una escala de cuatro posiciones: *muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo*. Estos ítems son los siguientes:

- a) Los profesores de Matemática están interesados en probar nuevos métodos y prácticas de enseñanza;
- b) Existe consenso entre los profesores de Matemática de que es mejor adaptar los estándares académicos a los niveles y necesidades de los estudiantes, y
- c) Existe consenso entre los profesores de Matemática en que el desarrollo social y emocional de los estudiantes es tan importante como la adquisición de destrezas matemáticas y conocimiento en las clases de Matemática.

A partir de los elementos reseñados se busca desarrollar dos objetivos. El primero, analizar la distribución de los ítems que conforman cuatro constructos sobre clima educativo realizados por PISA. Se entiende que los mismos brindan información de gran interés para conocer las características del clima educativo en los centros de enseñanza media. El segundo, estudiar si existen correlaciones entre estos constructos, conformando empíricamente un metaconstructo sobre clima escolar. Ello permitiría entender el clima escolar como una variable relevante con sentido propio y no como resultado de fuerzas espurias.

Diseño metodológico

El enfoque de esta investigación es de corte post-positivista, con objetivos descriptivos y correlacionales (Costa Vargas, 2005). La fuente de datos proviene de PISA 2012 basada en el uso de una encuesta estandarizada a nivel internacional.

La misma se aplica a una muestra de estudiantes de 15 años de edad al momento de la encuesta, que se encuentran asistiendo a un centro educativo. No se relevan los

desafiliados. En la edición 2012 fueron relevados 5315 casos, con cobertura y validez nacional para el Uruguay. Por ende la base utilizada se concentra en enseñanza media superior, si bien por cuestiones de rezago también incluye estudiantes que se encuentran en Ciclo Básico. Como señala Cea D'Ancona (2001) los diversos tipos de encuesta suponen costos y beneficios sobre los cuales el investigador debe dar cuenta. En relación a la base PISA enfatizamos que permite generar una información de alcance y validez nacionales y garantizar el acceso a una información con la cual la Administración Nacional de Educación Pública y sus subsistemas se han comprometido. Asimismo, se destacan los altos estándares de exigencia con los cuales PISA elabora y testea sus instrumentos a nivel internacional, lo cual dota de robustez al instrumento. Con las variables reseñadas PISA genera cuatro índices para analizar el clima de los centros educativos: Problemas de clima asociados a estudiantes, Problemas de clima asociados a docentes, Moral docente y Consenso docente. Todos los índices tienen media 0 y desvío de 1, por lo que su rango varía entre -1 y 1.

A efectos de encontrar las variables de la base PISA utilizadas en este estudio se realiza una enumeración de las mismas con comentarios. Las mismas pueden hallarse en el Anexo I. En el presente estudio se desarrollan dos niveles de análisis estadísticos. En el plano descriptivo (primer objetivo), las variables son estudiadas según su distribución, o en su nivel métrico, según las medidas de tendencia central, fundamentalmente su media o promedio. Asimismo, en ocasiones se estudian las diferencias entre los valores promedio de dos sub-poblaciones diferentes. Para saber si dichas diferencias son significativas se ha elegido el análisis Post-hoc según Bonferroni, basado en la distribución T de Student que tiene la ventaja de controlar la tasa de error dividiendo el nivel de significación entre las comparaciones con la tasa de error global (Greenberg, 2006).

Para el segundo objetivo se realiza un análisis correlacional. Tomando en cuenta que todas las variables a relacionar son métricas, se ha elegido el coeficiente R de Pearson para el estudio de sus relaciones. Por una parte, este coeficiente tiene las ventajas de tener un valor de coeficiente independiente de cualquier unidad utilizada para medir las variables, al tiempo que se robustece con un mayor tamaño de la muestra. Por otra parte, exige que las variables se acerquen a una distribución normal (Field, Miles y Field, 2012). Tomando en cuenta que todas las variables a correlacionar son índices normalizados y validados por PISA, este coeficiente se muestra idóneo para el análisis aquí propuesto.

Para finalizar este apartado se establecen algunas distinciones conceptuales y se realizan varias aclaraciones. En primer lugar, el concepto de *escuela* refiere a la institucionalidad educativa en un sentido amplio, usualmente vinculada a la idea de *centro educativo*. En segundo lugar, la implicancia epistemológica de este estudio exige aclarar que todos los resultados aquí expresados refieren a los estudiantes y centros relevados en la cohorte PISA 2012, si bien se omite su sucesiva reiteración para facilitar la lectura del texto. En tercer lugar se señala que todas las variables de PISA se escriben con iniciales mayúsculas para separarlas de los conceptos que representan.

Análisis de resultados

El Clima educativo

El Clima escolar está compuesto por una serie de 19 ítems con problemas diversos que pueden encontrarse en los centros. Cada uno de ellos incluye cuatro opciones para indicar la frecuencia de ocurrencia en el centro que van desde *nada* (1) a *mucho* (4). De este modo, a mayor número peor valorada es la dimensión del problema. En este plano de análisis cada ítem o problema ha sido respondido con valores entre 1 y 4 según la frecuencia con

la que el director cree que ocurren en su centro educativo y comprenden: 1 *nada*, 2 *muy poco*, 3 *en cierta medida* y 4 *mucho*. Por tanto, el valor promedio de las respuestas indica qué tanto se acerca el guarismo a estos valores cualitativos.

Cada uno de ellos está dotado de valor cualitativo en tanto refiere a diferentes elementos que obstruyen el buen clima educativo. Por este motivo resulta importante su estudio individual, de modo de comprender la magnitud con la que ocurre cada fenómeno en la cotidianeidad educativa así como las relaciones entre ellos. Para hacerlo tomamos el promedio numérico de cada ítem, entendiendo que su valor remite a la frecuencia de su ocurrencia. Como vemos en el cuadro 1, según los directores de los centros educativos los problemas que más deben enfrentar en términos de clima escolar refieren, en primer lugar, a tener que enseñar a estudiantes con diferentes niveles de habilidades (3,01), al ausentismo docente (2,87), a los estudiantes que no están siendo motivados como podrían y a los estudiantes que llegan tarde (2,59). Tomando las referencias de respuesta, los directores de centros educativos declararían que estos problemas acontecen *en cierta medida*. En el otro extremo, los problemas menos declarados, con proximidad a *nunca*, refieren a la necesidad de enseñar a estudiantes con diferentes orígenes étnicos (1,31), al uso de alcohol o drogas (1,38) y al tener docentes excesivamente severos con los estudiantes (1,75).

Cuadro 1. Promedio de respuesta por ítem de clima educativo

Variables de clima educativo	Promedio
Profesores que tienen que enseñar a estudiantes con distintos niveles de habilidad en una misma clase	3,01
Ausentismo docente	2,87
Estudiantes que no están siendo motivados para que desarrollen todo su potencial	2,59
Estudiantes que llegan tarde a las clases	2,59
Inasistencia de los estudiantes a clases sin autorización	2,35
Profesores que no atienden las necesidades individuales de los estudiantes	2,25
Estudiantes que entorpecen el desarrollo de las clases	2,23
Profesores que llegan tarde a clases	2,21
Bajas expectativas de los profesores respecto de sus estudiantes	2,21
Resistencia al cambio por parte del plantel del centro educativo	2,18
Estudiantes que saltan algunas clases	2,16
Profesores que no están bien preparados para las clases	2,09
Estudiantes que faltan el respeto a los docentes	1,87
Estudiantes que no asisten a actividades obligatorias (ej. actividades deportivas) o a salidas didácticas	1,84
Relaciones inadecuadas entre estudiantes y profesores	1,8
Estudiantes que intimidan o amenazan a otros estudiantes	1,79
Profesores que son excesivamente severos con los estudiantes	1,75
Uso de alcohol o drogas ilegales por parte de estudiantes	1,38
Profesores que tienen que enseñar a alumnos de diversos orígenes étnicos	1,31

Fuente: Elaboración propia en base a datos PISA 2012

Estos ítems fueron ordenados gráficamente según grado de ocurrencia del fenómeno, omitiendo exclusivamente aquellos cuyas respuestas indicaron que el problema no ocurría *nunca*. El ordenamiento varía en función del cuadro anterior y puede apreciarse en el Gráfico 1.

Gráfico 1. Problemas de clima educativo (% de acuerdo desde *muy poco, hasta mucho*)



Fuente: Elaboración propia en base a datos PISA 2012

Estos resultados, a diferencia de los presentados en el cuadro 1, marcan el porcentaje de respuestas que señalan que el evento sucedió alguna vez, más allá de su frecuencia. Al respecto, las respuestas parecen coincidir con diagnósticos realizados por diferentes investigadores y especialistas en el tema.

En primer lugar, la dificultad de *enseñar a estudiantes con diferentes niveles de habilidad*, que es expresada por el 95% de los directores, se encuentra en los dilemas mismos de la didáctica que sustenta el dispositivo educativo en la estandarización como forma de "enseñar todo a todos, y de la misma manera" (Camilloni, 2007). Asimismo, esto condice con discusiones teóricas y políticas que tienen lugar hoy en el panorama educativo, relativas a la masificación y a la calidad educativa (Tedesco, 2012). En este marco cobra sentido la identificación de la necesidad de que este ítem aparezca como el principal problema enfrentado en los centros educativos, junto con la ubicación en sexto lugar del ítem *profesores que no atienden las necesidades individuales de los estudiantes*, con un 79,1% de adhesiones, y la ubicación en séptimo lugar del ítem *estudiantes que entorpecen el desarrollo de las clases* (77,5%) entendido en el marco de las dificultades institucionales enfrentadas para generar propuestas que atiendan a la individualidad y ordenen el flujo de estudiantes dentro y fuera de las aulas (Rivero, 2013). Del mismo modo, estos elementos indican la relevancia de la dimensión cultural del clima, señalada por Fernández (2004).

En segundo lugar aparece como problema importante el ausentismo docente, con un 93,2 % de directores que mencionan su ocurrencia en algún nivel. A esto podríamos agregar la problemática de los docentes que *llegan tarde a clase* (82,1%), la *resistencia al cambio por parte del plantel docente* (75,6%) y los *profesores que no están bien preparados para las clases* (73,4%). Estos elementos se encuentran presentes en la dimensión grupal-motivacional de Fernández (2004), y puede leerse en función de la literatura reciente que indica una serie de problemas actuales existentes en torno a la profesión docente (INEEd, 2014). Los mismos señalan la insuficiencia en la formación, marcada por una baja tasa de finalización de los estudios, la dedicación dividida en diferentes centros y el no reconocimiento salarial, tanto en relación con otros profesionales como en relación al trabajo extra-aula, lo que se encuentra implícito en la tarea educativa.

En tercer lugar surge con relevancia el hecho de que los estudiantes *llegan tarde a clase* (90,7%), *falten sin autorización* (74,6%), *salteen clases* (71,9%) y *no concurran a actividades obligatorias o a salidas didácticas* (64%). Por un lado, estos elementos han sido estudiados y pueden vincularse a una cultura de la impuntualidad que ubica a Uruguay como el país que registra el mayor guarismo de llegadas tarde (OECD, 2013). Por otro, alertan sobre la posibilidad de generar *escolaridades de baja intensidad* que desgasten el lazo entre los estudiantes y la institución educativa (Kessler, 2004; Mancebo y Méndez, 2012).

En cuarto lugar, se identifica con relevancia que el 90% de los directores declaren que en sus centros haya *estudiantes que no están siendo motivados para que desarrollen todo su potencial*, en tanto que un 74% de ellos entienden tener docentes con *bajas expectativas respecto a sus estudiantes*. Esta problemática ha sido reseñada por Tedesco (2012) en torno al *efecto Pigmalión*, según el cual la expectativa de éxito de los docentes es una clave fundamental para los resultados educativos que se obtengan.

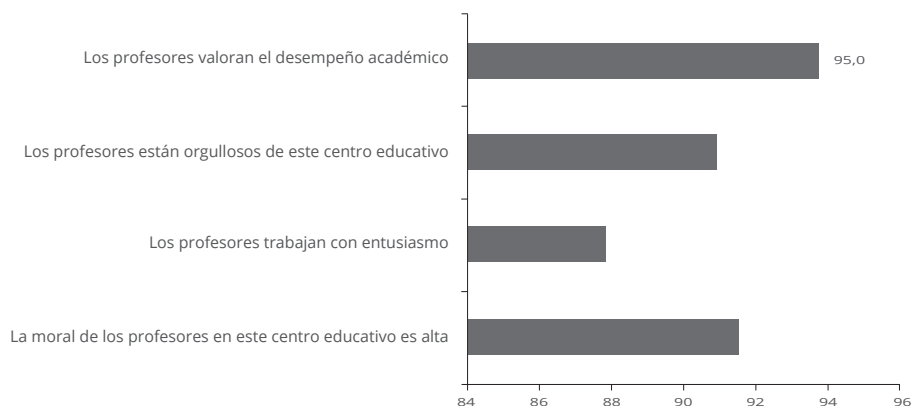
En último lugar, si ítems como las *relaciones inadecuadas entre docentes y estudiantes*, *profesores que son muy severos con sus estudiantes*, *estudiantes que faltan el respeto a los docentes* y *estudiantes que intimidan o amenazan a otros estudiantes* no se encuentran como los problemas más expresados por los directores, estos superan, en todos los casos, a la mitad de los centros estudiados. Los elementos antedichos entran en diálogo con los estudios acerca de la violencia en el espacio educativo (Kaplan, 2012; Viscardi y Alonso, 2013), que entienden al centro educativo como un espacio de conflictos, por lo que deben generar políticas activas para promover la convivencia.

La Moral docente

La variable *Moral docente* en PISA está compuesta por cuatro ítems que comprenden afirmaciones con las que los directores deben indicar su grado de conformidad. El valor 1 es *muy de acuerdo*, el 2 es *de acuerdo*, el 3 *en desacuerdo* y el 4 *muy en desacuerdo*. Para analizarlos desagregamos sus respuestas y generamos un resumen con valores entre 1 y 4. En este caso, dada la codificación de PISA, un mayor promedio indica mayores problemas, es decir, un peor estado del ítem moral docente.

Si observamos el porcentaje de acuerdo con los diferentes ítems constatamos que los directores expresan altos niveles de aprobación, de entre el 87,8% y el 93,7%, centrándose el mayor valor en el plano académico y el menor en el entusiasmo (Gráfico 2).

Gráfico 2. Moral docente (% de respuestas *de acuerdo* y *muy de acuerdo* con el ítem)



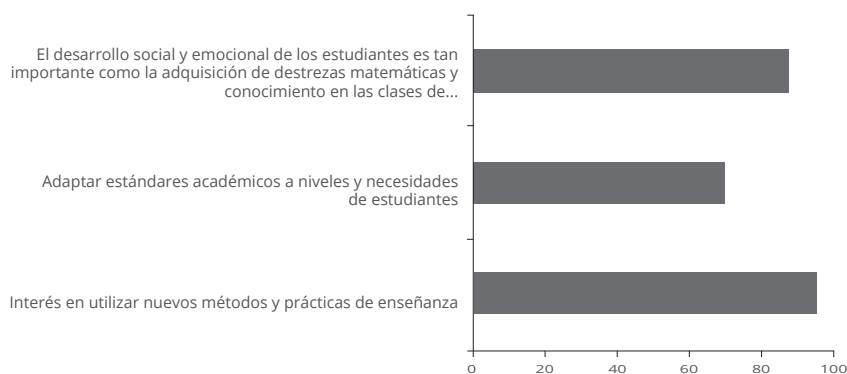
Fuente: Elaboración propia en base a datos PISA 2012

Si bien esto expresa un panorama altamente positivo, los datos se encuentran en contraste con los resultados del Censo Nacional Docente según el cual menos de la mitad de los docentes de todos los subsistemas se encontraban satisfechos con el clima de trabajo en los centros, y menos de la cuarta parte en términos del local y los recursos didácticos del centro (Administración Nacional de Enseñanza Pública - Consejo Directivo Central -ANEP-CODICEN-, 2008). En este sentido, es probable que exista una distancia entre estos diagnósticos y los de PISA, que toman a los directores como fuente de información, lo que constituye algo sobre lo que profundizar.

El Consenso Docente

De modo similar que con el constructo anterior PISA releva problemas en torno al consenso docente, de modo que los valores cercanos a 1 indican un mayor grado de acuerdo y los valores cercanos a 4 un menor acuerdo con el ítem. Como podemos apreciar en el Gráfico 3, el mayor grado de acuerdo se encuentra en el interés en utilizar nuevos métodos y prácticas de enseñanza, mientras que el menor acuerdo se encuentra en la adaptación de estándares académicos a los niveles y necesidades de los estudiantes.

Gráfico 3. Consenso docente (% de acuerdo con cada ítem)



Fuente: Elaboración propia en base a datos PISA 2012

Esta diferencia cobra sentido si consideramos que los directores mencionaron la necesidad de enseñar a estudiantes con diferentes niveles como el principal problema del clima educativo. Parecería, entonces, que esta es una problemática identificada desde los directores relevados en PISA 2012, y sobre la cual se visibiliza un menor consenso por parte de los equipos docentes acerca de cómo trabajar en ella.

Se destaca, entonces, que la heterogeneidad de niveles y rendimientos es identificada como un problema importante por parte de los directores de los centros educativos a nivel nacional. Ello condice con los diagnósticos que expresan que la adaptación a los estándares académicos (conocida bajo el rótulo de *adecuación pedagógica*) resulta una problemática central que pone en jaque a las prácticas y formatos escolares en términos de integrar o estigmatizar a los sujetos pedagógicos (Bordoli, 2012).

En contrapartida, el consenso en el *interés en utilizar nuevos métodos y prácticas de enseñanza* cobra sentido si, como señala el Censo Nacional Docente (ANEP-CODICEN 2008), la mayor satisfacción docente proviene del ejercicio de la docencia directa. En contrapartida, este deseo innovador expresado en el ítem contrasta con el bajo porcentaje de docentes titulados, fundamentalmente en la enseñanza media (INEEd, 2014).

El clima educativo como constructo

Como fue señalado, PISA elabora sus constructos y variables a partir de una teoría general pero corroborar que las mismas se relacionen entre sí parte de una constatación empírica en cada país.

En tal sentido, es de interés conocer si los componentes antes reseñados se relacionan entre sí como un gran constructo de clima educativo o si se trata de variables sin interrelación fáctica.

Para estudiar el clima educativo a partir de sus factores se tomarán los índices de constructo generados por PISA. Los mismos tienen la ventaja de estandarizarse según las mismas pautas en todos los países. El índice tiene la desventaja de desanclarse de los ítems concretos que forman la variable latente pero gana en la robustez de su comparabilidad (OECD, 2014).

Estos índices tienen una media 0 y una varianza de 1, por lo que varían entre -1 y 1. La escala está estructurada de modo que valores positivos representan mayores niveles de acuerdo con el ítem, y valores negativos menores niveles de acuerdo.

Para estudiar que las variables efectivamente den cuenta de un gran constructo sobre clima educativo, fueron correlacionados los cuatro índices (Cuadro 2).

Cuadro 2. Correlación de variables de clima educativo

		Factores de clima asociados a docentes	Factores de clima asociados a estudiantes	Moral docente	Consenso docente
Factores de clima asociados a docentes	Correlación de Pearson	1	,638**	,314**	,152**
	Sig. (bilateral)		0,000	,000	,000
	N	5313	5313	5313	5313
Factores de clima asociados a estudiantes	Correlación de Pearson	,638**	1	,585**	,358**
	Sig. (bilateral)	0,000		0,000	,000
	N	5313	5313	5313	5313
Moral docente	Correlación de Pearson	,314**	,585**	1	,419**
	Sig. (bilateral)	,000	0,000		,000
	N	5313	5313	5315	5315
Consenso docente	Correlación de Pearson	,152**	,358**	,419**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	
	N	5313	5313	5315	5315

Fuente: Elaboración propia en base a datos PISA 2012

El primer paso para el análisis de estas relaciones supone estudiar si los factores de clima docente se vinculan con los factores de clima estudiantil. Al respecto, es visible que existe una asociación positiva, intensa y fuerte entre ambas variables ($r = 0,638$), lo que reviste sentido desde una perspectiva ecológica: las problemáticas de clima vinculadas con los docentes se relacionan con aquellas centradas en los estudiantes.

Asimismo, ambas se encuentran positivamente relacionadas con la variable *moral docente*, especialmente la que refiere a los elementos de clima vinculados a los docentes ($r = 0,585$), pero también en los centrados en los estudiantes ($r = 0,314$).

Finalmente, cuando estudiamos el vínculo con el consenso docente encontramos que presenta una correlación significativa leve con los factores de clima vinculados a estudiantes ($r = 0.152$), pero muestra mejores relaciones con respecto a los factores de clima vinculados a docentes ($r = 0.358$) y mayor aún con la moral docente ($r = 0.419$)

En otras palabras, en relación al cuestionario PISA 2012 respondido por los directores se entiende que, en aquellos centros donde hay un mejor clima educativo existen Moral y Consenso docentes mayores. Estas variables conforman un cuadrilátero que se presenta con relativa fortaleza dadas las altas correlaciones que presentan entre sí, y por tanto es posible suscribir al planteo del clima educativo en un sentido amplio.

Al mismo tiempo cabe notar ciertas especificidades que parecen delinearse en tal relación. Por un lado, la fortaleza del vínculo entre los factores docentes y estudiantiles en el clima. Por otro, las altas relaciones entre la moral docente, tanto con los factores docentes de clima como con el consenso docente.

En términos generales es posible afirmar que, desde la perspectiva de los directores, en aquellos centros donde hay mejor trato entre docentes y estudiantes, mayores expectativas, mejor clima de diálogo y cercanía hay también mayores expectativas docentes de los resultados y voluntad de desarrollo conjunto.

Retomando los enfoques teóricos esbozados, el clima educativo parece visualizarse fácticamente como una gran categoría de sentido que rige el habitar y el entendimiento en la institución escolar. Esto abona una línea de pensamiento institucionalista que coloca al centro educativo como una unidad de sentido propio, con reglas de funcionamiento específicas sobre las cuales es posible trabajar para mejorar la experiencia educativa de quienes conviven en su seno. Al mismo tiempo, esto se muestra relevante en términos de lograr el desarrollo de los objetivos educativos emanados de la institucionalidad misma.

Conclusiones y reflexiones finales

En este trabajo se ha analizado el *clima educativo* de los centros PISA 2012, concebido en múltiples dimensiones. Por un lado, se estudió qué problemáticas predominan y cómo se distribuyen según algunas variables de interés. Por otro lado se buscó vincularlo a problemáticas que en la literatura aparecen como relevantes.

La perspectiva adoptada en este trabajo nos permite observar la relación entre diferentes fenómenos que tienen lugar en la cotidianeidad educativa de los centros, los que son condensados en tanto variables. Esto tiene la ventaja de lograr establecer las diferentes partes involucradas y analizarlas de forma separada. Enfrenta el desafío, sin embargo, de tener en cuenta que las mismas acontecen de forma ecológica y que son vividas por los actores desde un punto de vista integrado. Por esto, comprender el sentido de lo que ocurre implica siempre realizar una mirada de los resultados a partir de la teoría, integrando los datos con la perspectiva de los actores, lo que se busca realizar en este apartado. En base a ello se realizan cuatro reflexiones finales.

En primer lugar, sobre los resultados descriptivos, el análisis realizado permite ordenar diferentes diagnósticos presentes en la literatura actual sobre los problemas educativos. Los dilemas en torno a los múltiples niveles de los estudiantes se encuentran en el seno de un dispositivo escolar estandarizador; los problemas en el plantel docente se ubican en la base de los desafíos del centro, y la capacidad de cautivar a los estudiantes para seguir las normas escolares habla de las dificultades de legitimar el sistema educativo en un espacio sociocultural específico. Estos problemas han sido ampliamente desarrollados teóricamente, y los resultados aquí presentados colaboran en el conocimiento de la importancia de dichos problemas en la mirada de los directores de los centros de enseñanza media.

En segundo lugar se señala el surgimiento de algunos datos de particular interés, como es que en relación al Consenso Docente el hecho de que el elemento de menor acuerdo refiera a la adaptación de la propuesta y los estándares educativos a la diversidad de habilidades de los estudiantes. En relación a la Moral Docente, que el alto grado de acuerdo general contrasta fuertemente con los diagnósticos del *malestar docente* (Esteve, 1987), y se abona así idea sobre el clima que parece alejarse de los climas *tóxicos* (Milicic y Arón, 2014).

Al respecto, esta diferencia en los resultados puede tener una raíz metodológica pues al realizarse un relevamiento por cuestionario, el clima es entendido como sumatoria de ítems concretos, desagregados a fenómenos específicos de la cotidianeidad educativa. En contraposición, es posible que los abordajes cualitativos releven insumos discursivos que por su lógica de producción llevan a lugares comunes del entendimiento, donde la noción de malestar se encuentra fuertemente asentada.

Otro elemento a considerar resulta del hecho de que la información provenga de los directores de los centros, lo que permite cierto sesgo propio de una unidad de registro situada desde el poder. En cualquier caso, las distancias entre estos datos y los antecedentes suponen una cuestión interesante a profundizar.

En tercer lugar, tomando en cuenta todos los elementos reseñados, en función del concepto de clima escolar conceptualizado por Fernández (2004), resultan dos elementos a resaltar. Primero, la *dimensión cultural* aparece de forma particularmente problemática según lo aquí analizado. Las *expectativas de logro* se ven interferidas por problemas tales como la heterogeneidad en los niveles y la falta de motivación a estudiantes. En este sentido, en términos de la *visión de la escuela* esto genera dificultades en la adopción de los estándares académicos a las necesidades estudiantiles (como expresan los resultados de la variable Consenso Docente), y en el desarrollo del personal docente de acuerdo con objetivos de centro (como indica la variable Comunicación de Objetivos). Segundo, en lo que refiere a la *dimensión grupal- motivacional* encontramos un escenario diverso que, en la visión de los directores, parece positivo. Por una parte parece existir cooperación en la resolución de problemas cotidianos en el aula, como lo indican los altos valores de la variable Desarrollo Docente. Por otra parte, los altos valores del constructo Moral Docente parecen establecer un escenario propicio para la *afiliación grupal*.

Por último, parece importante señalar que la constatación de que todos los constructos se relacionan entre sí pone de relieve que el clima educativo es una categoría estructural que opera en los centros educativos, y por lo tanto, que tiene valor para comprender cómo estos centros funcionan. En tal sentido se marcan dos desafíos a futuro: el primero de ellos es conocer las formas en que las personas que habitan el espacio escolar significan la noción de *clima*, buscando armonizar las miradas de *los datos* y de *los sujetos*. Avanzar en la realización de estudios cualitativos puede aportar a tales objetivos. El segundo es analizar el clima de forma causal, buscando conocer el impacto que pueda tener en el mejoramiento de otras variables educativas de interés. Esto sería una colaboración sustantiva tanto a nivel del sistema educativo en términos globales como de la dirección y planificación de los centros.

Referencias bibliográficas

ANEP-CODICEN (2008). *Censo Nacional Docente*. Disponible en: <https://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/91321/1/1er-censo-nacional-2007.pdf>

Blanco, E. (2009). Eficacia escolar y clima organizacional: apuntes para una investigación de procesos escolares. *Estudios Sociológicos* 2009, XXVII (mayo-agosto). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59820676011>

Bordoli, E. (2012). Nuevos formatos escolares: entre la integración y la estigmatización de los sujetos pedagógicos. En *Vulnerabilidad y exclusión. Aportes para las políticas sociales* (pp. 71-83). Montevideo: MIDES

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de la enseñanza*. México D.F.: Fontamara.

Camilloni, A. et al. (2007). Didáctica general y didácticas específicas. En *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós

Cea D'Ancona, M.A. (2001). La investigación social mediante encuesta. En *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social* (pp. 239-291). Madrid: Síntesis.

Charlot, B. (2008). *La relación con el saber*. Montevideo: Trilce.

Coleman, J., Hoffer, T. y Kilgore, S. (1982). *High School achievements: Public, Catholic and Private School compared*. New York: Basic Books.

Costa Vargas, A. (2005). Guía para elaborar una propuesta de investigación. En *Revista Educación*, 29(2). pp. 77-97.

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: profesores, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa Editorial

Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor R. & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. En *Child Development*, 82(1) pp. 405-432.

Duschatzky, S. (2013). *Veo, veo... ¿Qué ves?* Percepciones más allá (o más acá) de la violencia. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4968419.pdf>

Esteve, J.M. (1987). *El malestar docente*, Barcelona: Laia.

Esteve, J.M. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En: Tenti Fanfani, E. (Comp.) *El oficio del docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. (pp. 19-69). Buenos Aires: Siglo XXI/Iipe-Unesco/Fundación Osde

Farrington, C.A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T.S., Johnson, D.W. & Beechum, N.O. (2012). *Teaching adolescents to become learners. The role of noncognitive factors in shaping school performance: A critical literature review*. Chicago: University of Chicago. Consortium on Chicago School Research. Disponible en: https://consortium.uchicago.edu/sites/default/files/2018-10/Noncognitive%20Report_0.pdf

Fernández, T. (1996). Análisis organizacional de secundaria del ciclo básico del área metropolitana: teoría, métodos y hallazgos. *Revista de Facultad de Ciencias Sociales. FCS – DS Año 11 (Número 12)*, pp. 132-143

Fernández, T. (1999). *Análisis organizacional en educación: un estudio muestral sobre gerencia, iniciativas de cambio, clima y eficacia en liceos públicos del Uruguay*. Documento de trabajo N.º 46 UR. FCS-DS.

Fernández, T. (2004). Clima organizacional en las escuelas: un enfoque comparativo para México y Uruguay. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación 2004*, Vol. 2(2). Disponible en: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5548>

Fernández, T. (2010). *Factores escolares y desafiliación en la enseñanza media superior de Uruguay (2003-2007)*. Montevideo: Udelar

Fernández, T. y Ríos, A. (2014). *El tránsito entre ciclos en la educación media y superior de Uruguay*. Montevideo: U.R.. CSIC.

Field, A., Miles, J. & Field, Z. (2012). *Discovering statistics using R*. London: SAGE.

Filardo, V. y Mancebo, M.E. (2013). *Universalizar la educación media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos*. Montevideo: U.R. FCS. CSIC.

Filgueira et al. (2014). *La educación prioridad país: aportes a la construcción de una educación genuinamente inclusiva*. Consultado el 21/03/2014. Disponible en: https://issuu.com/fundacionceibal/docs/educacion_final_vilaro

Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.

Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos*. Buenos Aires: Amorrortu

Greenberg, B. (2006). *The basic practice of statistics*. New York: W.H. Freeman and Company.

INEEd (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014*. Montevideo: INEEEd.

INEEd (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) (2015). *Habilidades no-cognitivas y desempeños en matemática entre los estudiantes uruguayos evaluados en PISA 2012*. Montevideo: INEEEd.

Kaplan, C. (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.

Kaplan, C. (2012) (Coord.). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.

Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.

Mancebo, M.E. y Méndez, N. (2012). La exclusión educativa en los países del Cono Sur. Aproximación conceptual y dimensionamiento. En *Revista de Ciencias Sociales* N.º 30. pp. 117-138.

Martinis, P. y Falkin, C. (2017). *Aspectos pedagógicos y de política educativa involucrados en los procesos de universalización del derecho a la educación*. (Artículo inédito, en el marco de Proyectos de Artículo 2. Udelar) Montevideo: FHUCE

McDermott, R.P. (2001). La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje. En Chaiklin, S. y Lave, J. *Estudiar las prácticas*. Capítulo 10. (pp. 291-330). Buenos Aires: Amorrortu.

Milicic, N. y Arón, A. (2014). *Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar*. Disponible en: http://www.buentrato.cl/pdf/est_inv/conviv/ce_aron2.pdf

OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) (2013). *PISA 2012 Results: ready to learn: students' engagement, drive and self-beliefs (Volume III)*, PISA, OECD Publishing.

OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) (2014). Disponible en: https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA%202012%20Technical%20Report_Chapter%2016.pdf

Ravela, P. et al. (1999). *Factores institucionales y pedagógicos explicativos de los aprendizajes. Cuarto informe de la evaluación nacional de aprendizajes de los sextos años de educación primaria*. Montevideo: UMRE - Mecaep - ANEP

Rivero, L. (2013). *Proyecto pedagógico, legitimidad y control. Exploración de la violencia en dos liceos montevideanos*. Tesis de grado de la Licenciatura en Sociología. Montevideo: FCS – Udelar.

Rivero, L. (2015). Trayectorias educativas tras el concepto ni-ni. En *Cuadernos de CCSS y PPSS*. Tomo I, pp. 141-160. Montevideo: MIDES-UR.

Rossi Silva, J. (2001). *El malestar docente: hacia la reconstrucción de la fe perdida*. Montevideo: Doble Click.

Tedesco, J.C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Tedesco, J.C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Viscardi, N. y Alonso, N. (2013). *Gramáticas de la convivencia*. Montevideo: ANEP.

Viscardi, N. y Alonso, N. (2015). *Convivencia, participación y formación de ciudadanía. Un análisis de sus soportes institucionales en la educación pública uruguaya*. Montevideo: ANEP, Mosca.

Viscardi, N. y Habiaga, V. (2017). *El derecho a la educación en disputa: dinámicas de resistencia y dinámicas de exclusión*. (Artículo inédito, en el marco de Proyectos de Artículo 2. Udelar) Montevideo: FHUCE.

Anexos

Anexo I. Variables utilizadas

Constructo	Variable	Nombre en la base de datos PISA 2012
Tamaño del centro	Índice de tamaño de centro	SCHSIZE
Clima educativo	Clima educativo	SC22Q01 SC22Q02 SC22Q03 SC22Q04 SC22Q05 SC22Q06 SC22Q07 SC22Q08 SC22Q09 SC22Q10 SC22Q11 SC22Q12
		SC22Q13 SC22Q14 SC22Q15 SC22Q16 SC22Q17 SC22Q18 SC22Q19
	Índice de problemas de clima asociado a docentes	TEACCLIM
	Índice de problemas de clima asociado a estudiantes	STUDCLIM
Moral docente	Moral docente	SC26Q01 SC26Q02 SC26Q03 SC26Q04
	Índice de moral docente	TCMORALE
Consenso docente	Consenso docente	SC27Q01 SC28Q02 SC29Q01
	Índice de consenso docente	TCFOCST

Notas

*Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República (Uruguay).

¹ Doctor (Cand.) en Sociología y Diploma en Juventud y Políticas Públicas, Universidad de la República (Uruguay). Magister en Educación, Universidad ORT Uruguay. Licenciado en Sociología, Universidad de la República (Uruguay). Docente de Metodología de la investigación y Coordinador adjunto de la Licenciatura en Sociología, Universidad de la República (Uruguay). Investigador en educación y trabajo, con énfasis en la cultura del trabajo docente, y en la convivencia escolar.



Instituto de
Educación