

Revista Reflexión e Investigación Educativa

# REINED

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES / UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

**Vol. 1, Núm. 2, diciembre 2018**

ISSN en Línea 2452-4638





Revista Reflexión e Investigación Educativa

# REIINED

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES / UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Vol. 1, Núm. 2, diciembre 2018

ISSN en Línea 2452-4638





**DIRECTOR**

*Carlos Ossa Cornejo*

**EDITOR JEFE**

*Federico Pastene Labrín*

**EDITOR ASOCIADO/**

**COORDINADOR COMITÉ EDITOR NACIONAL:**

*Maritza Palma Luengo*

**EDITOR ASOCIADO/**

**COORDINADOR COMITÉ EDITOR INTERNACIONAL**

*Nelly Lagos San Martín*

**EDITOR ASOCIADO/**

**TRADUCCIÓN Y FORMATO**

*Roxana Balbontin Alvarado*

**EDITOR ASOCIADO/**

**TRADUCCIÓN Y FORMATO**

*Gabriel Cabezas Rivera*

**COMITÉ CIENTÍFICO NACIONAL:**

Dra. Lucía Núñez Aguilera. Proyecto Asociativo Regional Explora RM zona Sur Oriente

Dr. Luis Eduardo Ravanal Moreno. Universidad Bernardo O'Higgins

Dra. Johanna Camacho González. Universidad de Chile

Dra. Mailing Rivera Lam Universidad de Antofagasta

Dra. Verónica Villarroel Henríquez. Universidad del Desarrollo

Dr. Héctor Nail Kroyër, Universidad de Concepción

Dr. Claudio Díaz Larenas. Universidad de Concepción

Dr. Christian Miranda Jaña. Universidad de Chile

**COMITÉ ASESOR CIENTÍFICO**

*Dra. María Inés Berrino, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), Argentina*

*Dra. Carla Leticia Paz Delgado, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras*

*Dra. Mireya Vivas de Chacón, Universidad de los Andes de Táchira, Venezuela*

*Dra. Vilma Pruzzo de di Pego, Universidad Nacional de la Pampa, Argentina*

*Dra. Lucía Granados Alós, Universidad Internacional de Valencia, España*

*Dr. José Manuel García Fernández, Universidad de Alicante, España*

*Dr. Francisco Herrera Clavero, Universidad de Granada, España*

*Dra. Carolina González Maciá, Universidad de Alicante, España*

*Dr. Ricardo Sanmartín López, Universidad de Alicante, España*

*Dr. David Aparisi Sierra, Universidad de Alicante, España*

*Dra. María Vicent Juan, Universidad de Alicante, España*

**GESTOR**

Juan Rivas Maldonado

**SOPORTE WEB**

Karina Leiva Parra

**DIRECCIÓN POSTAL:**

Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades

Brasil 1180, Chillán Chile

Casilla 447 - Fono (56-42) 2462450

E-mail: [contacto.reined@ubiobio.cl](mailto:contacto.reined@ubiobio.cl) - [cossa@ubiobio.cl](mailto:cossa@ubiobio.cl)

[revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED](http://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED)



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO



## **PRESENTACIÓN**

La Revista Electrónica “REINED” es una publicación semestral de carácter académico, producida por la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío; la cual se coloca a disposición de los Docentes, Investigadores, Profesionales y Estudiantes de la comunidad nacional e internacional interesados en el área EDUCATIVA.

Su objetivo es generar un espacio académico para la difusión de trabajos de investigación y reflexión académica de los estudiantes de postgrado, académicos y estudiantes de pregrado de las carreras de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío, así como de investigadores de otras instituciones y profesores de establecimientos educacionales.

La revista está abierta a contribuciones originales en inglés y español abocadas al campo de la educación, en forma prioritaria del campo pedagógico, así como de las disciplinas afines, como la psicología, antropología, sociología, economía, ciencias políticas, artes y humanidades, neurociencias, historia, derecho, trabajo social, periodismo, filosofía. Los destinatarios de esta publicación son profesionales de la educación o de disciplinas afines, estudiantes de pregrado y postgrado, académicos, investigadores, profesores y gestores del sistema educacional.

La revista comprende tres secciones:

### *Investigaciones*

Trabajos de carácter empírico o bibliográfico que se derivan de una investigación, experiencia de acción pedagógica o de gestión educativa, y da cuenta de parte de ella. Refiere los alcances logrados y sus posibles aplicaciones científicas. Debe plantear los objetivos, el método utilizado y resultados de la parte escogida para compartir en la revista.

### *Reflexiones pedagógicas / académicas*

Trabajos de carácter teórico y analítico. Es el tipo de texto que defiende una tesis o contrapone dos tesis o más acerca del objeto de estudio específico que trata. Se debe basar en un discurso reflexivo en el que se pone énfasis en el análisis de estudios vigentes y de las ideas planteadas hasta ese momento, con el objetivo de trascender sus alcances y poner en discusión su relevancia. Es un texto de madurez, en el cual lo fundamental está constituido por la discusión de las ideas.

### *Experiencias pedagógicas / académicas*

Trabajos que sistematicen experiencias pedagógicas en que se evidencie su acción innovadora, ya sea a nivel teórico o práctico, priorizando el desempeño realizado en los establecimientos educativos en cualquier nivel de enseñanza.



## EDITORIAL

Una de las funciones principales de las instituciones de educación superior es la generación de conocimiento para su mantención, profundización y recreación, lo que permite crear e innovar. Estos beneficios son fundamentales para la formación pedagógica, especialmente en el contexto chileno, que ha debido reformular sus paradigmas de formación inicial para hacer frente a los cambios propugnados por los actuales tiempos.

El conocimiento, por tanto, es un proceso dinámico y sistémico que continuamente debe permear nuestras acciones, valoraciones y decisiones. Siendo, además, un proceso de múltiples facetas, que se debe trabajar desde lo teórico, desde lo pragmático, desde lo reflexivo y desde lo vivencial.

En nuestro segundo número, presentamos estas diversas dimensiones del conocimiento; en primer lugar, el reconocimiento válido y con mucho cariño, a la memoria del profesor Enrique Blanco Hadi (Q.E.P.D.) quien dejara esta vida el año 2018, una excelente persona, maestro y formador de profesores, investigador, intelectual y amigo. Nuestro recuerdo para valorar su recuerdo, su prestancia y el aporte imborrable en la mente y los corazones de la comunidad educativa de Chillán.

En segundo lugar, se presenta el trabajo elaborado desde la mirada científica empírica, con investigaciones centradas en aspectos del desarrollo emocional de actores claves del proceso educativo: estudiantes, docentes y asistentes de la educación. El primer artículo nos presenta un estudio que establece la incidencia de factores asociados al miedo, en diferentes facetas, sobre el rendimiento académico de estudiantes españoles (Ceuta), mostrando que el miedo es un predictor relevante del rendimiento, tema que no se ha abordado con la importancia requerida. Además, se exhibe una segunda investigación que expone la relación entre habilidades emocionales, valoración ante la vida y ansiedad, en funcionarios docentes y no docentes de una institución educacional; los datos plantean una disparidad respecto de otras investigaciones y propuestas teóricas, y se encuentra una relación entre el enfoque optimista y la habilidad de reparación emocional.

Posteriormente, se exponen dos trabajos de reflexión pedagógica y académica, orientados a valorar, desde un enfoque sociocultural, aspectos relacionados con la diversidad y el desarrollo humano, vinculados a la manera en que pensamos y estructuramos el sistema educativo chileno. El primer ensayo reflexivo trata sobre cómo enfocar prácticas de investigación desde la hermenéutica, para la comprensión de la inclusión educativa. El segundo escrito, es una reflexión acerca de las nociones de desarrollo humano y su relación con el sistema educativo, abordando la relación entre la evolución de los estados latinoamericanos y la conceptualización de la educación dentro de cada marco político-institucional.

Finalmente, en la sección de experiencias pedagógicas, se presentan dos trabajos, orientados a valorar el enfoque psicosocial como camino de intervención en la formación de personas, a nivel universitario y a nivel sociolaboral. El primer escrito se centra en una experiencia de formación para futuros psicólogos y psicólogas, en una institución chilena, promoviendo que el conocimiento se encuentre puesto al servicio de las comunidades en las cuales está inserta la universidad, pero desde una mirada crítica. El segundo texto aborda una práctica psicopedagógica centrada en el desarrollo de competencias socioemocionales con población reclusa en un centro de internación en el principado de

Andorra, en Europa; se destaca que el desarrollo socioemocional es una herramienta importante para aportar a la prevención de conductas delictivas al momento de finalizar su reclusión.

De esta forma, el segundo número de nuestra revista mantiene su sello de valorar las diferentes modalidades de conocer y mejorar las prácticas relacionadas al desarrollo educativo, desde la formación de estudiantes, hasta la formación de profesionales y personas de la comunidad. Esta necesidad de valorar la formación humana es un aspecto de especial relevancia para la educación presente y futura.

Destacamos asimismo la participación de académicos, egresados de programas de postgrado y estudiantes en las colaboraciones presentadas, y nos alegramos de contar con experiencias chilenas y europeas, dando cuenta de que el conocimiento es un proceso democrático y globalizado.

Atentamente  
Consejo Editorial  
Revista Electrónica  
**REINED**

## Investigaciones

RESEÑA DEL PROFESOR ENRIQUE BLANCO HADI	Fancy Castro Rubilar	15
ANÁLISIS DE LOS PREDICTORES DEL MIEDO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: EL CONTEXTO PLURICULTURAL DE CEUTA	Federico Pulido Acosta	21
RELACIÓN ENTRE HABILIDAD DE METACONOCIMIENTO EMOCIONAL, VALORACIÓN ANTE LA VIDA Y NIVEL DE ANSIEDAD DE FUNCIONARIOS DE UN COLEGIO DE LA CIUDAD DE CONCEPCIÓN	Cristina Arriagada Allaire	35
<b>Reflexiones Pedagógicas/académicas</b>		
LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y SU CONFIGURACIÓN DESDE LOS IMAGINARIOS SOCIALES Y LA HERMENÉUTICA REFLEXIVA	Ricardo Andrés Castro Cáceres	55
NOCIONES DE DESARROLLO Y SU VINCULACIÓN CON EL SISTEMA EDUCATIVO	Alejandro Sánchez Oñate	71
<b>Experiencias Pedagógicas/académicas</b>		
ENFOQUE PSICOSOCIAL. CONCEPTO Y APLICABILIDAD EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA	Ingrid Quintana-Abello / Rodolfo Mendoza-Llanos / Cristóbal Bravo-Ferretti / Marcela Mora-Donoso	89
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA BASADO EN LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES PARA LA REINSERCIÓN SOCIOLABORAL EN UN CENTRO PENITENCIARIO	Carles Perea Rodríguez	99



# RESEÑA





# RESEÑA DEL PROFESOR ENRIQUE BLANCO HADI

Fancy Castro Rubilar<sup>1</sup> | Universidad del Bío-Bío | Chile |  
[fcastro@ubiobio.cl](mailto:fcastro@ubiobio.cl)

**–Al final, lo que importa no son los años de vida, sino la vida de los años.**

**Abraham Lincoln.**

La comunidad universitaria y, en especial, la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío, en el año 2018 tuvo que lamentar el fallecimiento del querido Profesor Enrique Blanco Hadi, luego de sufrir una dolorosa enfermedad. Esta partida impactó de manera intensa a todas y todos a sus colegas, funcionarios y estudiantes, puesto es considerada como una pérdida enorme no solo para su familia, sino que para la academia y la educación en general.

## **SU OBRA**

En un breve recorrido por su vida profesional y universitaria, se pueden destacar algunos de los aspectos relevantes que distinguieron su aquilatada existencia. Entre sus antecedentes profesionales se puede señalar que el colega Enrique Blanco Hadi, fue Profesor de Estado en Filosofía por la Universidad de Concepción, Magíster en Educación por la Universidad de Chile y Doctor en Educación por la Universidad de Valladolid, España.

En su extensa trayectoria académica, dedicó considerable tiempo y compromiso a la docencia, dictó variadas asignaturas a nivel de pregrado, postítulos, diplomados, posgrado, tales como *Fundamentos de la Educación, la Comunicación Humana, el Existencialismo a través del Arte, Filosofía General y Educacional, Currículo Educacional, Cultura Sociedad y Educación, Concepciones del Hombre y Sociedad, Metodología de la Investigación, Socio antropología, Nuevos escenarios sociales y educativos. Unidad: El sujeto en el contexto del nuevo milenio*, entre otras.

Asimismo, en el ámbito de la docencia dirigió numerosas tesis de pregrado y postgrado, vinculadas a sus líneas de estudio, donde destacó por su especial atención y aprecio por sus estudiantes, a quienes les dedicaba todo el tiempo que fuera necesario para que logaran concluir su proyecto de manera adecuada.

---

<sup>1</sup> Profesora de Estado en Castellano, Magíster en Educación, Doctora en Diseño Curricular y Evaluación Educacional

En el ámbito de la investigación participó en estudios como: *Diagnóstico Educacional de la comuna de Tirúa provincia de Arauco Región del Bío-bío*; *Estudio Cuantitativo y Análisis de consideraciones cualitativas relacionadas con el ausentismo escolar en la región*; *el Estudio diagnóstico para determinar las características psicológicas y socioculturales de los alumnos que ingresaron a las carreras pedagógicas*, *Capital humano, capital social y empleabilidad en sectores socio-económico-culturales bajos de la provincia de Ñuble*, entre otros. También incursionó en la creación de documentales, algunos de ellos fueron *"Sergio Hernández, poeta solitario-solidario"*, *"descubriendo la geometría en nuestro entorno físico"* y *"la comunicación humana"*, en el marco de la Unidad de Producción Audiovisual (UPA) de la Facultad de Educación y Humanidades.

El profesor Blanco fue uno de los gestores del proyecto institucional de la Facultad de Educación y Humanidades *"Diseño de un programa para el cambio en la formación inicial de profesores"*, financiado por el Ministerio de Educación en 1996, que permitió a la Facultad proyectar un nuevo modelo de formación de profesores, en el espíritu de la Reforma Educacional de la época, que permitió entre otros la implementación de la Biblioteca, nuevos espacios de estudio dedicados a los y las estudiantes, entre otros avances.

Escribió artículos científicos y capítulos de libros en autoría y co-autoría, a saber algunos fueron: *"El perfeccionamiento del profesorado en Chile"*, publicado en España, *Karl Popper y el falsacionismo*; capítulos *"Los procesos independentistas y la construcción de estado en América"*, *"Construcción identitaria en América Latina"* y *"Exclusión y educación en América Latina: Viejas y nuevas propuestas"*, el libro *Sociedad, cultura y Educación. Una mirada crítica a la modernidad en América Latina*.

Asimismo, desempeñó distintas representaciones académicas otorgadas por la confianza que sus colegas depositaron en él para representante del Departamento de Ciencias de la Educación al Consejo de Facultad, de la Facultad de Educación y Humanidades al Consejo Académico y, el cargo de Director del Departamento de Ciencias de la Educación, que ejerció desde 2003 al 2014. Su gestión se caracterizó por la creación de nuevas carreras para la Facultad, la proyección que dio a la *Revista Horizontes Educativos*, logrando la indización a importantes bases de datos como: *Redalyc*, *Latindex*, *Ebsco* y la incorporación a *Dialnet* de España, el apoyo al perfeccionamiento académico de docentes del Departamento, tras los cuales algunos(as) siguieron estudios en Chile o en el extranjero, impulsó la creación del *Magister en Educación*, primer Magister que tuvo la Facultad, entre otras iniciativas.

En el último tiempo, se encontraba abocado especialmente a la docencia, docencia que desarrollaba con un fuerte convencimiento que a través de ella se podía aportar al desarrollo profesional de las nuevas generaciones, por ello, ponía todo su esfuerzo en formar docentes reflexivo-críticos, partiendo de la premisa de Paulo Freire, del cual era gran admirador, de que las personas con conciencia crítica son las que van transformar la sociedad. Actividad que complementaba con la investigación y la escritura de algunos artículos científicos, incluso algunos ellos quedaron en proceso de elaboración.

Otras de sus virtudes dicen relación con su compromiso con los procesos sociales, es por ello que fue un gran apoyador de los movimientos estudiantiles e infatigable acompañante de marchas que buscaban hacer de la educación un derecho social, del mismo modo, se comprometió con su gremio, participando activamente en la Asociación de Académicos, Sede Chillán.

Su trayectoria y las características personales del colega Enrique Blanco Hadi, tienen una directa vinculación con lo que se espera sea un maestro, fue humilde en su relación con sus estudiantes, siempre les trató con la dignidad que se merecen, su compromiso con la educación se reflejaba en una docencia plena de significados, a la que no había ningún compromiso que lo hiciera claudicar, sus estudiantes y sus clases estaban primero, de hecho concurrió hacer las que serían sus últimas, en la carrera de Educación General Básica, a fines del mes de mayo, a pesar de su evidente mal estado de salud, luego confesó que en esa oportunidad había estado a punto desvanecerse en la clase y que sus estudiantes los ayudaron a incorporarse.

Soñaba, con que su retiro sería en su casa de campo, rodeado de sus libros, de la naturaleza que admiraba y la que gustaba de retratar o pintar. Cuando lo visitamos, la última vez en su departamento, nos habló entusiasmado de su proyecto de instalar su biblioteca particular en la casa ubicada en la localidad denominada *El Toyo*.

## **PALABRAS FINALES**

Se dice que las personas mueren cuando se les olvida, por ello, nos asiste la certeza que el Profesor Enrique Blanco permanece en las diferentes aulas, pasillos, en cada recodo de esta su Facultad de Educación y Humanidades y, principalmente, en el recuerdo cariñoso de sus colegas académicos(as), secretarías y auxiliares, que reconocen en su persona al académico y Director de Departamento, respetuoso, mesurado y de trato afable.

Sin duda, el Profesor Blanco se ha hecho eterno en el recuerdo de sus estudiantes, que llevan y llevarán sus enseñanzas a distintos territorios del sistema educacional. Su trayectoria no concluye en este relato, por cierto, tomará otros vuelos, otras dimensiones, otros caminos, con distintas bifurcaciones, porque se queda en cada profesor y profesora que ayudó a formar, en ese profesorado que forja cada día en el aula, esta querida profesión.

Estas palabras han buscado expresar, en parte, el sentido recuerdo de los que tuvimos el honor de ser sus colegas en la Universidad del Bío-Bío y, constituyen un homenaje al legado de una docencia comprometida con el ser humano.



**11/09/1954 - 7/09/2018 †**

Enrique Blanco Hadi, académico del Departamento de Ciencias de la Educación Profesor de Estado en Filosofía por la Universidad de Concepción. Magíster en Educación por la Universidad de Chile. Doctor en Educación por la Universidad de Valladolid.

# INVESTIGACIONES





# ANÁLISIS DE LOS PREDICTORES DEL MIEDO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: EL CONTEXTO PLURICULTURAL DE CEUTA

Analysis of Fear predictors and Academic Performance of university students: the multi-cultural context in the city of Ceuta

Federico Pulido Acosta<sup>1</sup> | **Universidad de Granada Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta | España |**  
[feanor\\_fede@hotmail.com](mailto:feanor_fede@hotmail.com)

**RESUMEN** El presente trabajo ha tenido como objetivo fundamental conocer los predictores del Miedo y el Rendimiento Académico de un grupo de alumnos universitarios de la ciudad de Ceuta. Para hacer esto posible se contó con 225 participantes, que cursaban sus estudios, en cuatro titulaciones, en la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta. De todos ellos, el 76.4% pertenecían al género femenino, mientras que el 23.6% correspondían al masculino. Por su parte el 27.1% fueron de cultura/religión musulmana, mientras que el 72.9% pertenecían a la cultura/religión cristiana. Como instrumentos para llevar a cabo la recogida de información se emplearon la adaptación de Matesanz (2006) del Inventario de Miedos (FSS) y las calificaciones del alumnado, como indicativo del Rendimiento Académico. Los resultados muestran niveles bajos en la variable Miedo. A nivel de Rendimiento Académico, los niveles generales han sido medio-altos. En esta última variable actúan como predictores la Edad y el Miedo, así como la Cultura que funciona como predictor en varias materias. Para el Miedo el predictor más importante es el Género. Se halló relación estadísticamente significativa entre Miedo y Rendimiento Académico Total, a pesar de que no aparece en ninguna materia concreta.

**PALABRAS CLAVES:** emoción, miedo, rendimiento académico, contexto pluricultural.

**ABSTRACT** The main objective of this paper is to identify the Fear predictors and Academic Performance of university students in Ceuta, Spain. In order to make this possible, 225 participants who were studying in four different levels in the Faculty of Education and Humanities were included. 76.4% were female and 23.6% were male, among them, 27.1% were Muslims and 72.9%, Christians. In order to collect the information, Matesanz's (2006) Fear Survey Schedule (FSS) adapted version, as well as the students' grades as a reference for academic performance were used. The results show low levels in Fear and medium-high levels in Academic Performance. In the latter, Age and Fear act as predictors; and also Culture, that works as a predictor in several aspects. Fear's most important predictor is Gender. A statistically significant relation between Fear and Total Academic Performance was found, although not present in any aspect in particular.

**KEYWORDS:** emotion, fear, academic performance, multi-cultural context.

---

<sup>1</sup> Maestro, Licenciado en Psicopedagogía, Doctor en Psicología por la Universidad de Granada

## INTRODUCCIÓN

La cambiante actualidad obliga a los Sistemas Educativos a retos cada vez más profundos y audaces, para adaptarse a nuevas formas culturales, sociales y políticas de manera vertiginosa, con el fin último de que el alumnado pueda aprender y desarrollar nuevas habilidades y capacidades que le permita afrontar el futuro con relativa esperanza (Codero y Manchón, 2014). En ese sentido, cada vez son más las voces que cuestionan la exclusividad de la inteligencia racional, como factor más influyente para alcanzar el éxito académico, entendiendo que existen otros que también habría que tener en cuenta, como por ejemplo, la inteligencia emocional (Filella, Pérez, Agulló y Oriol, 2014), así como la social.

Este trabajo se centra más en las emociones, integradas por tres factores fundamentales (Pulido y Herrera, 2015): el experiencial-cognitivo, el fisiológico y la reacción conductual de carácter adaptativo. Desde esta perspectiva, la emoción consiste en el análisis perceptivo y/o cognitivo de una situación que desencadena un correlato fisiológico que, a su vez, tiene una función adaptativa al influir en la conducta del sujeto ante el medio y los demás, y que es vivenciada como tal. Dentro del ámbito de las emociones, deliberadamente se ha querido focalizar en el Miedo, como reacción negativa o de carácter desagradable de especial relevancia adaptativa y de supervivencia, que se inicia con el procesamiento de estímulos que desencadenan una cascada fisiológica y conductual.

Varios de los aspectos que atemorizan a las personas pueden considerarse determinados biológicamente, siendo la edad uno de los factores que influyen en la intensidad y el número de miedos, decreciendo ambos con el paso del tiempo hasta alcanzar la edad adulta (Kushnir, Gothelf & Sadeh, 2014; Miloyan, Bulley, Pachana & Byrne, 2014; Pulido & Herrera, 2015). El género es otra variable determinante en la incidencia e intensidad de los miedos (Burnham, Hooper & Ogorchock, 2011). Las diferencias descritas para la variable género, hacen que Matesanz (2006) llegue a aconsejar aplicarlos por separado para ambos géneros. Esta realidad se extiende a otros estados emocionales (Gorostiaga, Balluerka & Soroa, 2014). Resulta importante destacar la enorme incidencia que tiene el entorno social y cultural sobre el miedo, observándose la influencia de los acontecimientos externos en el desarrollo emocional (Roth et al., 2014).

El trabajo se enfoca sobre el ámbito académico, del que se toma la variable Rendimiento, entendido como nivel de conocimientos y destrezas escolares exhibidos por los estudiantes, tomando las calificaciones escolares como indicativo de éste, a tenor de lo Gómez Castro (1986, p. 269) justifica: *“al comparar los resultados de las calificaciones objetivas a través de una prueba estandarizada y las que otorgan los profesores, indica cierta asociación entre ellas. Todas las correlaciones obtenidas entre las distintas subpruebas y las calificaciones son estadísticamente significativas ( $p > .01$ )”*.

Con respecto a las investigaciones que relacionan la Rendimiento con el miedo, no son muy numerosas, existiendo un importante *“vacío”* en este campo de conocimientos. A pesar de

ello, en el trabajo desarrollado por Ford, Mauss, Troy, Smolen y Hankin (2014) se establecen relaciones entre emociones negativas (miedo y estrés) y diferentes estados emocionales, de lo que se intuye que puedan incidir en otros ámbitos de la conducta humana, incluyendo el éxito académico.

Este trabajo queda enmarcado en el ámbito de la Educación Universitaria de la ciudad de Ceuta, caracterizada por su diversidad cultural, donde conviven principalmente personas de cultura cristiana y musulmana. Como característica específica, la población árabe musulmana, presenta una procedencia marroquí con un altísimo nivel de analfabetismo y una elevada natalidad, así como un estatus socioeconómico y cultural bajo, serios problemas de enculturación y bilingüismo (integración por la comunicación) y con una presencia muy marcada de su religión, el Islam, en sus vidas (Herrera, 2000).

Los objetivos del trabajo han sido conocer cuáles son los predictores de Miedo y Rendimiento Académico, considerando como variables la edad, el género, la cultura y el estrato socioeconómico, así como contemplar las relaciones que se pudieran dar entre ambos, actuando el uno como predictor del otro, para una población universitaria.

## **MÉTODO**

Se realizó un estudio no experimental ex post facto. Considerando lo reflejado en este apartado, se esperan resultados superiores en los niveles de Miedo en función del Género (Burnham et al., 2011). En Rendimiento no se esperan diferencias, sólo en función del cultural (Pulido & Herrera, 2015). También se espera obtener niveles inferiores de Rendimiento entre los sujetos con niveles más elevados de miedo (Pulido & Herrera, 2015).

### **Población y muestra**

Para llevar a cabo esta investigación se seleccionó una muestra integrada por 225 participantes que reflejan las características del contexto pluricultural de Ceuta. Se reparten entre cuatro titulaciones y participaron de manera voluntaria. El 19.6% de la muestra cursaba Magisterio, en la especialidad de Infantil, el 37.8% Educación Primaria, el 38.2% Educación Social y el restante 4.4% Grado en Administración y Dirección de Empresas (GADE). Por edad, la muestra se distribuye entre el 54.2% de entre 18 y 21 años, el 33.8% entre 22 y 26, el 7.6% de alumnos entre 27 y 33 años y el 6.2% más de 33 años (Media=22.76; D.T.=5.04). Considerando la cultura (que se corresponde con la religión), el grupo mayoritario es el de participantes pertenecientes a la cultura-religión cristiana. Esto constituyen el 72.9% de la muestra, mientras que el 27.1% de la misma, pertenecía a la cultura-religión musulmana. Esto representa las dos culturas mayoritarias en la ciudad en la que se desarrolló el trabajo y conforman el contexto pluricultural que la caracteriza. Describiendo la muestra, en función de la variable género, existe mayoría femenina, siendo el 23.6% varones y el resto de la muestra (76.4% %) mujeres. Los participantes se seleccionaron por el método de muestreo incidental o casual, donde los integrantes de la muestra fueron aquellos alumnos que

voluntariamente respondieron a los cuestionarios pasados en su momento. El error muestral fue del 3%.

## **Instrumentos**

Como instrumento, para evaluar el miedo se empleó la adaptación del FSS (Inventario de Miedos) empleada en Matesanz (2006). Su fiabilidad en el presente trabajo viene determinada por un alpha de Cronbach de 0.953. Los factores obtenidos fueron 6, organizados de la siguiente forma: el primero de los factores presenta 34 ítems, relacionados con animales y peligro y lo desconocido, el segundo, relacionado con la crítica y la evaluación social negativa integra un total de 23 ítems. En tercer lugar, el factor queda constituido por 19 ítems, que se relacionan con situaciones sanitarias (miedos médicos). Para el cuarto factor (pensamientos obsesivos) los ítems son 16. En el caso del quinto, se relacionan con situaciones ocurridas en espacios amplios y abiertos, siendo 21 los ítems que pertenecen a esta categoría, mientras que para el último (10), serían ítems relacionados con el género. Todos ellos dan una varianza total explicada del 31.69%.

Finalmente se emplearon las calificaciones la medida del Rendimiento Académico, siguiendo el, ya mencionado, estudio de Gómez Castro (1986).

## **Procedimiento**

Tras solicitar y obtener las pertinentes autorizaciones, tanto en la Dirección Provincial de Educación, como en cada uno de los diferentes centros, se pasaron los cuestionarios. Se respetó escrupulosamente la confidencialidad. Siendo previamente informados, los alumnos, voluntariamente, contestaron los cuestionarios. Todos los cuestionarios fueron pasados por el investigador, en los diferentes centros educativos, en presencia del profesor de cada aula.

Una vez construida la base de datos, se comenzó por el análisis descriptivo, donde se destacaron los porcentajes alcanzados de manera general y en función de las variables sociodemográficas, a través de tablas de contingencia. Para comprobar los predictores se muestran los resultados de la regresión múltiple paso a paso o "*stepwise*" realizada, considerando como variable criterio el Miedo, el Rendimiento, así como cada uno de los factores y materias académicas que forman parte de ambos. Como predictoras se han usado las sociodemográficas y la que no actuaba como variable criterio. El análisis completo ha permitido la comprobación del comportamiento de la muestra desde la perspectiva las variables sociodemográficas, así como la interacción entre las variables de estudio.

## RESULTADOS

Para la variable Miedo, la opción de poco miedo, con algo más de la mitad de la muestra dentro de esta opción (51.1%), es la más numerosa. La siguiente, es la que refleja muy poco miedo, alcanzada por el 48.2%. Tan sólo un 0.4% de la muestra (sólo una persona) alcanzó puntuaciones que quedan dentro de la opción bastante miedo. Ninguno de los participantes manifestó niveles máximos de miedo.

Los resultados resumidos en la tabla 1 muestran que el Miedo Total está bajo la influencia de la variable Género exclusivamente. La varianza total es del 7.6% ( $R^2=.076$ ). El poder determinante de esta variable (Género), explica el 27.5% de la varianza en Miedo ( $\beta=.275$ ). El Género, en la función de regresión, toma un valor positivo, lo que indica que las chicas son las que reflejan niveles superiores de Miedo (se asoció el Género femenino con el valor numérico 2, mientras que el masculino fue con el valor 1). Si se sigue la función que aparece a continuación, la regresión hace posible calcular el Miedo Total de cada alumno, de la misma forma que sería posible hallar cualquier variable presente en la mencionada función conocidas el resto.

Tabla 1. Regresión Miedo

	$R=.275$	$R^2=.076$	$F=17.892$	$p=.0000$	
Variables		$B$	$\beta$	$T$	$P$
Constante General		49.269		4.554	.000
Género		25.212	.275	4.230	.000

$$\text{Miedo Total} = 49.269 + 25.212 (\text{Género})$$

Los resultados de la regresión múltiple (tabla 2) indican que el factor de Miedo, Miedo a los Animales y a lo Desconocido, viene determinado por la variable Género, que da cuenta del 12.8% de la varianza en Miedo a los Animales y a lo Desconocido ( $R^2=.128$ ). El poder determinante de esta variable permite explicar el 35.8% de la varianza ( $\beta=.358$ ). Además, los valores de Género (mayor las chicas) vuelven a adoptar valores positivos, siendo directamente proporcionales. Siguiendo la función que se muestra a continuación, se puede calcular las puntuaciones en este factor, conocidos el resto de variables.

Tabla 2. Regresión Miedo Animales

	$R=.358$	$R^2=.128$	$F=32.352$	$p=.0000$	
Variables		$B$	$\beta$	$t$	$P$
Constante General		7.528		1.914	.057
Género		12.319	.358	5.688	.000

$$\text{Miedo Animales} = 7.528 + 12.319 (\text{Género})$$

La regresión arroja los datos (tabla 3) que permiten ver como el Miedo a la Crítica y la Evaluación Social, está, nuevamente bajo la influencia de la variable Género, que supone el 2% de la varianza de este factor del Miedo ( $R^2=.020$ ). La variable determinante vuelve a ser el Género, que por sí solo explica el 14.1% de la varianza ( $\beta=.141$ ). En función de la variable predictora, son las chicas las que obtienen puntuaciones superiores en este factor de Miedo.

El resto de relaciones han quedado rechazadas. A través de la función que podemos ver, se observan los predictores de este factor.

Tabla 3. Regresión Miedo Crítica

<i>R</i> =.141	<i>R</i> <sup>2</sup> =.020	<i>F</i> =4.437	<i>p</i> =.000		
Variables	<i>B</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>P</i>	
Constante General	14.822		4.826	.000	
Género	3.562	.141	2.106	.036	

$$\text{Miedo Crítica} = 14.822 + 3.562 (\text{Género})$$

En la tabla 4 se reflejan los resultados que permiten demostrar que el factor de Miedo a los Pensamientos Obsesivos está bajo la influencia de la variable Género, dando cuenta 3.9% de la varianza en este factor de Miedo ( $R^2=.039$ ). El mayor poder determinante lo vuelve a tener el Género, que por sí solo explica el 19.7% de la varianza total ( $\beta=.197$ ). El Género adquiere un valor positivo, que indica valores más altos entre las mujeres. El resto de variables vuelven a quedar rechazadas. La función que se observa a continuación permite averiguar las puntuaciones en este factor, conocidas las demás.

Tabla 4. Regresión Miedo Pensamientos Obsesivos

<i>R</i> =.137	<i>R</i> <sup>2</sup> =.039	<i>F</i> =8.870	<i>p</i> =.003		
Variables	<i>B</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>P</i>	
Constante General	13.293		6.006	.000	
Género	3.630	.197	2.978	.003	

$$\text{Miedo Pensamientos Obsesivos} = 13.293 + 3.630 (\text{Género})$$

Los resultados de la regresión (tabla 5) permiten predecir el factor Miedo a los Lugares Abiertos si se conoce la Edad, que suma el 1.9% de la varianza en este factor de Miedo ( $R^2=.019$ ). El mayor poder determinante lo ejerce la Edad (única variable predictora), que explica el 13.8% de la varianza ( $\beta=.138$ ). La Edad resulta directamente proporcional, lo que indica que, con el aumento de la misma, suben también los niveles de Miedo. Con la función que se puede describir con estos datos es posible calcular cualquiera de las variables conocidas las demás.

Tabla 5. Regresión Miedo Lugares Abiertos

<i>R</i> =.138	<i>R</i> <sup>2</sup> =.019	<i>F</i> =4.028	<i>p</i> =.040		
Variables	<i>B</i>	$\beta$	<i>T</i>	<i>P</i>	
Constante General	4.261		2.459	.015	
Edad	.154	.138	2.069	.040	

$$\text{Miedo Lugares Abiertos} = 4.261 + 0.154 (\text{Edad})$$

Para el factor de Miedos Médicos, los cálculos de la regresión reflejan que las puntuaciones en Miedos Médicos se pueden anticipar si se conocen las variables Género y Rendimiento Total. Todas las variables predictoras representan el 6.1% de la varianza en los Miedos Médicos ( $R^2=.061$ ). El mayor poder determinante lo tiene el Género, que explica el 22.6% de la varianza ( $\beta=.226$ ). Existe una relación inversamente proporcional entre los Miedos Médicos y el Rendimiento Académico, aumentando los niveles en este factor a medida que se desciende en calificaciones totales. La variable Género vuelve a adoptar un valor positivo,

que indica que son de nuevo las chicas las que obtienen niveles más altos. Los datos que han permitido realizar esta descripción aparecen resumidos en la tabla 6.

Tabla 6. Regresión Miedos Médicos

<i>R</i> =.246	<i>R</i> <sup>2</sup> =.061	<i>F</i> =7.027	<i>p</i> =.001		
Variables		<i>B</i>	$\beta$	<i>T</i>	<i>P</i>
Constante General		9.486		2.928	.004
Género		4.503	.226	3.417	.001
Rendimiento Total		-.709	-.132	1.987	.048

$$\text{Miedos Médicos} = 9.486 + 4.503 (\text{Género}) - .709 (\text{Rendimiento Total})$$

Los resultados resumidos en la tabla 7 muestran que el factor de Miedo al Sexo, está influido por la Cultura/Religión, dando una varianza del 15.9% ( $R^2=.159$ ). El poder determinante que ejerce la Cultura/Religión es del 39.8% de la varianza total ( $\beta=.398$ ). Existe una relación directamente proporcional entre la Cultura y los niveles de Miedo al Sexo, siendo los musulmanes los que reflejan resultados superiores. Seguir la función que aparece a continuación, permite calcular la puntuación en este factor de Miedo si se conoce la Cultura/Religión.

Tabla 7. Regresión Miedo Sexo

<i>R</i> =.358	<i>R</i> <sup>2</sup> =.159	<i>F</i> =41.446	<i>p</i> =.0000		
Variables		<i>B</i>	$\beta$	<i>T</i>	<i>P</i>
Constante General		-.115		-.176	.861
Cultura/Religión		3.115	.398	6.438	.000

$$\text{Miedo Sexo} = -.115 + 3.115 (\text{Cultura/Religión})$$

El Género es la variable predictora que actúa de forma más determinante, siendo el factor predictor en los totales de Miedo y en la mayoría de categorías que lo integran. Las mujeres tienen un nivel más alto de miedo que los varones, tal y como reflejan las medias de ambos (74.55 los hombres y 100.22 las mujeres). Las variables relacionadas con el Miedo, se encuentran bajo la influencia del género, como confirman las pruebas ANOVA y Chi-cuadrado de Pearson, ya que las diferencias son significativas en el Miedo Total ( $p=.000$ ), el Miedo a los Animales y a lo Desconocido ( $p=.000$ ), en el Miedo a la Crítica y Evaluación Social ( $p=.026$ ), los Miedos Médicos ( $p=.001$ ) y el Miedo ante los Pensamientos Obsesivos ( $p=.004$ ). En todos ellos, las mujeres reflejan niveles más altos. No fueron significativas en Miedo a los Lugares Abiertos ( $p=.081$ ) ni en Miedo al Sexo ( $p=.244$ ), únicos factores en los que el Género no actúa como predictor.

La Edad actúa como predictor del Miedo a los Lugares Abiertos. Si se considera la variable Miedo, se observa una enorme igualdad entre todos los grupos de edad. Las pequeñas diferencias existentes demuestran niveles más altos de miedo entre el alumnado de más de 33 años (media de 101). El siguiente grupo, por nivel de miedo es el de 18-21 años (con una media de 96.40). El tercero es el de 22-26 (con una media de 90.84) seguido muy de cerca por el de 27-33 (87.06). En cualquier caso, se observa una gran igualdad entre los diferentes grupos de edad, moviéndose, todos ellos, en niveles bajos en esta variable. Las diferencias no resultan significativas para el Miedo Total ( $p=.848$ ), el Miedo a los Animales y a lo

Desconocido ( $p=.823$ ), a la Crítica y Evaluación Social ( $p=.895$ ), los Miedos Médicos ( $p=.882$ ), ante Pensamientos Obsesivos ( $p=.458$ ) y el Miedo al Sexo ( $p=.910$ ). Tampoco fueron significativas para el Miedo a los Lugares Abiertos ( $p=.632$ )

La última variable sociodemográfica predictora es la Cultura. Considerándola se refleja una enorme igualdad, algo totalmente visible si se consideran las medias (la de los cristianos es 94.12 mientras que los musulmanes alcanzan 94.22). Los resultados de la estadística inferencial demuestran que la cultura no influye en Miedo Total ( $p=.987$ ), a los Animales y a lo Desconocido ( $p=.929$ ), a la Crítica y Evaluación Social ( $p=.475$ ), los Miedos Médicos ( $p=.347$ ), ante los Pensamientos Obsesivos ( $p=.209$ ) y el Miedo a los Lugares Abiertos ( $p=.726$ ). La única excepción es el Miedo al Sexo ( $p=.000$ ), categoría en la que actúa como predictor, donde los musulmanes manifiestan niveles más altos.

Con respecto al Rendimiento Académico, expresado por la nota media, el resultado más habitual (45.9%) es el notable. La siguiente calificación, por porcentaje, es el sobresaliente (19.8%). A continuación, muy cerca, aparece la calificación "bien" (18.9%) y después el suspenso (con un 10.4%). La calificación con porcentajes más bajos (5%) es el aprobado.

Los resultados de la regresión múltiple (tabla 8) indican que el Rendimiento Académico Total, está bajo la influencia de los factores Edad y Miedo Total. El conjunto de todas ellas, da cuenta del 97.8% de la varianza en Rendimiento ( $R^2=.978$ ). El mayor poder determinante lo tiene la variable Edad, explicando el 60.1% de la varianza ( $\beta=-.601$ ), siendo además inversamente proporcional. A menor Edad, mayores son las calificaciones. Esta misma realidad se cumple al considerar la variable Miedo Total, disminuyendo las puntuaciones a medida que aumentan los niveles de Miedo. Se puede predecir el Rendimiento Académico general, considerando la función:

Tabla 8. Regresión Rendimiento Total

$R=.989$	$R^2=.978$	$F=155.654$	$p=.0000$		
Variables		$B$	$\beta$	$t$	$P$
Constante General		16.069		25.379	.000
Edad		-.273	-.601	-9.892	.000
Miedo Total		-.015	-.588	-9.678	.000

$$\text{Rendimiento Académico} = 16.069 - .273 (\text{Edad}) - .015 (\text{Miedo Total})$$

La regresión arroja los datos (tabla 9) que permiten ver como el Rendimiento en Psicología (Métodos Cuantitativos en GADE), está bajo la influencia de las variables Cultura/Religión y Género. El conjunto de ambas da cuenta del 20.2% de la varianza en el Rendimiento en esta materia ( $R^2=.202$ ). La variable más determinante resulta ser la Cultura/Religión, que por sí sola explica el 43.3% de la varianza en total ( $\beta=.433$ ). Los sujetos musulmanes presentan resultados más bajos, mientras que, en función del Género, son las mujeres las que obtienen resultados superiores. Se puede predecir el Rendimiento en esta materia, considerando la función:

Tabla 9. Regresión Rendimiento Psicología/Métodos

<i>R</i> =.449	<i>R</i> <sup>2</sup> =.202	<i>F</i> =50.306	<i>p</i> =.0000		
Variables	<i>B</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>P</i>	
Constante General	8.519		14.440	.0000	
Cultura/Religión	-1.845	-.433	-7.149	.000	
Género	.550	.123	2.031	.043	

$$\text{Rendimiento Psicología/Métodos} = 8.519 - 1.845 (\text{Cultura/Religión}) + .550 (\text{Género})$$

En la tabla 10 se reflejan los resultados que permiten demostrar que el Rendimiento en Sociología (Creación de Empresas en GADE) está bajo la influencia de una única variable, la Cultura/Religión, que da cuenta del 17% de la varianza en esta materia ( $R^2=.170$ ). Su poder determinante explica el 41.2% de la varianza en Rendimiento en esta materia ( $\beta=.412$ ), siendo además inversamente proporcional. Esto indica que los musulmanes presentan niveles inferiores en la calificación. Siguiendo la función de regresión, se puede predecir el Rendimiento en la materia, conociendo el resto de variables.

Tabla 10. Regresión Rendimiento Sociología/Creación

<i>R</i> =.412	<i>R</i> <sup>2</sup> =.170	<i>F</i> =44.811	<i>p</i> =.0000		
Variables	<i>B</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>P</i>	
Constante General	9.460		27.427	.0000	
Cultura/Religión	-1.741	-.412	-6.694	.000	

$$\text{Rendimiento Sociología/Creación} = 9.460 - 1.741 (\text{Cultura/Religión})$$

Los resultados de la regresión (presentes en la tabla 11) permiten predecir el Rendimiento académico en Plástica/Contabilidad Financiera, si se conoce la variable Cultura/Religión, que da cuenta del 13.9% de la varianza en esta materia ( $R^2=.139$ ). El mayor poder determinante lo ejerce la única variable predictora, que explica el 37.3% de la varianza en Rendimiento en esta materia ( $\beta=.373$ ). Esta variable es inversamente proporcional a las puntuaciones en esta materia, en la que los cristianos presentan niveles superiores. El resto de variables quedan rechazadas. Con la función que se puede describir con estos datos es posible calcular cualquiera de las variables conociendo las demás.

Tabla 11. Regresión Rendimiento Plástica/Contabilidad

<i>R</i> =.373	<i>R</i> <sup>2</sup> =.139	<i>F</i> =35.497	<i>p</i> =.0000		
Variables	<i>B</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>P</i>	
Constante General	9.134		27.477	.0000	
Cultura/Religión	-1.470	-.373	-5.958	.000	

$$\text{Rendimiento Plástica/Contabilidad} = 9.134 - 1.470 (\text{Cultura})$$

Para las calificaciones en Didáctica (Contabilidad de Costes en GADE), los cálculos de regresión reflejan que se puede anticipar si se conocen las variables Cultura/Religión y Género. Todas las variables predictoras representan el 18.3% de la varianza en Rendimiento en esta materia ( $R^2=.183$ ). El mayor poder determinante vuelve a tenerlo la Cultura/Religión, que por sí sola explica el 39.4% de la varianza total ( $\beta=.394$ ). Existe una relación directamente proporcional entre el Rendimiento en esta materia y el Género, lo que indica que son las chicas las que obtienen resultados superiores en la materia. Sin embargo, la Cultura toma valores negativos en la función de regresión, siendo inversamente proporcionales a la

calificación en esta materia. Esto indica que los cristianos obtienen niveles superiores. Los datos que han permitido realizar esta descripción aparecen resumidos en la tabla 12.

Tabla 12. Regresión Rendimiento Didáctica/Costes

<i>R</i> =.428	<i>R</i> <sup>2</sup> =.183	<i>F</i> =24.389	<i>p</i> =.0000		
Variables	<i>B</i>	$\beta$	<i>T</i>	<i>P</i>	
Constante General	7.819		13.178	.0000	
Cultura/Religión	-1.671	-.394	-6.437	.000	
Género	.742	.167	2.727	.007	

Rendimiento Didáctica/Costes= 7.819 - 1.671 (Cultura/Religión) + 0.742 (Género)

Los datos reflejados en la tabla 13, permiten calcular la nota del sujeto en Organización, funcionando como predictoras la Cultura/Religión, que además ejerce el mayor poder determinante, suponiendo el 48.3% de la varianza total en el Rendimiento en esta materia ( $\beta$ =.483) y el Género (mayor en las chicas). Esta última variable es directamente proporcional. Entre ambas variables dan cuenta del 26.1% de la varianza en el Rendimiento en esta materia ( $R^2$ =.261). La función permite calcular las variables si se conoce el resto de los valores.

Tabla 13. Regresión Rendimiento Organización

<i>R</i> =.511	<i>R</i> <sup>2</sup> =.261	<i>F</i> =63.718	<i>p</i> =.000		
Variables	<i>B</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>P</i>	
Constante General	8.147		14.526	.0000	
Cultura/Religión	-1.975	-.483	-8.110	.000	
Género	.717	.166	2.790	.006	

Rendimiento Organización= 8.147 - 1.975 (Cultura/Religión) + .717 (Género)

La regresión arroja los datos (tabla 14) que permiten ver como el Rendimiento en Educación, está bajo la influencia de la variable Cultura/Religión, que da cuenta del 19.4% de la varianza total ( $R^2$ =.194) y explica el 44% de esa varianza total ( $\beta$ =.440). Los sujetos musulmanes presentan resultados más bajos. Se puede predecir el Rendimiento en esta materia, considerando la función:

Tabla 14. Regresión Rendimiento Educación

<i>R</i> =.440	<i>R</i> <sup>2</sup> =.194	<i>F</i> =50.261	<i>p</i> =.0000		
Variables	<i>B</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>P</i>	
Constante General	9.044		26.298	.0000	
Cultura/Religión	-1.798	-.440	-7.090	.000	

Rendimiento Educación= 9.044 - 1.798 (Cultura/Religión)

Entre los predictores del Rendimiento total aparece la Edad (a pesar de que no aparece en ninguna materia). El grupo de entre 22 y 26 años registra los resultados superiores (con una media de 7.37), le sigue el grupo de entre 27 y 33 años (6.97 de media); después de éste grupo vendría el de 18-21 (6.87), y el último es el de mayor edad (6.86, una media prácticamente idéntica a la anterior). Las diferencias no son estadísticamente significativas para la Media de Rendimiento Total ( $p$ =.204), el Rendimiento en Psicología/Métodos Cuantitativos ( $p$ =.215), el Rendimiento en Sociología/Creación de Empresas ( $p$ =.165), el Rendimiento en educación Artística/Contabilidad Financiera ( $p$ =.163), el Rendimiento en Didáctica/Contabilidad de Costes ( $p$ =.201), el Rendimiento en Organización ( $p$ =.314) y el Rendimiento en Educación ( $p$ =.542).

El predictor más repetido (aunque no en los totales) es la Cultura. Las calificaciones son claramente superiores entre los cristianos, ya que sus medias son superiores a las de los musulmanes (7.53, mientras que la de los musulmanes es de 5.78). Las diferencias son significativas en Rendimiento Total ( $p=.000$ ), en Psicología/Métodos Cuantitativos ( $p=.000$ ), en Sociología/Creación de Empresas ( $p=.000$ ), en educación Artística/Contabilidad Financiera ( $p=.000$ ), en Didáctica/Contabilidad de Costes ( $p=.000$ ), en Organización ( $p=.000$ ) y en Educación ( $p=.000$ ),

El Género actúa como predictor en dos materias. Se puede comprobar que las mujeres tienen un nivel algo superior a los varones en el Rendimiento Académico Total. Así las primeras alcanzan una media de 7.16, mientras que los segundos sólo llegan hasta 6.68. Las diferencias no son significativas en la Media de Rendimiento Total ( $p=.055$ ), el Rendimiento en Psicología/Métodos Cuantitativos ( $p=.068$ ), el Rendimiento en Sociología/Creación de Empresas ( $p=.130$ ), el Rendimiento en educación Artística/Contabilidad Financiera ( $p=.381$ ) y el Rendimiento en Educación ( $p=.681$ ). Por el contrario, las diferencias fueron significativas en el Rendimiento en Didáctica/Contabilidad de Costes ( $p=.016$ ) y el Rendimiento en Organización ( $p=.018$ ), obteniendo las mujeres mejores resultados.

Se observa también que el Miedo aparece como predictor del Rendimiento Total, del mismo modo que este último es predictor del factor de Miedos Médicos. Considerando el Rendimiento en función del Miedo reflejado, se puede observar que las calificaciones más altas se dan entre el alumnado con niveles bajos y muy bajos de miedo. Así, el grupo que tiene peores resultados es el que, claramente, refleja los niveles más altos de miedo (bastante tiene una media de 4.5). Este resultado no es representativo, ya que el resto de los grupos tienen medias prácticamente idénticas (7.079 los que tienen muy poco miedo y 7.075 los que reflejan poco). Esto refleja la gran igualdad existente entre ambos grupos, algo que se extiende a las diferentes materias: (Psicología/Métodos Cuantitativos -7.2 muy poco y 7.12 poco-, Sociología/Creación Empresas -7.20 muy poco y 7.35 poco-, educación Artística/Contabilidad Financiera -7.19 muy poco y 7.32 poco-, Didáctica/Contabilidad de Costes -7.09 muy poco y 6.94 poco-, Organización -6.81 muy poco y 6.98 poco- y Educación -6.82 muy poco y 6.70 poco-). Teniendo en cuenta la estadística inferencial, se llega a la conclusión de que, el Miedo sólo influye en el Rendimiento Total ( $p=.031$ ), donde actúa como predictor. Para el Rendimiento en Psicología/Métodos Cuantitativos ( $p=.087$ ), el Rendimiento en Sociología/Creación de Empresas ( $p=.659$ ), el Rendimiento en educación Artística/Contabilidad Financiera ( $p=.787$ ), el Rendimiento en Didáctica/Contabilidad de Costes ( $p=.241$ ), el Rendimiento en Organización ( $p=.233$ ) y Rendimiento en Educación ( $p=.263$ ), las diferencias no fueron estadísticamente significativas.

## CONCLUSIONES

La población universitaria de la ciudad de Ceuta refleja niveles bajos de miedo. El factor que genera más miedo es relacionado con pensamientos obsesivos y el que genera menos, el miedo a los lugares abiertos. Esta realidad coincide con la investigación de Matesanz (2006). El predictor más importante del Miedo es el Género, apareciendo en los totales y en la

mayoría de factores. El Género influye en la intensidad, teniendo las chicas niveles superiores (excepto en miedos relacionados con el sexo), tal y como se recoge en trabajos como los de Kushnir et al. (2014), Miloyan et al. (2014) y Pulido y Herrera (2015). Como posible explicación para las diferencias estadísticamente significativas, parece válida la aportada por Méndez, Inglés, Hidalgo, García-Fernández y Quiles (2003), relacionada con la educación diferencial que reciben niños y niñas, lo que se extiende hasta la edad adulta. La Cultura actúa como predictor sólo en el Miedo al Sexo, siendo más intenso en musulmanes. Destacan las similitudes entre ambos grupos culturales, algo que vuelve a ser indicativo de la gran constancia de los miedos entre sujetos de población adulta; estos resultados difieren de los aportados en Pulido y Herrera (2015). En este sentido, el mayor arraigo de la religión dentro de la cultura musulmana y su vivencia dentro del núcleo familiar se muestra como importante motivador de estas diferencias.

Finalmente aparece la Edad, actuando, sólo en un factor de Miedo, de esta manera, los tipos de miedo se siguen manteniendo a lo largo de la edad adulta, algo que demuestran estudios longitudinales como el de Burnham (2007). Estas variaciones ya fueron comentadas en trabajos como los de Kushnir et al. (2014) y Miloyan et al. (2014).

En Rendimiento se reflejan niveles medio-altos (notable de media), donde la materia en la que aparecen mejores resultados es en sociología-creación de empresas, mientras que educación, es en la que se registran los resultados más bajos. La cultura es la variable que funciona como predictora en la mayoría de los casos, influyendo en la gran mayoría de las materias. Los sujetos de religión musulmana obtienen peores resultados; en este caso, se han de mencionar las dificultades para la integración socio educativa (Martínez & Alfageme, 2004) y las diferencias de estatus socioeconómico y cultural (Hernández, Rodríguez & Moral, 2011) como importantes justificantes de estas diferencias significativas. Dentro de ellas, la diversidad encontrada en los núcleos familiares, con estilos de crianza distintos, junto con las importantes diferencias en la lengua materna (Roa, 2006; Pulido & Herrera, 2015) entre ambas etnias, contribuyen a la aparición de problemas de integración socioeducativa del alumnado no autóctono.

El contexto "autóctono" se mostraría como un impulso para el desarrollo socioafectivo. Ante esta situación, la interculturalidad se antoja necesaria, aunque no suficiente (Díez, 2014) para la progresiva eliminación de estas diferencias, convirtiendo ese contexto en "autóctono" para todos los grupos culturales. La Edad sólo actúa como predictor en el Rendimiento Total, aumentando entre los más jóvenes, mientras que el Género (Psicología y Organización) sólo aparece en disciplinas específicas.

Finalmente, el Miedo actúa como predictor del Rendimiento Total, de la misma forma que el Rendimiento influye en los niveles de Miedos Médicos. En ambos casos ambas variables se muestran como inversamente proporcionales. De esta manera, se llega a comprobar cómo el miedo puede incidir, de manera evidente, en el desempeño académico del sujeto, así como en su interacción con el resto de personas. Es por ello, que esta emoción adquiere un carácter negativo, por lo que considerar y potenciar las competencias emocionales se

antoja una medida necesaria para mejorar el desarrollo evolutivo del sujeto, especialmente entre los más jóvenes.

Para concluir, se señalan algunas de las limitaciones más importantes que se encuentran en este trabajo. Para comenzar, es una investigación realizada en un contexto con unas características muy específicas, como es la ciudad de Ceuta. También se puede señalar la posibilidad de considerar, de manera más profunda, elementos fundamentales de una sociedad multicultural, entre ellos los relacionados con la influencia de la cultura sobre variables estudiadas (patrones de desarrollo afectivo en el ámbito familiar, la manera de vivir la religión y su influencia en las emociones, rendimiento), así como la consideración del profesorado o la familia sobre estas variables.

Dichas limitaciones son el origen de nuevas investigaciones, como aquellas que contemplen cómo la cultura influye en el desarrollo de las emociones de una forma más profunda (estilo de crianza propio de cada grupo cultural, su repercusión en el desarrollo de las emociones, la manera de vivir su religión...), aquellas que supongan replicar este trabajo en un contexto diferente, estudios enfocados en el profesorado y las familias.

## REFERENCIAS

- Burnham, J. (2007). Children's fears: A pre-9/11 and post -9/11 comparison using the American Fear Survey Schedule for Children (FSSC-AM). *Journal of Counselling and Development*, 85, 461–466. <http://dx.doi.org/10.1002/j.1556-6678.2007.tb00614.x>
- Burnham, J., Hooper, L. & Ogorchock, H. (2011). Differences in the Fears of Elementary School Children in North and South America: A Cross-Cultural Comparison. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 33, 235–251. <http://dx.doi.org/10.1007/s10447-011-9131-7>
- Codero, J. M. & Manchón, C. (2014). Factores explicativos del rendimiento en educación primaria: un análisis a partir de TIMSS 2011. *Estudios Sobre Educación*, 27, 9-35. <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/viewFile/484/351>
- Díez, E. (2014). La práctica educativa intercultural en Secundaria. *Revista de Educación*, 363, 12-34.
- Filella, G., Pérez, N., Agulló, M. J. & Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios Sobre Educación*, 26, 125-147.
- Ford, B., Mauss, I., Troy, A., Smolen, A. & Hankin, B. (2014). Emotion Regulation Moderates the Risk Associated With the 5-HTT Gene and Stress in Children. *Emotion*, 14(5), 930 –939. <http://dx.doi.org/10.1037/a0036835>
- Gómez-Castro, J. L. (1986). Rendimiento escolar y valores interpersonales: Análisis de resultados en E.G.B. con el cuestionario SIV de Leonardo V. Gordon. *Bordón*, 262, 257-275.

- Gorostiaga, A., Balluerka, N. & Soroa, G. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. *Revista de Educación*, 364, 12-38. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-364-253>
- Hernández, E., Rodríguez, F. J. & Moral, M. V. (2011). Adaptación escolar de la etnia gitana: relevancia de las variables psicosociales determinantes. *Apuntes de Psicología*, 29(1), 87-105. <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/189/191>
- Herrera, F. (2000). La inmigración extranjera no comunitaria y la convivencia en contextos concretos: el caso de Ceuta. En Instituto de Estudios Ceutíes, *Monografía de los cursos de Verano de la Universidad de Granada en Ceuta* (12ª ed., pp. 357-359). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes-Universidad de Granada.
- Kushnir, J., Gothelf, D. & Sadeh, A. (2014). Nighttime fears of preschool children: A potential disposition marker for anxiety? *Comprehensive Psychiatry*, 55, 336-341. <http://dx.doi.org/10.1016/j.comppsy.2013.08.019>
- Martínez, M. & Alfageme, A. (2004). Integración socioeducativa del alumno gitano en la escuela española. *Revista española de educación comparada*, 10, 299-324.
- Matesanz, A. (2006). Datos para la adaptación castellana de la Escala de Temores (FSS). *Análisis y Modificación de Conducta*, 32(144), 521-551. [http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/11918/Datos\\_para\\_la\\_adaptacion\\_castellana.pdf?sequence=2](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/11918/Datos_para_la_adaptacion_castellana.pdf?sequence=2)
- Méndez, F.X., Inglés, C.J., Hidalgo, M.D., García-Fernández, J.M., & Quiles, M.J. (2003). Los miedos en la infancia y la adolescencia: un estudio descriptivo. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 6(13), 150-163. <http://reme.uji.es>.
- Miloyan, B., Bulley, A., Pachana, N. & Byrne, G. (2014). Social Phobia symptoms across the adult lifespan. *Journal of Affective Disorders*, 168, 86-90.
- Pulido, F. & Herrera, F. (2015). Miedo e inteligencia emocional en el contexto pluricultural de Ceuta. *Anuario de Psicología*, 45(2), 249-263. <http://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/14270/17527>
- Roa, J. M. (2006). Rendimiento escolar y “situación diglósica” en una muestra de escolares de educación primaria en Ceuta. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8, 1-15. <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-roa.html>
- Roth, G., Benita, M., Amrani, C., Shachar, B., Asoulin, H., Moed, A., Bibi, U. & Kanat-Maymon, Y. (2014). Integration of negative emotional experience versus suppression: Addressing the question of adaptive functioning. *Emotion*, 14(5), 908-919. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24866531>

# RELACIÓN ENTRE HABILIDAD DE METACONOCIMIENTO EMOCIONAL, VALORACIÓN ANTE LA VIDA Y NIVEL DE ANSIEDAD DE FUNCIONARIOS DE UN COLEGIO DE LA CIUDAD DE CONCEPCIÓN

**Relationship between ability of emotional metacognition, life value and anxiety level in employees of a school in Concepcion, Chile.**

**Cristina Arriagada Allaire<sup>1</sup> | Universidad del Desarrollo, sede Concepción | [carriagadaa@udd.cl](mailto:carriagadaa@udd.cl)**

**RESUMEN** A partir de la importancia dada en los últimos años al desarrollo emocional en educación, y a los indicadores de bienestar subjetivo de profesionales de la educación, se realiza una investigación que busca medir el nivel de habilidades de conocimiento emocional, valoración ante la vida y ansiedad, en funcionarios docentes y no docentes de una institución educacional para analizar la relación entre dichas variables. El método utilizado fue en base a un diseño descriptivo correlacional transeccional, participaron 80 funcionarios (55 mujeres y 25 hombres), cuya edad media fue de 39 años. Los instrumentos usados fueron el TMMS-24 para medir metaconocimiento emocional, el test LOT-R para medir orientación ante la vida, y la escala ansiedad del DASS-21. Los resultados muestran indicadores medianamente altos de metaconocimiento emocional, orientación a la vida mayoritariamente optimista, y bajo nivel de ansiedad. Se observan correlaciones estadísticamente significativas entre subdimensiones, pero no en variables globales. Se concluye que los cuestionarios, al ser de autorreporte podrían haber sido objeto de deseabilidad social, pues los resultados en general no coinciden con lo señalado en los estudios teóricos. Se destaca la existencia de correlación positiva, significativa y moderada entre optimismo como orientación a la vida y reparación emocional.

**PALABRAS CLAVES:** educación emocional, docentes, bienestar subjetivo, salud mental

**ABSTRACT** Considering the importance given in recent years to emotional development in education, and to indicators of subjective welfare of education professionals, a research that seeks to measure the level of emotional knowledge skills, life value and anxiety, in teaching and non-teaching staff of an educational institution is carried out in order to analyze the relationship between these variables. The method used was based on a transeccional descriptive correlational design, involving 80 participants (55 women and 25 men), whose average age was 39 years old. The instruments used were the TMMS-24 to measure emotional meta-knowledge, the LOT-R test to measure orientation towards life, and the anxiety scale of the DASS-21. The results show moderately high indicators of emotional metacognition, mostly optimistic orientation to life, and low anxiety levels. Statistically significant correlations between subdimensions are observed, but not in global variables. It is concluded that the questionnaires, being self-reported, could have been subject to social desirability, since the results in general do not coincide with what was indicated in the theoretical studies. It is relevant to highlight the existence of positive, significant and moderate correlation between optimism as orientation to life and emotional repair.

**KEYWORDS:** emotional education, teachers, subjective well-being, mental health

---

<sup>1</sup> Psicóloga. Egresada del área de Psicología Educacional

## INTRODUCCIÓN

La educación posee como objetivo principal, el desarrollo intelectual de las personas, dejando muchas veces de lado el aspecto emocional de aquellas. Sin embargo, siempre se ha destacado la importancia de lograr una educación integral, en donde se desarrollen todas las dimensiones que componen a una persona. Lo anterior implica que en el desarrollo debe darse y complementarse el ámbito cognitivo con el emocional (Vivas, 2003).

Según Fernández, Berrocal y Ruiz (citado en Cabello, Ruiz y Fernández, 2010), el éxito de los docentes en las escuelas del siglo XX dependía de los logros académicos de sus alumnos, que se reflejaba en su rendimiento escolar. Sin embargo, la sociedad actual ha ido sufriendo cambios, surgiendo con ello nuevas demandas para las escuelas, y por lo tanto para los docentes, que han tenido que cuestionar y criticar los principios y los objetivos educativos por los que se han guiado.

Los centros educativos están compuestos por diversos estamentos que forman parte de la comunidad educativa, primero se destaca el estamento de los Profesionales de la educación quienes según el artículo 10 de la Ley General de Educación, poseen como principales deberes

*"(...) ejercer la función docente de forma idónea y responsable; orientar vocacionalmente a sus alumnos; actualizar sus conocimientos y evaluarse periódicamente; investigar, exponer y enseñar los contenidos curriculares correspondientes a cada nivel educativo que son establecidos en las bases curriculares, planes y programas de estudio"* (Ley N° 20370, 2009).

Otro de los estamentos importantes de destacar es aquel compuesto por los Asistentes de la Educación, quienes según la misma Ley General de Educación, son un grupo heterogéneo de personas que trabajan en los establecimientos educacionales y forman parte de la comunidad educativa, comprende desde los servicios auxiliares menores hasta profesiones siendo sus principales roles y funciones colaborar con la función educativa y colaborar al desarrollo del Proyecto Educativo Institucional (Ley N° 20370, 2009).

Estos estamentos requieren mantener un desarrollo positivo y óptimo de sus niveles socioemocionales ya que parte importante de sus tareas guardan relación con la interacción personal, y si no se tienen los resguardos necesarios, puede generarse problemas importantes para la salud física y mental de éstos.

### **Importancia de la educación emocional**

Se debe reconocer que, el ámbito de las emociones, ha logrado repuntar en los últimos años, donde la psicología volvió a enfocarse en la importancia de esta materia para el logro del desarrollo integral de las personas. Debido a lo anterior, la educación emocional se plantea

como una solución a ciertos problemas personales y sociales que se viven hoy en día, planteando temas como, comprender los sentimientos propios y ajenos, saber cómo abordar estos, resolver los conflictos que se presentan, regular el propio comportamiento, saber soportar el estrés, aprender a motivarse a sí mismo, son temas esenciales para la convivencia en sociedad (Marina, 2005).

Es importante destacar la responsabilidad en la formación de las generaciones de menor edad que tienen las instituciones educativas y los adultos, quienes deben desarrollar y potenciar no solo competencias del saber conocer y saber hacer, sino que son sumamente importantes las competencias sobre saber ser, que son la base para las habilidades de autorreflexión y autorregulación emocional, siendo estas habilidades básicas para la salud mental de las personas y la convivencia pacífica en la sociedad (Vásquez, 2007).

Acosta (citado en Vásquez, 2007), también confirma la importancia que poseen las instituciones educativas especialmente las de educación superior en el desarrollo del autoconocimiento, la introspección y la asertividad emocional, por lo cual, es necesario que estas organizaciones se comprometan a traspasar una formación profesionalizante que posea una expresión y manejo adecuado de las emociones.

Este cambio en la perspectiva de la formación, es necesario debido a que anteriormente se creía que el coeficiente intelectual predecía el desempeño laboral de una persona; sin embargo, actualmente según Goleman (citado en Vásquez, 2007), se conoce que este solo predice un 10% del desempeño. Hoy en día, tomando los postulados de Ortiz (citado en Vásquez, 2007), las competencias emocionales tienen más peso en el trabajo debido a que influyen en las capacidades para tener una interacción adecuada con los demás, y son un componente fundamental en el éxito de una institución.

La educación emocional se enfoca en dicha finalidad, en donde su foco son los estilos afectivos, que son formas estables de responder a las situaciones que se viven, al ser permanentes en la persona pueden provocar una mala o no acertada evaluación de la realidad, lo que lleva a comportamientos no adaptativos, siendo por lo tanto, el punto principal donde se debe actuar (Marina, 2005).

La educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica que busca dotar a la persona de competencias básicas que les permita disminuir su vulnerabilidad ante la ocurrencia de ciertas vivencias disfuncionales y maximizar las que sean constructivas o positivas (Bisquerra, 2005).

Según Bisquerra la educación emocional debe ser una acción intencionada, planteándose como un proceso educativo sistemático continuo y permanente, cuyo objetivo es instaurar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, logrando de esta forma un desarrollo de la personalidad integral. Lo anterior se debe lograr a través de la enseñanza de conocimientos y habilidades sobre las emociones propias y

ajenas, permitiendo a la persona afrontar de la mejor manera los desafíos de la vida diaria, obteniendo un aumento en el bienestar del individuo (Vivas, 2003).

Considerando la postura de Steiner y Perry (citado en Vivas, 2003), la educación emocional debe estar enfocada en potenciar o desarrollar tres capacidades básicas: "la capacidad para comprender las emociones, la capacidad para expresarlas de una manera adecuada y la capacidad para escuchar y sentir empatía en base a las emociones que sienten los demás" (pág. 27).

Relacionado con las competencias descritas anteriormente, existen autores que plantean que las personas poseen una experiencia de meta-humor, es decir, un proceso reflexivo continuado de los estados de ánimo, los cuales, pueden percibirse, valorarse y regularse. Para medir este proceso reflexivo se creó el State Meta-Mood Scale (SMMS) que medía los procesos cognitivos que se relacionaban con una experiencia emocional pero obviaba las actitudes y estrategias con las que cuenta una persona para enfrentar sus sentimientos (Extremera & Fernández, 2005).

A raíz de las limitaciones que poseía la SMMS, los autores crearon la primera medida de auto-informe o TMMS, que abordaba creencias y actitudes sobre las emociones de una persona. En esta escala ya no se habla de meta-humor, si no que plantea una escala de metacognición que hace referencia a un índice que mide el conocimiento de cada persona de sus estados emocionales, específicamente de las diferencias que pueden existir en las destrezas o habilidad para ser conscientes de sus propias emociones, así como de su capacidad para regularlas (Extremera & Fernández, 2005).

En un principio se creó el TMMS-48 que contiene o evalúa tres dimensiones claves de la inteligencia emocional, la atención emocional que es la capacidad de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada, la claridad emocional que es la capacidad de comprender bien los propios estados emocionales y la reparación emocional que es la capacidad de regular los estados emocionales correctamente. Actualmente existe una versión breve conocida como TMMS-24 que contiene los tres componentes, pero con la mitad de los ítems de la escala anterior (Extremera & Fernández, 2005).

Se evidencia que el profesorado no recibe una formación inicial o continua en educación emocional, a pesar de ser los primeros que la necesitan para poder contribuir al desarrollo de competencias emocionales en sus alumnos. Por lo tanto, los docentes son los primeros destinatarios de la educación emocional, que posee una metodología eminentemente práctica (dinámica de grupos, autorreflexión, razón dialógica, juegos, relajación, respiración, etc.) con objeto de favorecer el desarrollo de las competencias emocionales (Bisquerra & Hernández, 2017).

Según estudios, la formación inicial del profesorado en el desarrollo de competencias emocionales de forma intencional y sistemática está, en general, bastante ausente en los programas de formación de maestros, cuando debiera ser una de las materias principales

que permitiría potenciar el desarrollo de los alumnos y en conclusión desempeñar de mejor manera su rol educativo (Bisquerra, 2005).

En otros países existen nuevos diseños curriculares de la carrera de educación, a partir de una propuesta de Díaz y Reyes (citado en Vivas, 2003), que plantea como fundamental abordar en la formación de sus futuros docentes el eje de Desarrollo Personal. Este eje busca dar espacios en donde el estudiante tenga oportunidades para el desarrollo de su inteligencia emocional, a través del conocimiento de sí mismo ocupando los recursos que ofrece el medio educativo; logrando enriquecer su auto-concepto y auto-estima, así como su motivación (Vivas, 2003).

Según Gallego, Alonso, Cruz y Lizama, 1999 (citado en Vivas, 2003) las habilidades psicológicas que debe poseer un buen docente son, conciencia de sus propias emociones y tener la capacidad de controlarlas, ser capaz de motivarse a sí mismo, empatizar con sus alumnos, padres y colegas y tener habilidades sociales para crear y mantener relaciones, para reconocer el conflicto y saber solucionarlos.

Toraby y Modarresi (2018) aseveran que aquellos docentes que poseen los conocimientos profesionales junto con competencias emocionales como las descritas anteriormente tienden a ser mejor recibidos por sus alumnos, lo que concuerda con lo planteado por Vivas (2003) al considerar a los docentes como un modelo referencial de persona para los alumnos.

### **Las dificultades emocionales y su abordaje de parte de los docentes**

Según Sugai y Horner (citado en Salmurri & Skoknic, 2003), en las escuelas se viven actualmente diversas situaciones adversas a la estabilidad emocional, tales como conductas desafiantes o violentas, las que dificultan poder generar un ambiente favorable para el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que indudablemente afecta al trabajo de los docentes y contribuye a afectar su salud física y psicológica. Para poder enfrentar la realidad anteriormente descrita, se debe entrenar a los docentes en habilidades sociales, de interacción y autocontrol emocional, las que facilitan controlar los niveles de tensión, mejorar la salud psicológica y prevenir la aparición de psicopatologías en docentes y alumnos (Salmurri & Skoknic, 2003).

Alexis-Boyd, en 1998 (en Vivas, 2003) desarrolló una investigación que abordó la relación entre la vida emocional de los profesores y su trabajo, para determinar el grado en que su profesión influye en su vida emocional. Tuvo como objetivo evidenciar los efectos de la enseñanza en la vida emocional de los profesores, mostrando que la realidad a la que se enfrentan los docentes normalmente cruda, influye o compromete la capacidad de estos para satisfacer las altas expectativas que posee la sociedad sobre su profesión y que estas exigencias de la enseñanza que imparten pueden tener efectos nocivos sobre su vida, que comúnmente se muestran como indicadores físicos, mentales y de aflicciones emocionales que impiden su efectividad profesional.

Los resultados del estudio anterior, evidencian la necesidad de desarrollar intervenciones que estén enfocadas a que los docentes posean herramientas que les permitan manejar efectivamente los efectos negativos de la enseñanza sobre su vida emocional, los cuales, se derivan principalmente por las constantes situaciones a las que se enfrentan dentro como fuera del aula, siendo por lo tanto la inteligencia emocional un conocimiento importante que debe ser parte de una formación permanente (Vivas, 2003).

Estar inmerso en un contexto donde se está expuesto a constantes situaciones adversas, afecta la orientación vital que puede tener la persona, este constructo que es medido por el Test de Orientación Vital Revisado (Life Orientation Test-Revised-LOT-R), el cual está compuesto por dos factores principales, el optimismo y el pesimismo (Cano et al., 2015).

El optimismo se entiende como el grado en el que las personas tienen expectativas positivas generalizadas sobre su futuro, asociado a un bienestar físico y estilos de vida saludables que predicen la felicidad diaria (Cano et al., 2015); por otro lado, el pesimismo se asociaría con una tristeza diaria. Los sujetos que poseen una orientación vital optimista presentan un mayor bienestar subjetivo, experimentan menos estrés, son capaces de utilizar estrategias de afrontamiento del estrés más adaptativas y activas y persisten más en la búsqueda y alcance de sus metas, manifestando mayores niveles de satisfacción vital que influye en un mejor rendimiento en todas las áreas en que se desempeña el sujeto (Carver, 2010, citado en Cano, et al., 2015).

Para los docentes, las habilidades que proporciona la inteligencia emocional, especialmente la capacidad para identificar, comprender y regular las emociones, influyen en los procesos de aprendizaje, en la salud física, en la calidad de las relaciones interpersonales y en el rendimiento académico y laboral, razones por las que en los últimos años han exigido una formación adecuada en estas competencias emocionales (Cabello, Ruiz & Fernández, 2010).

Además, la inteligencia emocional en docentes se relaciona con el nivel de ansiedad que sufren y, en la misma línea, Fernández, Ruiz, Extremera y Cabello en 2008 (citado en Cabello et al., 2010), proponen que manejar adecuadamente las emociones les permite a los profesores afrontar situaciones adversas que se produce en el contexto educativo.

La ansiedad es una sensación complicada y displacentera más frecuentes en las personas, definida por la Real Academia Española como un estado de agitación e inquietud desagradable en el estado de ánimo, manifestado en síntomas psíquicos, cognitivos y fisiológicos (Sierra, Ortega & Zubeidat, 2003). Este cuadro se caracteriza porque la persona se anticipa o prevé un peligro futuro que es amenazante, indefinible e imprevisible (Marks, 1986, citado en Sierra et al., 2003). Esto provoca que la ansiedad sea un mecanismo biológico adaptativo de protección, cumpliendo una función de activación y facilitación de la capacidad de respuesta que pueda tener el sujeto.

La presencia de la ansiedad genera en las personas una etapa emocional transitoria que se deriva de la valoración que se hace de un estímulo, cuando una circunstancia es percibida

como amenazante por el sujeto, independiente del peligro real, la intensidad de la emoción aumenta, en cambio, cuando la valoración es no amenazante, la intensidad de la emoción baja (Sierra et al., 2003). Esta etapa emocional puede variar en diferencias cuantitativas que pueden ser de intensidad, frecuencia y duración, cuando se genera una respuesta desadaptativa se habla de una ansiedad patológica que posee mayor frecuencia, intensidad y persistencia que la respuesta generada por la ansiedad normal (Sierra et al, 2003).

Por otra parte, actualmente la profesión docente es la que presenta más alto riesgo laboral, que se puede relacionar con altos niveles de ansiedad, depresión o estrés que se expresan la mayoría de las veces en síntomas físicos como úlceras, insomnio, cefaleas, etc. que se deberían a los diversos eventos estresantes que se presentan en las instituciones educativas y que en casos extremos pueden provocar estrés crónico o mejor conocido como síndrome del profesional desgastado o quemado, llamado también Burnout (Extremera y Fernández, 2005; Vásquez, 2007).

Respecto a las competencias psicológicas de docentes que pudieran llegar a disminuir el riesgo de desarrollar burnout, como por ejemplo regular su intensidad emocional respecto a estresores dentro del ámbito educacional Steinhardt, Jaggars, Faulh y Gloria (2011), así como Pomaki, DeLongis, Frey, Short y Woehrlé (2010) confirman lo anterior ya que plantean que los profesores con apoyo social tienden a sentir mayor motivación con su profesión además de experimentar menor riesgo de burnout.

Mientras que desde la insatisfacción con el apoyo recibido en docentes correlaciona positivamente con agotamiento emocional, además a nivel de efecto en el burnout el apoyo por parte de colegas y el proporcionado por amigos del docente no tendrían significancia estadística (Fiorilli, Gabola, Pepe, Meylan, Curchod-Ruedi, Albanese & Doudin, 2015).

Olabarría (citado en Vásquez, 2007), plantea que la sintomatología que deriva de la ansiedad patológica o en casos extremos de estrés crónico, es variada y que muchas veces se presenta un aumento de la percepción y expresión de la insatisfacción laboral que puede influir en la presencia de conflictos entre trabajadores, lo que indudablemente termina influyendo en el clima organizacional y en el cumplimiento de las responsabilidades personales e instituciones, llegando a afectar finalmente a la formación de los alumnos.

Debido a lo anterior, se ha destacado la importancia de medir el nivel de ansiedad; para esto se han creado distintitos instrumentos en donde encontramos las Escalas de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS) de Lovibond & Lovibond (1995) (citado en Antúnez & Vinet, 2012), que se creó a partir de la experiencia clínica de que los constructos de depresión y ansiedad aparecen simultáneamente, a pesar de ser conceptualmente distintos.

Esté instrumento está conformado por tres escalas que miden por separado, depresión, ansiedad y estrés, pero que correlacionan entre ellas debido a que existe una continuidad natural entre los tres síndromes que puede explicarse debido a que existen

causas comunes subyacentes a la depresión, la ansiedad y al estrés, por lo que estos tres síndromes podrían tener un origen común (en Antúnez & Vinet, 2012).

Los autores de la escala conceptualizaron la depresión como un trastorno compuesto por síntomas asociados con estado de ánimo disfórico que se caracteriza principalmente por una pérdida de la autoestima y el incentivo, asociada a una baja probabilidad de lograr las metas vitales significativas para la persona (Antúnez & Vinet, 2012). La ansiedad es descrita en base a los síntomas físicos que presenta que se asocian con un estado de excitación, ataques de pánico, tensión muscular. Por último, el estrés es descrito como tendencia a reaccionar a situaciones estresantes con síntomas físicos tales como tensión, irritabilidad y activación persistente.

Hace unos años se desarrolló una versión abreviada del instrumento (DASS - 21) para situaciones en que se necesite realizar una aplicación más breve. Diversas investigaciones comprueban que la versión posee una sólida consistencia interna y proporciona una adecuada distinción entre ansiedad y depresión, en relación con otras medidas existentes (Antúnez, Vinet, 2012).

Los docentes deben aprender y manejen habilidades de reconocimiento y regulación emocional, sobretodo de emociones negativas, contando de esta forma con estrategias de afrontamiento adecuadas para el estrés que disminuyan la sintomatología física y el desgaste psicológico y aumente la realización personal.

Finalmente, se puede señalar que el Objetivo del estudio es describir la relación que existe entre las variables de metaconocimiento emocional, orientación ante la vida y ansiedad que presentan los funcionarios de un establecimiento de Concepción. La hipótesis principal que se estableció fue que existe relación entre la habilidad de metaconocimiento emocional, la valoración ante la vida y el nivel de ansiedad de funcionarios de un establecimiento educativo de la ciudad de Concepción. Complementariamente se estableció una hipótesis alternativa, que planteó que existirá una relación entre los subfactores de las variables, pero no en las variables globales.

## **MÉTODO**

El presente estudio tiene como enfoque el paradigma post positivista, de metodología cuantitativa con un diseño transeccional, con el fin de recabar la información en un sólo momento, y un alcance descriptivo y correlacional (Hernández, Fernández & Batista, 2010).

### **Participantes**

La población que se estudió son los funcionarios del Colegio San Agustín de Concepción, los que se dividieron en Docentes y Asistentes de la educación. El tamaño muestral se planteó igual al tamaño de la población, debido a que se consideraran a todos los funcionarios del establecimiento educacional, siendo una muestra intencionada de 106

funcionarios. Los datos de identificación de los participantes consisten en sexo, en donde la muestra consistió en 55 mujeres y 25 hombres, edad que tuvo como media 39 años, función que se divide en docentes, que fueron 48 y asistente de la educación que fueron 32 y luego cargo específico donde se identifican las siguientes categorías: Administrativos con 6 sujetos, Auxiliares con 7 sujetos, Ciclo Básico con 18 sujetos, Ciclo Medio con 19 sujetos, Consejo Directivo con 1 sujeto, Convivencia Escolar (que incluye al departamento de orientación e inspectoría) con 7 sujetos, Integración con 7 sujetos, Pre-Básica con 9 sujetos, Pastoral con 4 sujetos y Enfermería con 2 sujetos. La muestra finalmente consistió en 81 funcionarios del establecimiento que aceptaron participar voluntariamente de la investigación, siendo la base de datos de 80 sujetos debido a la invalidación de uno de los cuestionarios respondidos.

## **Variables**

Las principales variables abordadas en este estudio fueron las siguientes:

- Metaconocimiento de los estados emocionales (TMMS), es una habilidad que poseen las personas para conocer sus estados emocionales, o específicamente, la destreza de ser consciente de sus emociones y de su capacidad para regularlas (Extremera & Fernández, 2005).
- La orientación vital que puede tener la persona, este constructo que es medido por el Test de Orientación Vital Revisado (Life Orientation Test-Revised-LOT-R), está compuesto por dos factores principales, el optimismo y el pesimismo (Cano et al., 2015).
- El optimismo se entiende como el grado en el que las personas tienen expectativas positivas generalizadas sobre su futuro (Cano et al., 2015). Por otro lado, el pesimismo se asocia con una tristeza diaria (Cano et al., 2015).
- La ansiedad es una sensación complicada y displacentera más frecuente en las personas, definida como un estado de agitación e inquietud desagradable en el estado de ánimo, manifestado en síntomas psíquicos, cognitivos y fisiológicos (Sierra et al., 2003).

## **Instrumentos**

Como instrumentos de recolección de datos se utilizaron cuestionarios validados en población chilena, que son los siguientes:

- Test de metaconocimiento emocional (TMMS 24), que está compuesto por 24 ítems en donde las personas deben determinar una valoración para cada ítem, que puede ir desde muy en desacuerdo, en desacuerdo, ni en desacuerdo ni de acuerdo, de acuerdo o muy de acuerdo. Los 24 ítems se dividen de la siguiente forma: desde 1 al 8 se aborda la dimensión de Atención Emocional, del ítem 9 al 16 se aborda la Claridad de Sentimientos y, por último, los ítems del 17 al 24 abordan la dimensión de Reparación Emocional.

- Test de Orientación Vital Revisado (LOT-R), está compuesto por 10 ítems, las personas deben determinar una valoración para cada ítem que puede ser muy en desacuerdo, en desacuerdo, ni en desacuerdo ni de acuerdo, de acuerdo o muy de acuerdo. Los ítems 1, 4 y 10 abordan la dimensión de Optimismo, mientras que los ítems 3, 7 y 9 abordan la dimensión de Pesimismo, además la escala cuenta con 4 ítems que poseen una valoración neutra.
- Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés, versión abreviada (DASS- 21), específicamente la Escala de Ansiedad, la cual posee 8 ítems que abordan la frecuencia de sensaciones que las personas pueden haber vivido en los últimos 7 días y que deben determinar la frecuencia entre las valoraciones en Casi nunca, pocas veces, la mitad de las veces, muchas veces, casi siempre.

## Procedimientos

Como procedimientos del estudio, se comenzó realizando el contacto con la institución educativa para obtener autorización para realizar la investigación en donde participaran los funcionarios del establecimiento; posteriormente se firmó el Consentimiento Institucional, que dio la autorización para la investigación por parte del establecimiento educacional. Como tercer paso se aseguró la participación voluntaria y anónima de los participantes de la investigación, evitando obtener datos que permitan individualizar a algún sujeto de la muestra, esto se respaldó con la presentación y firma de un consentimiento informado de participación voluntaria por parte de los participantes, quienes quedan en su poder con una copia del consentimiento informado que han firmado.

Posteriormente se realiza la aplicación de cuestionarios definidos y aprobados, estos se presentan en formato de un cuestionario que posee una extensión de una hoja por ambos lados de tamaño carta. Para el manejo de los datos, se realiza el análisis de información recolectada, utilizando el programa SPSS, Estadísticos Descriptivos donde se utilizaron medidas de Tendencia Central (media, mediana y moda), medidas de Dispersión (desviación estándar), medidas de Forma (asimetría y curtosis) y medidas de Posición (Percentil). También se utilizó para medir la fiabilidad de los test aplicados, la prueba de Alfa de Cronbach, así como la Prueba t de Student para calcular la diferencia de medias y la Prueba de Levene para evaluar la homogeneidad de varianzas. Por último, se utilizaron Estadísticos Inferenciales, donde se ocupó el método de Correlación de Pearson que es un estadístico paramétrico.

## RESULTADOS

En primer lugar, cabe señalar que los valores de confiabilidad de los instrumentos fueron en general adecuados. El test de metaconocimiento emocional (TMMS 24) presenta una confiabilidad global de  $\alpha = .865$ , considerado como bueno; mientras que el test de Orientación Vital Revisado (LOT-R) presenta una confiabilidad global de  $\alpha = .566$ , que se considera dudosa, y finalmente la escala de ansiedad de la Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS- 21), muestra una confiabilidad de  $\alpha = .846$ , considerada buena.

Los resultados descriptivos de la aplicación de los instrumentos muestran, como se puede ver en la tabla 1, que el Metaconocimiento Emocional (Total.MA) presenta en términos globales una media de 70,30, con una desviación estándar de 9,663, siendo un valor alto en comparación con los valores mínimo y máximo encontrados. Respecto de las dimensiones que componen el metaconocimiento emocional, la Atención Emocional (At.Emoc) presenta una media de 20.45, con una desviación estándar de 5.386, por otro lado la Claridad de Sentimientos (Cla.Emoc) presenta una media de 24.10, con una desviación estándar de 3.452, por último, la Reparación Emocional (Repar.Em) presenta una media de 25.74, con una desviación estándar de 3.89.

Respecto de las dimensiones que componen la orientación a la vida se observa que el Optimismo presenta una media de 9.31 y una desviación estándar de 1.67, mientras que el Pesimismo presenta una media de 5.16 y una desviación estándar de 2.119.

Finalmente, para la escala de ansiedad (Total.Ans), se presenta una media de 9.38 y una desviación estándar de 5.631 que se encuentra bajo, en relación a los valores mínimo y máximo.

Cabe señalar además que los valores de asimetría y Curtosis se encuentran dentro de los parámetros de normalidad (Bollen y Long, citado en Núñez-Alonso, Martín-Albo & Navarro, 2007).

Tabla 1. Estadísticos Descriptivos de las variables y dimensiones

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Asimetría	Curtosis
Edad	80	22	69	39.80	11.207	.556	-.205
At.Emoc	80	6	32	20.45	5.386	-.383	-.047
Cla.Emoc	80	17	32	24.10	3.452	.226	-.542
Repar.em	80	15	32	25.74	3.890	-.300	-.359
Total.MA	80	47	93	70.30	9.663	-.103	-.030
Optimismo	80	5	12	9.31	1.666	-.430	-.029
Pesimismo	80	0	11	5.16	2.119	.166	.338
Total.Ans	80	0	27	9.38	5.631	.725	.396
Orien.Tot	80	11	23	16.20	2.758	.325	-.464
N válido (por lista)	80						

Por otra parte, respecto a la distribución de las variables estudiadas, como se puede ver en la tabla 2, se observa que existe un mayor porcentaje de orientación positiva (45%), en comparación al porcentaje de orientación negativa (17,5%) presentado.

Tabla 2. Distribución por Dominancia orientación de vida

Dominancia orientación	Or. Positiva	Or. Mediana	Or. Negativa
N	36	30	14
%	45	37.5	17.5

Respecto a la distribución por sexo, se observa que en las mujeres hay un 62% que se consideran con una orientación optimista, mientras que en los hombres, hay un 44% que se

considera optimista. En los valores promedio, la orientación positiva a la vida en general, muestra un valor de 16.38 para las mujeres, y de 15.80 para los hombres, sin embargo esta diferencia no es estadísticamente significativa  $t(2,78) = .873, p > .05$ .

En el metaconocimiento emocional se observa que los valores promedio de los hombres fue de 70.88, muy similar al de las mujeres, que obtienen 70.04, no encontrándose diferencias estadísticamente significativas  $t(2,78) = -.360, p > .05$ .

Respecto a la escala de ansiedad, se observa un valor promedio de 9.67 en mujeres, mientras que en hombres se observa un valor promedio de 8.72, sin encontrarse diferencias estadísticamente significativas con  $t(2,78) = .699, p > .05$ . Se puede observar en la tabla 3 los promedios de las variables por sexo.

Tabla 3. Valor Promedio por Sexo

Variables	Hombres (n=25)		Mujeres (n=55)		t	p
	M	DE	M	DE		
Metaconocimiento	70.88	6.69	70.04	10.79	-.360	.720
Orientación Vital	15,80	2.69	16.38	2.79	.873	.385
Ansiedad	8.72	4.77	9.67	5.99	.699	.437

Respecto a la distribución por tipo de función, se observa que en los docentes hay un 60% que se consideran con una orientación optimista, mientras que en los asistentes de educación hay un 47% que se consideran optimistas.

En los valores promedio, la orientación positiva a la vida en general, muestra un valor de 16.40 para docentes, y de 15.91 para asistentes de la educación, sin embargo no se observan diferencias estadísticamente significativas  $t(2,78) = .776, p > .05$ .

En el metaconocimiento emocional se observa que los valores promedio de los docentes fue de 69.69 y el de los asistentes de la educación fue de 71.22. Aun cuando se observa una diferencia en los promedios, esta no es estadísticamente significativa  $t(2,78) = -.692, p > .05$ .

Por otra parte, respecto a la escala de ansiedad, se observa un valor promedio de 9.44 en docentes, mientras que en asistentes de la educación se observa un valor promedio de 9.28; lo anterior mostraría que no existen diferencias estadísticamente significativas  $t(2,78) = .121, p > .05$ . Se puede observar en la tabla 4 los promedios de las variables por cada estamento.

Tabla 4. Valor Promedio por Tipo de Función

Variables	Docentes (n=48)		Asistentes educación (n=32)		t	p
	M	DE	M	DE		
Metaconocimiento	69.69	9.18	71.22	10.42	-.692	.491
Orientación Vital	16.40	2.92	15.91	2.52	.776	.440
Ansiedad	9.44	6.27	9.28	4.60	.121	.904

Finalmente, se analizó la relación entre las tres variables, donde se encontró que existen correlaciones significativas entre la dimensión de Reparación Emocional del test del Metaconocimiento Emocional (TMMS-24) con la dimensión de Optimismo del Test de Orientación Vital Revisado (LOT-R), evidenciándose una relación positiva, significativa y con moderada fuerza ( $r = .394$ ,  $p < .01$ ).

Además, se encontró que la dimensión de Atención Emocional del test del Metaconocimiento Emocional (TMMS-24) con la escala de ansiedad global de la Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés, versión abreviada (DASS- 21) poseen una relación positiva, significativa y con moderada fuerza ( $r = .297^*$ ,  $p < .01$ ). No se encontraron más correlaciones significativas dentro del análisis de datos.

## CONCLUSIONES

Los resultados mostraron que el nivel de metaconocimiento emocional se encuentra medianamente alto en la muestra estudiada, lo cual genera un contraste con estudios en muestra de habla hispana, donde existen evidencias teóricas de que el profesorado no recibe una formación inicial o continua en educación emocional (Bisquerra & Hernández, 2017). Según Bisquerra (2005), en los programas de formación de maestros el desarrollo de competencias emocionales está bastante ausente, cuando debiera ser una de las materias principales que permitiría potenciar el desarrollo de los alumnos y en conclusión desempeñar de mejor manera su rol educativo.

De este modo, tendríamos que considerar la posibilidad de que los participantes respondieron con deseabilidad social, dado que el instrumento al ser de auto reporte, es sensible a eso.

Con respecto a la escala de Orientación Vital se encontró que el 45% de los participantes poseen una orientación optimista y un 40% una orientación entre optimista y negativa, lo que indicaría que podrían tener una actitud proactiva frente a dificultades que se presenten en su contexto. Solo un 14% tienen una mirada negativa, lo que significa que no consideran poseer buenas herramientas para enfrentar las dificultades del ámbito cotidiano. Esto nos muestra que los funcionarios poseen herramientas que les permitan enfrentar las situaciones conflictivas y de estrés.

Según Sugai y Horner (citado en Salmurri & Skoknic, 2003), en las escuelas hoy en día se viven diversas situaciones adversas, tales como conductas desafiantes o violentas, las que dificultan poder generar un ambiente favorable para el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que indudablemente afecta al trabajo de los docentes y contribuye a afectar su salud física y psicológica.

Por último, respecto a la escala de ansiedad se encontró que la mayoría de los participantes poseían un bajo nivel de ansiedad, lo que es contradictorio con la información teórica existente, en donde evidencian datos de salud mental de profesores, destacándose una

investigación realizada por Gómez y Serra (1989, citado en Valdivia, Avendaño, Bastías, Milicic, Morales & Scharager, 2003), en la que se enfatizan las alteraciones del comportamiento de los profesores y su incidencia en el ámbito laboral, enfatizando el ausentismo laboral por causas psiquiátricas o psicósomáticas (principalmente ansiedad y estrés), lo que demuestra altos niveles de ansiedad. Lo anterior puede deberse a la posible existencia de una variable que se comporte como factor protector ante los niveles de ansiedad que presentan los funcionarios, que podría ser la habilidad de metaconocimiento emocional o la orientación vital o se tendría que considerar la posibilidad de que los participantes respondieron con deseabilidad social, dado que el instrumento al ser de auto reporte es sensible a eso.

Frente a la pregunta de investigación que se planteó en este estudio, se puede señalar que se cumple el objetivo general del estudio, el cual buscaba describir la relación existente entre las variables estudiadas. Este resultado permite aceptar la hipótesis alternativa, debido a que se evidenciaron relaciones entre las subdimensiones de las escalas, pero no entre las variables globales, debiéndose rechazar la hipótesis principal. Cabe destacar que el estudio al ser de alcance descriptivo y con una muestra acotada, no se podrá generalizar los resultados.

Respecto a los resultados obtenidos en la prueba de correlación, la relación positiva entre la dimensión de atención emocional y ansiedad se podría explicar debido a que la habilidad de Atención Emocional que es la capacidad de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada (Extremera & Fernández, 2005), la que nos permite estar pendientes y alerta de las emociones que vamos sintiendo y de posibles estímulos externos que nos provocan determinados sentimientos, lo cual se relaciona con la ansiedad, que se caracteriza porque la persona se anticipa o prevé un peligro futuro que es amenazante, indefinible e imprevisible. Esto provoca que la ansiedad sea un mecanismo biológico adaptativo de protección, cumpliendo una función de activación y facilitación de la capacidad de respuesta que pueda tener el sujeto (Tobal, 1996, citado en Sierra et al., 2003), para lograr esto el sujeto debe estar en alerta ante su entorno y ser capaz de percibir estímulos que valorará como amenazantes o no (Sierra et al., 2003). Por lo tanto, el aumento de la ansiedad, o de la atención emocional lleva ligado un aumento o intensificación de los estados de alerta de la capacidad de percepción que se posee y que indudablemente es una característica de ambas variables.

Respecto a los resultados obtenidos en la prueba de correlación, la relación positiva entre la Reparación Emocional que es la capacidad de regular los estados emocionales correctamente y la dimensión de Optimismo, que se entiende como el grado en el que las personas tienen expectativas positivas generalizadas sobre su futuro (Can et al., 2015), se podría explicar debido a que los sujetos que poseen una orientación vital optimista, presentan un mayor bienestar subjetivo, experimentan menos estrés, son capaces de utilizar estrategias de afrontamiento del estrés más adaptativas y activas y persisten más en la búsqueda y alcance de sus metas, manifestando mayores niveles de satisfacción vital que

influye en un mejor rendimiento en todas las áreas en que se desempeña el sujeto (Cano et al., 2015).

Esto influye en que la persona posea más energía o iniciativa a buscar soluciones, herramientas o alternativas para contrarrestar estados emocionales negativos que podría estar sintiendo, que se relaciona indudablemente con la reparación emocional, con el fin de regular adecuadamente las emociones para dar solución a los problemas a los que se puede ver enfrentado y así alcanzar los objetivos propuestos.

Dentro de las limitaciones que posee esta investigación, se puede identificar el tamaño de la muestra, debido a que al ser de 80 participantes se considera como una base de datos muy pequeña que no permite generalizar los datos a otra población. Otra limitación que se puede reconocer son los test aplicados, los cuales al ser de auto reporte no permiten tener un control sobre la deseabilidad social, lo cual puede llevar a alterar las respuestas de los participantes a favor de los hallazgos y en consecuencia generar evidencias que tal vez no sean representativas de la realidad de la población estudiada. Como última limitación que se puede reconocer, es el contexto del establecimiento en que se llevó a cabo la investigación, debido a que antes de la recolección de datos se presentaron dificultades o problemas entre algunos funcionarios del colegio, lo que pudo haber provocado una distorsión de los datos obtenidos.

Dentro de las contribuciones que se pueden destacar de la presente investigación a raíz de los resultados obtenidos, tiene relación con que las dimensiones de Atención Emocional, Reparación Emocional y la dimensión de Optimismo podrían ser la base que nos permite entender a la habilidad de metaconocimiento emocional y una valoración positiva ante la vida como factores protectores ante la ansiedad de los funcionarios específicos del contexto educacional, lo que podría dar paso a que en el establecimiento educacional se generen intervenciones para potenciar estas habilidades en los funcionarios y especialmente en los docentes, planteándolos como herramientas personales que pueden utilizar para controlar su ansiedad en niveles adecuados para la salud.

## REFERENCIAS

Antúnez, Z. & Vinet, E. (2012). Escalas de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21): validación de la versión abreviada en estudiantes universitarios chilenos. *Terapia Psicológica*, 30(3), 49-55.

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3).

Bisquerra, R. & Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa de aulas felices. *Papeles del psicólogo*, 38(1). doi: <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2822>

Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, (10), 61-82

- Cabello, R., Ruiz, D. & Fernández, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1).
- Cano, F., Sanduvete, S., Chacón, S., Rodríguez, L., García, J., Antuña, M. & Pérez, J. (2015). Estructura factorial de la versión española del Test de Orientación Vital Revisado (LOTR): comprobación de varios modelos. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(2), 139-148.
- Extremera, N. & Fernández, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y estrés*, 11(2-3).
- Fiorilli, C., Gabola, P., Pepe, A., Meylan, N., Curchod-Ruedi, D., Albanese, O. & Doudin, P.A. (2015). The effect of teachers' emotional intensity and social support on burnout syndrome. A comparison between Italy and Switzerland. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée / European Review of Applied Psychology*, 65(6), 275-283.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación: Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio* (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Ley N°20370. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009.
- Marina, J. (2005). Precisiones sobre la Educación Emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3).
- Núñez, J., Martín-Albo, J. & Navarro, J. (2007). Propiedades psicométricas de la versión española de la escala de motivación deportiva. *Revista de psicología del deporte*, 16(2), 211-223.
- Pomaki, G., DeLongis, A., Frey, D., Short, K. & Woehrle, T. (2010). When the going gets tough: Direct, buffering and indirect effects of social support in new teachers' turnover intention. *Teaching & Teacher Education*, 26, 1340–1346. DOI:10.1016/j.tate.2010.03.007.
- Puerta, M. (2012). Psicopedagogía de las emociones. *Revista de la asociación de inspectores de educación de España*, 1(16).
- Salmurri, F. & Skoknic, V. (2003). Control del estrés laboral en los profesores mediante educación emocional. *Revista de Psicología*, 12(1).
- Sierra, J., Ortega, V. & Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista Subjetividades*, 3(1), 10-59.
- Steinhardt, M. A., Smith Jaggars, S. E., Faulk, K. E., & Gloria, C. T. (2011). Chronic work stress and depressive symptoms: Assessing the mediating role of teacher burnout. *Stress and Health*, 27, 420–429. DOI:/10.1002/smi.1394

- Toraby, E. & Modarresi, G. (2018). EFL teachers' emotions and learners' views of teachers' pedagogical success. *International Journal of Instruction*, 11(2), 513-526. DOI: 10.12973/iji.2018.11235a
- Valdivia, G., Avendaño, C., Bastías, G., Milicic, N., Morales & A. Scharager, J. (2003). *Estudio de la salud laboral de los profesores en Chile* (Informe final de proyecto), Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Vásquez, J. (2007). Inteligencia emocional en las organizaciones educativas. *Psicogente*, 10(17).
- Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens, Revista Universitaria de Investigación*, 4(2).
- Zulatay, A. (s.f). *Recurso de apoyo*. Santiago: Educarchile, Gestión y Dirección Escolar de Calidad. Recuperado de [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/Image/pasionxliderar/2011/pdf/competencia3/C3\\_AC2\\_R1\\_ejemplo.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/Image/pasionxliderar/2011/pdf/competencia3/C3_AC2_R1_ejemplo.pdf)



# REFLEXIONES PEDAGÓGICAS /ACADÉMICAS





# LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y SU CONFIGURACIÓN DESDE LOS IMAGINARIOS SOCIALES Y LA HERMENÉUTICA REFLEXIVA

## **Inclusive education and its configuration from social imaginaries and reflective hermeneutics**

Ricardo Andrés Castro Cáceres<sup>1</sup> | Facultad de Educación Universidad Católica de la Santísima Concepción | Chile

[rcastroc@ucsc.cl](mailto:rcastroc@ucsc.cl); [ricardo.castrocaceres@gmail.com](mailto:ricardo.castrocaceres@gmail.com)

**RESUMEN** Este artículo de reflexión académica ofrece una revisión general de la metodología comprensiva desde los imaginarios sociales y la hermenéutica reflexiva como camino metodológico posible para investigaciones aplicadas a la educación inclusiva. Se propone un enfoque y diseño desde la complementariedad. El análisis de la información se plantea en dos niveles de concreción, en el primer nivel se buscó la configuración y movilidad de los imaginarios sociales, en donde los mapas de coordenadas sociales fueron las herramientas utilizadas para visualizar los desplazamientos de las categorías sociales. En el segundo nivel, se profundizó en la comprensión de sentidos a partir de la hermenéutica reflexiva por medio del análisis estructural del discurso, desde donde se tomó la estrategia de estructura paralela.

**PALABRAS CLAVES:** imaginarios sociales, hermenéutica reflexiva, educación inclusiva, metodología, complementariedad.

**ABSTRACT** This article of academic reflection offers a general view of the comprehensive methodology from social imaginary and reflexive hermeneutics as a possible methodological path for research applied to inclusive education. A complementary approach and design are proposed. The analysis of the information considers two levels of realization; in the first level, the configuration and mobility of the social imaginaries were identified, where social coordinates maps were used as instruments to visualize social categories displacements. In second level, the comprehension of meanings from reflexive hermeneutics was studied in depth, through the structural analysis of discourse from which the parallel structure strategy was taken.

**KEY WORDS:** social imaginary, reflexive hermeneutics, inclusive education, complementary methodology.

---

<sup>1</sup> Doctor en Educación, Magister en Educación, Magister en Educación Diferencial, Licenciado en educación y Psicología Profesor de Educación Diferencia, Profesor de Educación Básica, Psicólogo

## INTRODUCCIÓN

Abordar desde un carácter comprensivo las emergencias sociales que se instituyen desde la inclusión educativa, buscando la configuración de sentido y la movilidad social desde los imaginarios, permite encontrar no solo lo que está, sino aquello que está por ser, como lo plantea Pintos (2004).

Pareciera ser que una propuesta de este tipo es una solución en términos ontológicos, ya que por medio de los imaginarios se da razón de lo que se está siendo (haciendo, diciendo, creyendo, actuando), pero también lo que se presenta como potencialidad de ser (la posibilidad, lo que está por ser) cuando uno es capaz de conocer a su alrededor, por lo tanto, es posible proyectar lo que está por ser y permite una solución de la realidad que se vive. Por tanto, desde los imaginarios, se prevé una alternativa de solución en los procesos de inclusión escolar y de proyectar las posibilidades sociales que se le brinda a la comunidad educativa.

Considerando los antecedentes contextuales y teóricos, es necesario continuar indagando respecto a de qué manera los equipos de aula le entregan significado a la incorporación de estrategias inclusivas propuestas por el MINEDUC (2009; 2013; 2015).

El tema expuesto cobra gran interés debido a la escasa investigación nacional existente, lo que se explica por los pocos años transcurrido desde que se implementaron las nuevas políticas para educación especial bajo un modelo inclusivo.

Si bien es cierto se han realizado importantes avances en lo que respecta a la educación inclusiva desde lo normativo, tal como lo indica Ainscow (2004), aún persisten dificultades en la aplicación de procesos que conduzcan a cambios en las creencias y prácticas pedagógicas significativas en respuesta a la diversidad escolar, estos elementos y las metodologías de investigación pertinentes para su comprensión configuran la problemática principal o tensiones que se ligan a esta reflexión académica.

No obstante, las políticas públicas nacionales han puesto mayor énfasis en la integración de personas con necesidades educativas especiales (NEE), en el marco de este trabajo, se plantea la problemática desde una formación en diversidad escolar, por medio de una perspectiva social amplia. En este sentido las investigaciones nacionales denotan la persistencia a excluir la diversidad como uno de los factores a ser considerado, lo que es reflejado en prácticas discursivas discriminatorias tanto por factores culturales propios del contexto de origen de los estudiantes, como de los profesores explicado por la formación inicial deficiente en esta materia y por su contexto de desarrollo cultural e histórico (Ibáñez, 2010; Susinos & Rodríguez 2011; Matus & Hayes 2014)

El desarrollo del tema permitiría contar con un marco comprensivo e interpretativo que aporte a la formulación de orientaciones y lineamientos a los docentes en formación y ejercicio, extraer consideraciones para la gestión escolar, y mejorar los procesos y resultados

de aprendizaje por medio de la transformación de las prácticas docentes, desarrollando conocimientos, habilidades y actitudes más complejas que las que actualmente se están enseñando, junto con promover un currículum más inclusivo y adaptado a la diversidad al interior de las aulas.

Al decidir investigar la educación inclusiva desde los imaginarios sociales de los profesores que conforman equipos de aula, surge la necesidad de buscar un camino metodológico hacia la comprensión del fenómeno de estudio. En respuesta a una forma operativa de abordar los imaginarios sociales, el cual por su origen filosófico y antropológico carece de concreción en su aplicación para la investigación social y educativa; surge así la propuesta de Napoleón Murcia, que propone un enfoque metodológico desde la complementariedad, donde en un primer nivel de análisis se busca configurar y reconfigurar la realidad social y establecer la movilidad de los imaginarios sociales a través de las funciones del lenguaje y sus coordenadas sociales. En un segundo nivel de análisis, se complementa la propuesta con un abordaje desde la hermenéutica reflexiva planteada por Teresa Ríos, en donde propone una articulación entre la antropología hermenéutica de Clifford Geertz y la hermenéutica de Paul Ricoeur, tendiendo lazos entre las dos a través del método fenomenológico de Alfred Shutz.

### **Propuesta Teórica/Reflexiva**

#### **El concepto de “*imaginarios sociales*” desde C. Castoriadis y N. Murcia a P. Ricoeur, sus implicaciones metodológicas desde la investigación.**

La escuela como institución social se constituye y reconstituye permanentemente desde unos escenarios simbólicos que las mismas sociedades construyen y validan; escenarios que son la expresión de unos imaginarios instituidos progresivamente en lo social y que logran definir las formas de actuar, decir y representar de los sujetos involucrados en el sistema educativo. En particular, el interés está en comprender el entramado de sentido que se construye sobre la educación inclusiva, entendida como un fenómeno social complejo que se configura en términos de a quién, qué, por qué, para qué, por quién y cuándo se educa.

La importancia de abordar la educación inclusiva desde la teoría de imaginarios sociales radica en la posibilidad de dar cuenta desde un carácter comprensivo de las emergencias sociales que se instituyen en estos contextos educativos, buscando la configuración y movilidad de los imaginarios, ya que como plantea Pintos (2004) encontramos no solo lo que está, sino aquello que está por ser.

Los imaginarios presentan tres niveles de concreción: Unos son radicales en tanto la génesis de algo, otros son instituyentes toda vez que se constituyen en motores de transformación social, y otros son instituidos, pues devienen del reconocimiento y posicionamiento social (Murcia, 2012).

El Imaginario Social instituyente sería la capacidad de crear instituciones (en este caso la educación o escuela inclusiva) que se materializan en un momento histórico determinado, siendo las bases de la creación siguiente (Castoriadis, 1998; 2007). Por lo anterior, la educación especial o diferencial en el transcurso de su historia configura una forma de imaginario social instituyente, es decir, por medio de esta institución se define el discurso oficial respecto a aquellos estudiantes primeramente excluidos y que ahora se pretende incluir al sistema convencional. Siguiendo esta argumentación, Castoriadis (2005) plantea que dichas instituciones son las que posteriormente determinan lo real y lo irreal, lo que tiene o no tiene sentido. La sociedad le impone a la psique la socialización a través de las instituciones. En contrapartida se plantea que la psique impone una exigencia esencial a la institución social, y la institución social debe proveerla de sentido (Castoriadis, 2007)

El imaginario es lo que asumo como realidad (convicción- creencia/fuerza); mi realidad que está en consonancia con otras realidades (persona ya socializada), que en el fondo no son otras, pues hacen parte de las mías (relación magmática).

Por su parte los imaginarios radicales son esa cualidad y capacidad que tenemos los seres humanos de proyectar lo que no existe, de darle existencia a ideas, signos y símbolos con proyección a la generatividad de realidades (Murcia, 2011).

Los seres humanos desde las múltiples relaciones logradas en el mundo de la vida, vamos representando la realidad en imágenes que al ser cargadas de sentido conforman el mundo de lo imaginario en un proceso que Cassirer (1998) denomina *pregnancia simbólica*, este proceso no se produce linealmente, sino que es un entramado complejo de relaciones de significado, significante, deseo y posibilidad.

Respecto a la conceptualización de la imaginación, Ricoeur (2006) indica que existen distintas posturas con un amplio espacio de variación según dos ejes de oposición, la primera está referida a la percepción, de la cual no es más que la huella, cómo impresión débil, donde tienden todas las teorías de la imaginación reproductora. En el otro extremo se concibe la imaginación de forma productora, retrato, sueño, ficción, remite de distintas maneras a esta alteridad fundamental.

Frente a esta dicotomía, pese a que la experiencia es fundamental en la construcción de las realidades, los imaginarios no son reproductivos o combinatorios, no son producidos por el reflejo de elementos externos, ni tampoco son expresión de las experiencias, pues se generan desde la imaginación, fuera de una fuente objetiva de inspiración. Por eso, de acuerdo a lo planteado por Murcia (2006) la experiencia fenomenológica en sí misma es imaginaria en tanto creada por y desde el magma de significaciones sociales e individuales.

En síntesis, Murcia (2006) indica que a partir de los imaginarios sociales organizamos nuestras vidas y nuestra realidad desde la configuración de sentidos que le damos al mundo y a nosotros mismos.

El individuo toma de la realidad, así sea imaginada o presente, sus imágenes y desde su combinación les otorga un significado, siendo el imaginario para ellos la suma de imágenes recibidas. Al respecto Ricoeur (2006) plantea que la imagen no es solo el sentido en el campo sensorial, sino la incorporación de elementos ficticios (desde lo imaginado a la acción creadora).

Pero es precisamente en este punto del debate donde, en respuesta a las posturas reproductivas, se ubican las teorías construccionistas. Para éstas, las realidades no subyacen estáticas en las representaciones que las personas y sociedades hacen sobre una realidad directa o indirecta. Por el contrario, las realidades no existen preconcebidas, o fuera de nosotros, puesto que son el producto de las construcciones y deconstrucciones imaginarias que trascienden las representaciones de una realidad externa.

En este sentido hay distintos autores que han aportado en el entendimiento de esta perspectiva. Autores como Cassirer (1998), quien acuña el concepto ya señalado de *pregnancia simbólica*, para mostrar la creación del mundo social en franca oposición a los reproductivistas; Searle (1971), y sus propuestas de intencionalidad en la asignación de funciones en los procesos de institucionalización de las realidades sociales y las estructuras del trasfondo como construcción social institucionalizada; Berger y Luckmann (2001), con las ideas sobre la realidad de la vida cotidiana y su enfoque fenomenológico (el aquí y el ahora) en el estudio de la construcción social de la realidad, desde el cual la institucionalización se constituye como la máxima expresión de la construcción social en tanto asignación de roles y funciones acordadas y explicitadas, además de las relaciones de esta realidad objetiva con las realidades marginales o de trasfondo (realidades claras sombrías, relevancias y opacidades); Baeza (2000; 2008) y la sociología profunda, en los caminos invisibles de la realidad social, entre otros, son grandes representantes del construccionismo social y el mismo Luhmann, con la teoría de sistemas sociales.

Por su parte Ricoeur (2016), en el plano de la filosofía, por medio de la teoría de la metáfora, encuentra el vínculo entre la imaginación con el uso del lenguaje, específicamente con la innovación semántica, característica del uso metafórico del lenguaje. Este autor plantea que más allá de la función mimética, incluso aplicada a la actuación, la imaginación tiene una función proyectiva que pertenece al dinamismo mismo del actuar. Desde esta perspectiva la imaginación tiene un correlato lingüístico que es el gatillante de la acción transformadora.

Ahora, respecto a nuestro tema de interés, la educación cómo fenómeno general y en particular la educación inclusiva o escuela inclusiva no funciona linealmente como una organización mecánico-funcional, por lo tanto, los procesos de transformación se configuran en interacciones lingüísticas cargadas de historia y sentido, siendo las normativas y sus reglamentos apenas el puntos de referencia desde donde los actores sociales realizan construcciones y reconstrucciones en un proceso de permanente ebullición creativa.

La escuela es una institución imaginaria social que se construye y deconstruye en los procesos conversacionales dados en la vida cotidiana. En este escenario se configura el *ethos*

de fondo de la vida misma en donde se construyen los esquemas de inteligibilidad cuya base imaginaria defina el ser/hacer, representar y decir (Murcia, 2011).

Así mismo, Ricoeur plantea que no hay acción sin imaginación:

*La imaginación proporciona el medio, la claridad luminosa, donde pueden compararse y medirse motivos tan heterogéneos como los deseos y las exigencias éticas, tan diversas como las reglas profesionales, las costumbres sociales o los valores. Esta forma de lo imaginario práctico encuentra su equivalente lingüístico en expresiones tales como: Haría esto o aquello, si lo deseara. El lenguaje se limita aquí a transponer y articular en el modo condicional el tipo de neutralización, de transposición hipotética, que es la condición de figurabilidad para que el deseo entre en la esfera común de la motivación de la ficción a la acción (Ricoeur, 2016, p. 207).*

Podría decirse que lo denominado por Ricoeur, como imaginario práctico, Castoriadis lo llama imaginario radical, enfocándolo como aquella ebullición incipiente que poco a poco toma fuerza para convertirse en un motor de cambio social.

Murcia, Jaramillo y Mazenett (2014) siguiendo el componente lingüístico de los imaginarios sociales, articulan con las dimensiones del discurso, haciendo un puente entre lo imaginado y su manifestación lingüística. Desde las dimensiones del discurso se toma como base la función referencial, expresiva y pragmática (Wodak & Meyer, 2003), las cuales se relacionan con las dimensiones de ser/hacer y decir/representar, en la teoría de los imaginarios sociales. Estas dos dimensiones se relacionan con la configuración de un imaginario instituido o radical/instituyente, por tanto, los discursos desde la función referencial corresponde a las acciones y convicciones configuradas en los imaginarios instituidos y a partir de la función expresiva y pragmática del discurso se ubican los imaginarios radical/instituyentes, en donde en primera instancia surgen los sentimientos y proyecciones de los actores sociales para luego pasar a las transformaciones logradas en los procesos.

Cada función del lenguaje tiene una concordancia con un tipo de imaginario social, los sentimientos, percepciones y emociones (función expresiva), las prácticas cotidianas en el proceso de desarrollo de la clase (función referencial) y desde las transformaciones (función pragmática).

Además de la posibilidad creadora de la imaginación (por medio de los imaginarios sociales radicales), Ricoeur (2006) sostiene que los imaginarios sociales tienen un componente histórico dado en el plano de la intersubjetividad. Hay un campo histórico de experiencia mediante el acoplamiento de flujos englobantes en cuyo seno cada uno de nosotros tiene no solo contemporáneos, sino también predecesores y sucesores que posibilitan la transmisión de tradiciones, en la medida en que esta tradición constituye un vínculo que puede ser interrumpido o regenerado (lo que en términos de Castoriadis se refiere a los imaginarios sociales instituidos o instituyentes radicales).

Ahondando en las posibilidades reproductivas y transformadores de los imaginarios sociales, Ricoeur (2006) plantea que los imaginarios sociales se expresan a través de prácticas imaginativas, tales como la ideología y la utopía. Estas prácticas tienen como características generales el hecho de definirse como mutuamente analógicas, esto constituye una doble ambigüedad entre la polaridad entre ambos términos.

La ideología procede de su propia función de fortalecimiento y de repetición del vínculo social en situaciones posteriores al hecho. Simplificación, esquematización, estereotipo y ritualización proceden de la distancia que no cesa de instaurarse entre la práctica real y las interpretaciones a través de las cuales el grupo toma conciencia de su existencia y de su práctica transformándose en un instrumento de legitimación del sistema dado (imaginarios sociales instituidos).

La utopía, por su parte, es el proyecto imaginario de otra sociedad, de otra realidad. El campo de lo posible va más allá del ámbito real. La utopía es el modo según el cual repensamos la familia, la escuela, la religión, en definitiva, lo social (imaginario social radical).

Siguiendo este paralelismo, así como la ideología justifica y valida el modelo imperante la utopía desnuda y desenmascara la pretensión de legitimidad del sistema. Por esta razón todas las utopías, en un momento u otro ofrecen otras maneras de ejercer el poder en la sociedad. En palabras de Castoriadis, los imaginarios sociales radicales tienen el potencial para transformarse en una nueva estructura social desde donde se ejerza influencia y se configure una nueva realidad, pasando a ser ahora imaginarios sociales instituidos.

Estos términos más que opuestos se implican dialécticamente. Este juego cruzado de ideología y utopía aparece como el juego de dos direcciones fundamentales del imaginario social, la primera tiende hacia la repetición, el reflejo. La segunda aparece errática y divergente.

## **PROPUESTA**

El diseño de investigación sigue un camino con dos niveles de concreción, en el primer nivel se busca la configuración de los imaginarios sociales y en el segundo se profundizó en la comprensión de sentidos de los profesores sobre educación inclusiva:

### ***Primer nivel: Construcción y movilidad de los imaginarios sociales.***

El enfoque asumido en el presente trabajo releva la mirada comprensiva de la realidad, de una realidad no dada, sino que se construye continuamente desde la configuración permanente e incesante de significaciones imaginarias sociales. Por tanto, en este primer nivel del diseño se asumen tres momentos de investigación de acuerdo a lo planteado por Murcia y Jaramillo (2008): Primer momento: Preconfiguración de la realidad; segundo momento: Configuración de la realidad; tercer momento: Reconfiguración de la realidad.

*Momento 1: Preconfiguración de la realidad.*

Búsqueda de categorías foco u observables. Este es un momento de aproximación a las realidades. Un momento que pretende generar categorías que dan una idea inicial del esquema de inteligibilidad desde el cual los profesores que conforman equipos de aula organizan sus prácticas docentes sobre la educación inclusiva.

La búsqueda de categorías se realiza en base a dos tipos de escenarios, un escenario deductivo a partir de la teoría y documentos oficiales referidos a educación inclusiva y un escenario inductivo a partir de categorías iniciales y emergentes.

La técnica de recogida de información en este momento, está constituida por la realización de un grupo focal a profesores que conforman equipos de aula, buscando representaciones sociales que tienen sobre la educación inclusiva.

La recolección de la información se realiza mediante el desarrollo de grupos focales. El procesamiento de la información se realiza, creando categorías libres desde la dimensión referencial, expresiva y pragmática (Wodak & Meyer, 2003). El procesamiento siguió la racionalidad de categorización simple, axial y selectiva expuesta por Murcia y Jaramillo (2008), para lo cual se toma como consideración la teoría del análisis del discurso, siguiendo a Iñiguez (2006) en lo relacionado con las fuerzas intencionadas del lenguaje y el análisis holístico.

En este proceso inicial de acercamiento comprensivo a la realidad se empieza a desentrañar y configurar la realidad a partir de los acuerdos sociales entre los profesionales que conforman equipos de aula.

*Momento 2: Configuración de la realidad.*

Trabajo de campo en profundidad. Definidas las categorías foco desde las cuales los profesores de equipos de aula representan las realidades, se genera un esquema de configuración de la realidad desde el cual se desarrolla la búsqueda de información en profundidad por medio de entrevistas comprensivas.

Cada categoría contaría con temas o preguntas orientadoras desde la fenomenología comprensiva (Schutz, 2008) sobre los motivos para la acción y desde las funciones del discurso, donde se pregunta por los sentimientos, percepciones y emociones (función expresiva), desde las prácticas cotidianas en el proceso de desarrollo de la clase (función referencial) y desde las transformaciones (función pragmática). Posterior a eso, se realiza la descripción de la entrevista, los códigos y categorías, alimentando las categorías ya existentes, se realiza una categorización selectiva para establecer las categorías y subcategorías resultantes de esta investigación, las cuales se analizan desde las tres funciones del discurso.

Desde las dimensiones del discurso se toma como base la función expresiva y pragmática, las que se relaciona con la dimensión del decir/representar social, y la función referencial del discurso, en tanto se relaciona con el ser/hacer, en la teoría de los imaginarios sociales.

### *Momento 3: Reconfiguración de la realidad.*

Definición de coordenadas sociales: Fundamentados en la información recolectada se definen las coordenadas sociales buscando en ellas la movilidad de los imaginarios tomando como eje sus configuraciones y desplazamientos. Este proceso de interpretación se realiza desde el análisis del discurso.

Los imaginarios sociales no son entidades objetivas, en consideración a lo cual no se pueden sustantivar; existen y están en los acuerdos sociales, pero su naturaleza no las permite visualizar y, por tanto, acuden a las representaciones simbólicas para mostrarse (Castoriadis, 1983; Murcia, 2011). Esta particularidad hace que no sea posible hablar de poner en evidencia los imaginarios sociales, pues tal y como lo afirma Pintos (2004), no se trata de configuraciones que definen el cuerpo visible de los imaginarios, sino en este caso, por medio de las coordenadas se mueve entre lo instituido, lo instituyente y lo radical, según el peso que cubre en cada una de las representaciones y prácticas sociales.

### **Segundo nivel: Hermenéutica para la comprensión de sentidos**

En un segundo nivel se incorpora el diseño hermenéutico, ya que para develar los imaginarios sociales de los profesores se decide interpretar comprensivamente el discurso hablado de los sujetos (Cárcamo, 2005). El trabajo hermenéutico consiste en un esfuerzo interpretativo que se lleva a cabo en un proceso que implica dar un salto comprensivo desde una interpretación, que Ricoeur llama ingenua o superficial a una interpretación crítica o profunda (Ríos, 2013).

El diseño metodológico hermenéutico apunta a descubrir o desenmascarar los sentidos que permanecen ocultos en los diversos espacios que ofrece la vida cotidiana escolar (Ríos, 2013). La estrategia hermenéutica precisa recuperar relatos desde el mundo de la vida cotidiana de la escuela, en este caso las interacciones profesionales de los equipos de aula, y convertirlos en textos escritos, para que, en una segunda etapa, se ingrese en niveles de interpretación que delinear un camino desde lo más superficial a lo más profundo, recuperando de esta forma los sentidos encubiertos en el relato (Ríos, 2013; 2015). Esta propuesta se encuentra en consonancia con otros estudios hermenéuticos que buscan comprender los sentidos que dan distintos actores sociales a la educación inclusiva y la implementación de proyectos de integración escolar (Ossa, 2014; Rojas, 2015).

Respecto al análisis de los datos, por tratarse de datos lingüísticos recogidos de textos elaborados a partir del discurso de los informantes y los registros de acciones pedagógicas, se optaría por seguir el camino hermenéutico reflexivo propuesto por Paul Ricoeur (2001) (teoría del texto) desde el modelo operativo propuesto por Ríos, el cual entrega la

posibilidad de develar o comprender los imaginarios sociales de los profesores que conforman los equipos de aula, siguiendo estrategias que aseguran rigurosidad científica.

Nos interesa comprender no sólo el discurso pedagógico, sino también las prácticas que la acompañan. Esto es posible, dado que según lo planteado por Ríos (2013) el investigador puede introducirse en el mundo de un grupo humano, en este caso profesores de equipos de aula, con la profundidad que nos permite la llamada teoría del texto, la cual, concibe tanto las acciones de los sujetos como sus narraciones como un texto susceptible de ser interpretado.

Para realizar este proceso interpretativo, se utiliza como técnica, el análisis estructural, el cual permite lograr la comprensión de los discursos pedagógicos desde el sentido que le da quien lo vivencia. El análisis estructural, planteado por Halliday (citado en Ríos 2013), señala que el texto es un sistema semántico que se realiza a través de las oraciones que lo componen y que posee una estructura genérica que lo organiza, suponiendo posee una cohesión interna, y parte de un entorno pertinente para la selección y análisis de sus patrones de significación.

Para el desarrollo de esta fase se caracteriza los discursos a cerca de la educación inclusiva en la vida cotidiana de los equipos de aula, y comprender los sentidos otorgados por los profesores a esos discursos, se siguió la propuesta metodológica planteada por la Dra. Teresa Ríos Saavedra en su libro *La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional y social* (2013).

La metodología planteada por dicha autora, propone una articulación entre la antropología hermenéutica de Clifford Geertz y la hermenéutica de Paul Ricoeur, tendiendo lazos entre las dos a través del método fenomenológico de Alfred Shutz (Ríos, 2013).

En esta propuesta metodológica, el relato se considera como parte importante para la reconstrucción de sentidos, así que se dirige a comprender los discursos desde los postulados filosóficos de Paul Ricoeur. De esta manera los discursos (relatos) recogidos durante el trabajo de campo, se elevaron a la categoría de textos, transformando al hablante en autor y al investigador en lector, como camino para ir más allá de la comprensión del acontecimiento que es, en palabras de Ricoeur, "...un hecho fugaz" (2006, p.98), y acercarnos a la comprensión del significado que es perdurable. El texto, en este sentido queda independizado del autor y es una obra viva en sí misma.

El paso siguiente consiste en aplicar a estos nuevos corpus de textos un análisis estructural del discurso, que siguiendo lo planteado por Ríos (2013), se concibe como una técnica de análisis de relatos, la que constituye el primer paso para alcanzar la comprensión hermenéutica.

## DISCUSIÓN

En este estudio se pretende plantear una forma de comprender los sentidos que le otorgan los profesores que conforman equipos de aula a la educación inclusiva desde los imaginarios sociales que estos construyen sobre ésta.

Los imaginarios sociales, al ser un aspecto subjetivo, se aborda de manera más profunda y enriquecedora desde un paradigma comprensivo interpretativo, lo que permitirá profundizar en el fenómeno de estudio encontrando los sentidos ocultos en las prácticas profesionales cotidianas por medio de tres dimensiones de la investigación: El trabajo de campo, aplicación de técnicas y análisis de contenidos.

La educación inclusiva, entendida como un fenómeno social, no puede asumirse desde sólo una dimensión del ser humano, pues estaría desconociendo la complejidad de su configuración en términos de a quién, qué, por qué, para qué, por quién, cuándo se educa. En el sentido planteado, el enfoque que guiará el estudio será el de la complementariedad, propuesto por Murcia y Jaramillo (2008), toda vez que se asume las realidades sociales y humanas como complejas, por ende, la articulación y reflexión teórica y metodológica al momento de problematizar y buscar soluciones también responde a estas características.

El enfoque que siguió esta propuesta, se basó en la complementariedad. Este enfoque investigativo, que se flexibiliza de acuerdo a los requerimientos presentados por el investigador, da la posibilidad de utilizar varias formas y caminos que permiten llegar a la profundidad de los fenómenos sociales. Los métodos que orientan el estudio, y que posibilitan llegar a la comprensión de la realidad en las prácticas pedagógicas de los equipos de aula en relación a la educación inclusiva fueron, por un lado, la hermenéutica como base en los procesos de comprensión de sentidos y significados de los escenarios sociales y de los sujetos que intervinieron en ellos; por otro, la fenomenología, permite reconocer el fenómeno desde el acercamiento comprensivo de la realidad, como horizonte de sentido que reconoce en la experiencia la constitución de la conciencia.

Lo anterior tiene su complemento con la teoría de los imaginarios sociales, de este modo, en referencia al diseño de complementariedad se puede plantear que éste busca desentrañar las estructuras culturales, su esencia para poder comprender (Murcia y Jaramillo, 2008). Así, pues, desde este enfoque se pretende comprender las relaciones que se dan entre los profesores de equipos de aula respecto a la educación inclusiva, entendiendo estos como fenómenos sociales, en donde el interés está en desentrañar las capas que componen el entramado complejo de lo social.

La complementariedad permite abordar los imaginarios sociales de los profesores no solo considerando la conciencia de sus acciones, sino que, a su vez, se requiere identificar los motivos y sentidos que llevaron a la acción, desde los cuales realmente se hace posible el abordar los *ethos* de fondo que soportan dichos imaginarios sociales.

## CONCLUSIONES

Las proyecciones sobre educación inclusiva se generan en su constante movimiento y ebullición social. Para acceder a esta movilidad es necesario reiterar lo planteado por Murcia (2011) respecto a que la naturaleza de los imaginarios sociales es intangible y, por tanto, el acceso a este solo es posible a través de lo que los hace visibles, que son las representaciones simbólicas.

En consideración a lo anterior, para acceder a los imaginarios sociales es necesario en primer lugar, reconocer el esquema de acuerdos sociales en el marco del cual se mueven las *prácticas pedagógicas inclusivas*, tomadas como referencia; en segundo lugar, acceder a los ethos de fondo, mediado por la lógica de coordenadas sociales.

Los ethos de fondo son considerados en este trabajo como los imaginarios sociales, los cuales son la base desde donde las instituciones sociales, en este caso la escuela por medio de los profesores que conforman equipos de aula, generan sus acuerdos funcionales respecto a la educación inclusiva, visibilizadas indirectamente desde sus coordenadas sociales.

Lo que define la movilidad de una coordenada es su peso social que los actores sociales le otorgan a partir de las categorías que la configuran, es decir, una coordenada definida desde los imaginarios sociales instituidos tendrá su visibilidad y peso social desde las formas de ser/hacer por sobre las formas decir/representar correspondiente a los imaginarios sociales radical/instituyente. Por tanto, cualquier desplazamiento del peso social en estas dimensiones implica una movilidad de la coordenada.

En los términos antes mencionados, la movilidad de los imaginarios sociales sobre educación inclusiva expresa, de forma preliminar, la fuerza de los imaginarios instituidos hacia una educación que reproduce una epistemología monocultural (Molina, 2001), caracterizada por la hegemonía de un currículum rígido y normalizado en donde los estudiantes son clasificados y atendidos según su diagnóstico clínico por medio de interacciones profesionales desarticuladas, jerárquicas y competitivas, lo que dificulta el trabajo y aprendizaje colaborativo entre los profesores que conforman los equipos de aula.

Sin embargo, a pesar de este escenario aparentemente estático de las realidades de inclusión educativa, en su interior se están generando movilidades o ebulliciones que desequilibran esta tendencia hacia imaginarios radical/instituyentes. Estas alteraciones hacia las transformaciones y creaciones propias del ser humano generan desplazamientos importantes en algunas categorías como la reflexión docente y nuevas maneras de connotar al otro, tanto hacia el profesional con el cual se forma equipo de aula, como hacia los propios estudiantes, aperturas hacia la construcción recíproca a partir del diálogo participativo de todos los integrantes de la comunidad educativa más allá de lo que la normativa institucionalizada e instituida indique respecto a los procesos de inclusión educativa.

## REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2004). *El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio?* Recuperado en <http://www.educarchile.cl>
- Baeza, M. (2000). *Los caminos invisibles de la realidad social. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales*. Santiago de Chile: RIL editores.
- Baeza, M. (2008). *Mundo real, mundo imaginario social*. Santiago de Chile: RIL editores.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad. Décimo séptima reimpresión*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y análisis cualitativa [Versión electrónica], *Cinta de moebio*, 23. Recuperado el 1º de noviembre de 2014, de <http://www2.facso.udechile.cl/publicaciones/moebio/23/carcamo.htm>
- Cassirer, E. (1998). *Filosofía de las formas simbólicas, Tomo III*. México DF.: Fondo de cultura económica.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad. Vol.1. Marxismo y teoría revolucionaria*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*, vol. 1. Barcelona: Tusquets.
- Castoriadis, C. (1997). El imaginario social instituyente. *Zona Erógena*, 35, 1-9.
- Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Buenos Aires: Eudeba.
- Castoriadis, C. (2005). *Los dominios del hombre*. Barcelona: Gedisa.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Ibáñez, N. (2010). El contexto interaccional y la diversidad en la escuela. *Revista de Estudios Pedagógicos*, 36(1), 275 – 286.
- Iñiguez, L. (2006). *Análisis del discurso: Manual para las ciencias sociales*. Barcelona, España: Editorial UOC.
- Matus Cánovas, C. & Haye Molina, A. (2015). Normalcy and difference in schools: Social research project design from the political-epistemological dilemma. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 41(especial), 135-146. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300009>
- Ministerio de Educación. (2009). *Decreto Supremo 170 de 2009 que fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiados de las subvenciones para educación especial*. Recuperado de: <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/201005031126500.DEC200900170.pdf>.

- Ministerio de Educación. (2013). *Orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE)*. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201310081640100.orientacionesPIE2013.pdf>
- Ministerio de Educación. (2015). *Decreto 83 Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y básica*.
- Molina, F. (2001). *Sociología de la educación intercultural: Vías alternativas de educación y debate*. Universidad Lleida. Buenos Aires/México: Grupo Editorial Lumen Humanistas.
- Murcia, N. (2006). *Vida Universitaria: un estudio desde los imaginarios de maestros y alumnos*. Recuperado el 03 de octubre de 2016, de [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde\\_umz/20100201034418/TESISNAPOLEONMURCIA.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde_umz/20100201034418/TESISNAPOLEONMURCIA.pdf)
- Murcia, P. & Jaramillo, L. (2008). *Investigación Cualitativa: La Complementariedad*. Armenia: Editorial Kinesis.
- Murcia, N. (2011). *Imaginarios Sociales. Preludios para realizar estudios sobre Universidad*. Madrid. Eae editores.
- Murcia, N. (2012). La escuela como imaginario social. Apuntes para una escuela dinámica. *Magisterio*, 6(12), 53-70
- Murcia, N., Jaramillo, D. & Mazenett, E. (2014). La formación de maestros: Trazos desde las fronteras de lo imaginario. Manizales. Centro editorial Universidad Católica de Manizales.
- Ossa, C. (2014). Integración escolar: ¿cambio para el alumno o cambio para la escuela? *REXE Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(25), 153-164.
- Pintos, J. (2004). Inclusión – exclusión. Los imaginarios sociales de un proceso de construcción social. *SEMATA, Ciencias Sociales y Humanidades*, 16, 17-52.
- Ricoeur, P. (2006). *Del texto a la acción*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica. Argentina.
- Ríos, T. (2013). *La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional y social*. Colombia: Universidad de Manizales.
- Ríos, T. (2015). Narración, dialogicidad y acto de escucha en la escuela: Hacia una pedagogía comunitaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 16-46.
- Rojas, R. (2015). ¿Integración escolar? Una aproximación hermenéutica desde la experiencia vivida. Límite. *Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 10(33), 36-46.

Searle, J. R. (1971). *La construcción de la realidad social*. Buenos Aires: Paidós básica.

Schutz, A. (2008). *El problema de la realidad social*. 2ª. Ed. 2ª. Reimp. Buenos Aires: Amorrortu.

Susinos, T. & Rodríguez, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, (25.1), 15-30.

Wodak, R. & Meyer, M. (2003). *Métodos del análisis crítico el discurso*. Barcelona, España: Gedisa.



# NOCIONES DE DESARROLLO Y SU VINCULACIÓN CON EL SISTEMA EDUCATIVO

Notions of Development and its Link with the Educational System

Alejandro Sánchez Oñate<sup>1</sup> | Universidad de Concepción | Chile  
[asanchezo@udec.cl](mailto:asanchezo@udec.cl)

**RESUMEN** El objetivo de este trabajo es dilucidar cómo la política y la literatura científica han establecido un diálogo a partir de las nociones de desarrollo y las perspectivas de educación. En primer lugar, desde una perspectiva histórica, se aborda *la relación entre modelo de desarrollo y sistema educativo*, mostrando cómo éste último ha sido determinado por los esquemas ideológicos y políticos de los estados latinoamericanos (especialmente el chileno) en los últimos cien años. En seguida, se presenta una revisión de la *educación como dimensión del desarrollo* desde la perspectiva tradicional de Naciones Unidas y desde una noción de desarrollo amplio, a partir de los aportes de Dag Hammarskjöld y Amartya Sen. Por último, se incluye un análisis de los desafíos que se desprenden para los países latinoamericanos en materia educativa, a partir de las exigencias del mundo globalizante, especialmente respecto de la *educación para el desarrollo sostenible*, para concluir sobre los desafíos que se derivan de aspectos contemporáneos que intervienen en los procesos educativos, tales como las desigualdades en educación, la cultura individualista, la revolución tecnológica y las brechas educativas asociadas a la educación digital.

**PALABRAS CLAVES:** *Desarrollo, Educación, Economía, Desarrollo sostenible.*

**ABSTRACT** *This essay deals with the relationship between the development models of the Latin American countries (especially the Chilean case) and the structure of their educational systems. The objective is to study the relationship between the evolution of Latin American states and the conceptualization of education within each political-institutional framework. A review of education as a dimension of development from the traditional perspective of the United Nations and from a notion of broad development is presented, based on the contributions of Dag Hammarskjöld and Amartya Sen. Also, an analysis of the challenges that arise for the Latin American countries in educational matters is included, based on the demands of the global world, especially regarding education for sustainable development.*

*As conclusion, the educational systems creates a high stratified social system, with a concentration of students with similar socio-economic background and a social culture that promotes individualism and the exploitation of human relations, dispelling public sense.*

**KEYWORDS:** *development, education, economy, sustainable development.*

---

<sup>1</sup> Psicólogo, Magíster en Investigación Social y Desarrollo

## INTRODUCCIÓN

El presente texto se fundamenta sobre la premisa de que el sistema educativo chileno, tal como está concebido actualmente, se deriva directamente de la estrategia de desarrollo implementada a nivel país, en el marco del concierto latinoamericano; lo cual tiene implicancias directas sobre los procesos de enseñanza aprendizaje y, por lo tanto, las posibilidades de movilidad social y desarrollo personal y social del estudiantado.

En un primer apartado se aborda la relación entre la evolución de los estados latinoamericanos y la conceptualización de la educación dentro de cada marco político-institucional; transitando desde el Estado de bienestar en el siglo XIX, seguido de los modelos desarrollistas de la década los sesenta (s. XX) hasta el actual sistema de libre mercado, exponiendo en cada caso los objetivos que ha perseguido el sistema educativo, alineado a la misión del Estado.

En un segundo momento, se analiza el estado actual del sistema educativo a la luz de la perspectiva internacional, de acuerdo a los lineamientos del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en materia de educación, siendo ésta una dimensión misma del desarrollo; en contraste con aquella noción de desarrollos alternativos, a partir de los aportes de Dag Hammarskjöld y Amartya Sen.

Por último, se incluye un análisis de los desafíos que se desprenden para el país, y por extensión, para los países latinoamericanos en materia educativa; a partir de las exigencias del mundo globalizante, especialmente respecto de la educación para el desarrollo sostenible. En este sentido, la amplitud respecto de las nociones de desarrollo, no restringidas al ámbito del Estado-nación, nos permite extender los desafíos en materia educativa al contexto internacional.

### **Modelos de desarrollo: El recorrido común entre Estado y educación**

Esta sección presenta un análisis del recorrido histórico que han seguido los estados latinoamericanos en general, y en particular Chile, desde su conformación como estado-nación hasta el presente; y cómo en ese recorrido los sistemas educativos han experimentado transformaciones paralelas a las experimentadas por los modelos de desarrollo político, social y económico de estos países. Si bien esta relación está ampliamente respaldada en la literatura (Insunza, 2009; Puiggros, 2001; Ruíz, 1994, 2001; Redondo, 2007; Solari, 2012), se acepta que no necesariamente sigue un recorrido simultáneo entre los distintos lugares de la región, ni tampoco existe una estricta causalidad entre modelos de desarrollo y modelos educativos (Torres, 2001).

De acuerdo con Torres (2001), los sistemas educativos latinoamericanos fueron creados poco después de que los países establecieran sus fronteras en la conformación de los estado-nación, cuya gestión se extendió hasta la tercera década del siglo veinte. Dentro de sus prioridades se planteó la extensión gradual y progresiva de escolaridad obligatoria y

gratuita para todos, entendiendo la educación como espacio fundamental de producción de lo público (Puiggrós, 2001). En este sentido, la población latinoamericana heredó la idea ilustrada de que la educación constituye una palanca para el progreso, de tal manera que su expansión era un signo de modernidad en los estados de bienestar, ligado al imperativo categórico kantiano de justicia social y responsabilidad individual en la sociedad (Torres, 2001).

Para el caso chileno, el estado republicano asumió una importante responsabilidad en la provisión y regulación de la educación, declarando en la Constitución de 1833 una "atención preferente del Gobierno en todos los niveles" (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2010, p. 190). Con la Ley General de Instrucción Primaria, promulgada en 1860, el Estado asumió un rol principal en la educación primaria, constituyéndose como garante de la gratuidad de la educación para hombres y mujeres, clasificando las escuelas en elementales (aquellas donde se enseñaban saberes fundamentales como la lecto-escritura, pesos y medidas) y superiores (profundizando en gramática, aritmética, geografía, historia y política) (Redondo, 2007; UNESCO, 2010).

No obstante, la educación pública entró en decadencia juntamente con el Estado de Bienestar, tras el crecimiento de la oferta educativa de grupos privados, sin interés de lucro, con diversos fines sociales; por ejemplo, religiosos y culturales (Puiggrós, 2001).

Luego de la crisis de 1929, se reorienta el eje político latinoamericano dando cada vez más lugar al imperialismo norteamericano. Desde esta influencia nace el estado desarrollista de mediados de los cuarenta, hasta aproximadamente la década de los ochenta, manteniendo un patrón consistente de modernización forzada de las sociedades por el eje del Estado, bajo la noción de educación para la formación de capital humano (Torres, 2001). Hasta antes de este punto, en el marco del estado de bienestar, la discusión sobre educación se trataba sobre el tipo de sociedad deseada, es decir, la educación estaba pensada políticamente. En concepciones desarrollistas, en cambio, pasa a ser hegemónica una visión instrumental de la educación, naturalizada por la sociedad al punto de considerar la educación como algo dado y definido (Ruíz, 2010).

En el escenario chileno, a partir de la Constitución de 1925, se observa el surgimiento de un Estado desarrollista, creándose en este período la Universidad Técnica del Estado, escuelas de ingeniería, escuelas de minas, escuelas industriales, y escuelas y liceos experimentales. Sin embargo, no es sino hasta la década de los sesenta en que se consolida, en el marco de la Alianza para el Progreso (1961) encabezada por el gobierno de Estados Unidos. En este plan se acuerdan reformas estructurales en el ámbito agrario, industrial, social y educacional (Redondo, 2007).

En este contexto, particularmente en educación, Eduardo Frei Montalva lleva a cabo en Chile una reforma sustentada en el modelo socio-político de las teorías del desarrollo y la modernización de la época, lo que significa que la educación tendría una función en pro del

crecimiento económico del país, manteniendo la estructuración social; y excluyendo otros saberes no instrumentales, y la formación democrática y ciudadana (Ruíz, 1994).

Esto es así porque la base sociológica de las teorías del desarrollo está en las teorías de la modernización, que expresan la transición de una sociedad tradicional a una industrial a través de la creación de roles propios de una sociedad industrial. Así, la meta del desarrollo supone para la educación, comprendida como inversión en capital humano, una de las inversiones más rentables para el desarrollo económico de un país, centrada en la formación profesional y técnica según las necesidades de desarrollo e industrialización (Ruíz, 1994; Soto, 2004).

De acuerdo con la teoría del capital humano, la inversión de educación en las personas es semejante a la inversión en capital monetario. Cuanto mayor es la inversión, mayor es la productividad que esa persona genera (Stiglitz, 2000). De aquí que en las políticas latinoamericanas de educación se refiera ineludiblemente a las tasas de retorno a la inversión en educación, al momento de tomar decisiones educativas (Torres, 2001).

Ruíz (1994) cita un extracto de la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina, de marzo de 1962 (organizada por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], la Organización de Estados Americanos [OEA], la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura [FAO] y otras organizaciones internacionales), que coinciden con las ideas centrales de la reforma educacional:

*Planificar implica establecer un orden de prelación en esas inversiones. Y como no nos es dado hacer todas éstas en forma simultánea, es natural que en un orden de prelación corresponda a las inversiones en educación un lugar destacado, subrayando que se trata de inversiones y no gastos. Pero en el mismo campo educacional se necesitan claras orientaciones y objetivos. Hay formas de educación –las de adiestramiento técnico– que van a contribuir directamente al aumento de la producción, y hay otras que sólo podrán abordarse plenamente cuando el crecimiento del ingreso por habitante permita disponer de los recursos necesarios para hacerlo (Prebisch, 1962, en Ruíz, 1994, p. 85).*

De esta manera, la formación ciudadana quedó subordinada a la formación de mano de obra y recursos humanos, como exigencia del progreso técnico (Ruíz, 1994). En definitiva, la Reforma Educacional de Frei Montalva en la década de los sesenta significa un cambio decisivo en el sistema educacional chileno. Este modelo educacional se constituiría en modelo central hasta 1981, año en que la dictadura militar centra el nuevo modelo en torno a la privatización y el mercado (Redondo, 2007; Soto, 2004).

La única excepción durante este período, en términos de proyecto educativo, tuvo lugar durante el gobierno de Salvador Allende (1970-1973), en el que se formulan reformas estructurales en educación con participación democrática. Tras el Primer Congreso Nacional

de Educación en 1971 (previos congresos locales y provinciales), nace el Proyecto Escuela Nacional Unificada (ENU), planteando un Sistema Nacional de Educación que permitiera el desarrollo de las capacidades humanas en un marco de integración social, bajo el lema *Por una educación nacional, democrática, pluralista y popular*. Durante este gobierno, se asignaron a la educación los más altos recursos financieros del período 1950-1995, se adelantó la expansión educativa y se avanzó en la política de igualdad de oportunidades. Sin embargo, la oposición política, en conjunto con los medios de comunicación y algunos sectores económicos y eclesiásticos generaron una reacción contraria al proyecto político del gobierno, hasta que en 1973 llega a su fin con el golpe de estado y la instalación del sistema neoliberal de mercado (Redondo, 2007; UNESCO, 2012).

El neoliberalismo está basado en las teorías económicas neoclásicas de Friedrich Hayek y Milton Friedman, para quienes la ganancia constituye la medida de la eficiencia económica, mientras que la iniciativa privada y la competencia son las bases de una sociedad libre. Una de las primeras experiencias neoliberales tuvo lugar durante la dictadura militar de Augusto Pinochet (1973-1990) en Chile; sin embargo, es a partir de los gobiernos de Margaret Thatcher (1979-1990) en el Reino Unido, y de Ronald Reagan (1981-1989) en Estados Unidos, cuando este proyecto se internacionaliza (Villatoro, 2014).

Durante la década de los ochenta, a nivel latinoamericano, se produce el ajuste estructural de los estados neoliberales en la región, con un enorme impacto en las agendas educativas, marcado por la globalización capitalista de la educación (Torres, 2001). Presos de las contradicciones del desarrollo, los estados latinoamericanos comienzan a orientarse en función de políticas educativas que postulan la liberalización de la educación y desestatificación de la educación pública, con los objetivos de eficiencia económica y globalización del capital. En este contexto, desde la perspectiva de libertad de mercado en educación –y los valores de individualismo y competencia– queda clara la contradicción con toda tendencia a la solidaridad social presente en el estado de bienestar (Puigros, 2001).

En la situación chilena, durante la dictadura militar (1973-1990), se generaron diversas transformaciones en el sistema educacional, entre las que destacan el fin del Estado docente (con privatización que traspasa gran parte del poder a la sociedad civil y corporaciones privadas ligadas a la industria, comercio y agricultura), aparición de la educación privada subvencionada por el Estado (financiamiento tipo *voucher*), liberación de obligaciones esenciales a los proveedores de educación y una progresiva desvalorización de la formación docente (Bellei, 2010; Redondo, 2007; UNESCO, 2004).

De acuerdo con Solari (2012), la aceptación sin crítica de la globalización neoliberal de la economía se comprende como la respuesta tácita a un progresismo del pasado sin capacidad de dar respuesta a los desafíos contemporáneos. En este contexto, de la falsa analogía entre educación y bien de consumo, se desprende equívocamente que, al carecer las personas de educación, percibirán la necesidad de ser educados y se preocuparán por satisfacerla, pudiendo además escoger entre una oferta de productos educativos de diversa calidad cuantificada. Esta lógica de libre elección y libre competencia trajo como

consecuencia directa una profunda segmentación del sistema educativo, derivada en desigualdades en los resultados de aprendizaje y mecanismos de selección al interior de los establecimientos.

Posteriormente, en la transición a la democracia chilena, durante los gobiernos posteriores a Augusto Pinochet, se presentaría una continuidad de conceptos y visiones respecto de la dictadura en materia de educación. Amparados en la idea de crecimiento con equidad, se conciliaría el modelo mercantil con elementos correctores de intervención del Estado hasta nuestros días (Bellei, 2010; Ruíz, 1994; Solari, 2012). En definitiva, la evidencia empírica permite concluir que el Estado chileno a través del mercado no ha logrado garantizar el derecho a la educación de sus ciudadanos (UNICEF, 2014). Basta citar al respecto una revisión de la política educacional chilena por parte de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2004), en que se sostiene:

*El punto importante (es) (...) que el sistema educacional está conscientemente estructurado por clases. (...) la selectividad por escuelas y un énfasis en la «selección» produce un sistema altamente estratificado en el cual hay una creciente concentración de niños en escuelas con antecedentes socio-económicos similares. (...) La democracia no se ve favorecida por una estratificación tan intensa (p. 277).*

### **Perspectiva internacional e implicancias para la educación chilena**

El Índice de Desarrollo Humano (IDH) de las Naciones Unidas es el indicador multidimensional más reconocido del desarrollo humano en el mundo. Fue presentado en 1990 como una escala de medición del grado de desarrollo de los países en el mundo.

De acuerdo con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), para el año 2000, el IDH consideraba tres dimensiones básicas en la medición del desarrollo: una vida larga y saludable (esperanza de vida), la educación (alfabetización y matrícula) y un nivel decente de vida (producto interno bruto [PIB] per cápita). Al respecto, se sostiene que estas variables se encuentran en relación, por ejemplo, un mayor logro educativo impacta en una mejor salud y en mayores ingresos económicos (PNUD, 2000).

El fundamento de este enfoque descansa en los derechos humanos, como misión declarada de Naciones Unidas, particularmente mediante la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, que señala en su artículo 26:

*Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos (...) Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos (PNUD, 2000, p. 15).*

Como se puede apreciar, esta definición recoge una visión progresista de la educación heredada de la promesa moderna, operacionalizada en la formación de élites meritocráticas mediante el capital humano, y en el marco de un modelo mercantilista de la educación, al abrir la posibilidad a los padres de escoger la educación para sus hijos, lo que está mediado por la capacidad de financiamiento.

De acuerdo con Basu (2001) el IDH del PNUD ha sido objeto de críticas por su arbitrariedad, no obstante, es más defendible moralmente que el reduccionismo economicista del crecimiento económico como único indicador. En efecto, producto de las críticas al IDH, para el año 2010 se presenta una modificación sustancial del índice, conservando las tres variables centrales, pero renovando su definición y agregación, especialmente respecto de educación. En efecto, se incorporan los años medios de educación de los adultos y los años esperados de educación de los niños al comenzar su escolarización, en función de las tasas de matrícula y permanencia; siempre bajo la perspectiva de capital humano (Villar, 2010).

En las últimas tres décadas, la conceptualización del desarrollo ha avanzado para ir más allá de indicadores económicos hasta hablar de un nivel amplio de desarrollo amplio (Basu, 2001). En esta línea, Sitiglitz (1998, citado en Basu, 2001), reconoce la necesidad de prestar atención a mejoras en la distribución del ingreso, la salud, la educación y el medioambiente. Esta visión implica que las metas que persigue el desarrollo van más allá de objetivos económicos, que por su carácter de progreso infinito, son imposibles de alcanzar en un contexto de recursos finitos (Rodríguez y Sanhueza, 2014).

Ya en la década de los setenta, Hammarskjöld (1975) plantea que el desarrollo es un todo, e implica dimensiones ecológicas, culturales, sociales, económicas, institucionales y políticas; que deben ser abordadas íntegra y relacionadamente. De acuerdo con esta perspectiva, los tres pilares que debiese considerar una nueva concepción de desarrollo son: (1) estar orientado a la satisfacción de necesidades (comenzando por erradicar la pobreza), (2) debe ser endógeno y autosuficiente, es decir, depende de la fuerza y compromiso social, y (3) debe estar en armonía con el medioambiente. Adicionalmente, agrega que el desarrollo exige transformaciones estructurales que son inmediatamente posibles y necesarias (Fundación Dag Hammarskjöld, 1975).

Respecto a la educación, se señala que el sistema valórico capitalista ha distorsionado el rol social, comunitario y familiar de la educación, convirtiéndola en un subsistema mercantilizado, especializado y profesionalizado, reservado para una minoría; quedando el resto de la sociedad con efectos negativos. En cambio, la educación debiese ser el medio por el cual la sociedad avanza, antes que una adquisición personal, promoviendo la cooperación de todos los miembros de la sociedad, sin estar divorciada del trabajo y la producción. Al respecto, se destaca la importancia de la conexión entre empresas productivas y escuelas, generando espacios de aprendizaje permanente, integrando en esos espacios bibliotecas, laboratorios y otros servicios comunitarios que propicien la recreación, el deporte, etc. Según el reporte, gran parte de las dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales conceptualizadas hoy sólo son un producto del actual sistema que

favorece el individualismo. La cooperación, en cambio, maximiza los procesos de aprendizaje de la mayoría de las personas (Fundación Dag Hammarskjöld, 1975).

Por otra parte, en relación a los planes de estudio y objetivos de la educación, no debiesen ser secuenciados en términos de modelos educativos prestados, sino que debiesen guiarse por las preocupaciones reales y contextuales de los entornos educativos, bajo el acuerdo de todos los participantes de dichos procesos. Toda esta concepción de la educación se orienta a conectar diversas acciones humanas en torno a un proceso de transformación social y progreso constante (Fundación Dag Hammarskjöld, 1975).

Respecto de los postulados de Amartya Sen, el enfoque de capacidades ayuda a la reflexión sobre cuestiones clave en educación y escolarización, en relación con otros campos políticos, económicos y sociales; por ejemplo, respecto de la distribución de la educación, igualdad de género, superación de la pobreza, formulación de políticas, medición en educación y gestión educacional; siendo central en este enfoque la diferenciación entre derechos y capacidades. De acuerdo con Sen, ambos conceptos expresan preocupaciones éticas para la sociedad. En el ámbito de la educación, los derechos abarcan una serie de resguardos legales *a* la educación, *en* la educación y *de* la educación. Sin embargo, el autor sostiene que el enfoque de capacidades va más allá del concepto de derechos, pues no sólo exige la conceptualización legal de los derechos humanos, sino también el ejercicio o funcionalidad en las personas, desde una perspectiva de justicia social. Así entendido, no sólo importa el derecho de igualdad de oportunidades en educación, sino la capacidad de participar en los procesos y resultados educativos con igualdad de oportunidades. Este enfoque permite a las personas abrir un abanico de posibilidades y opciones centradas en sus libertades y en la igualdad respecto a otros para decidir sobre su desarrollo (Unterhalter & Walker, 2007).

En línea con el pensamiento de estos autores, los análisis internacionales muestran una serie de desafíos pendientes para Latinoamérica y el Caribe en materia educativa. Algunos de los aspectos que en común debiesen tener en cuenta los países de la región son: favorecer las oportunidades de culminar la educación primaria los niños y niñas de sectores rurales, aumentar la oferta educativa multicultural y bilingüe, reducir la discriminación de género y la discriminación racial (indígena y afrodescendiente) (CEPAL, 2010). Por otra parte, se advierte la necesidad de abordar el papel de los sistemas educativos latinoamericanos en la producción de cohesión social, como consecuencia del debilitamiento de las instituciones organizadoras de las sociedades modernas (familia, escuela, trabajo, estado) (Schwartzman & Cox, 2009).

En el plano nacional, de acuerdo al informe *Educación, cambio estructural y crecimiento inclusivo en América Latina* de la CEPAL (2015), uno de los desafíos para Chile tiene que ver con el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y la igualdad de acceso a la educación, que dependen directamente del gasto público en esta materia, siendo el país con el menor gasto educacional financiado por el Estado dentro de América Latina y el Caribe; cuyos resultados de aprendizaje reflejan una brecha de 2,4 años menos de educación secundaria respecto al promedio de los países miembros de la OCDE.

Por último, otro de los desafíos presentes para Chile es alinear la educación y capacitación, por una parte, y los cambios estructurales en el sector productivo, por otra; ya que no tiene utilidad la oferta de trabajadores de mayor nivel educativo sin que el país cuente con actividades que lo requieran (CEPAL, 2015).

### **El impacto de la globalización en los sistemas educativos**

La economía política de la globalización sitúa a la educación como un bien fundamental, un atributo particular de las personas incorporadas en las relaciones sociales globales, constituyéndose como una plataforma desde la cual podrán desarrollar una mejor salud, empleabilidad y mejores niveles de vida social (Unterhalter & Walker, 2007).

La UNESCO (2010) plantea que los Ministerios de Educación tienen una doble función., por una parte, son rectores de la política educativa nacional (rol político), y por otra, son administradores de los sistemas educativos (rol administrativo). En este contexto, las demandas de la globalización agregan mayor complejidad a estos roles, incorporando condiciones que no han sido regidas políticamente y frente a las cuales no se encuentra una respuesta tradicional. Por lo tanto, surge la necesidad de gestionar reformas educativas para redirigir y reestructurar el sistema educativo frente a las necesidades de la globalización. De acuerdo con la CEPAL (2011), algunas propuestas concretas que la política educativa debe seguir en el contexto de la globalización son el diseño de políticas y programas dirigidos a la infancia temprana, el mejoramiento de la profesión docente y la disminución de la brecha de acceso a una educación de calidad en favor de los estudiantes con menores oportunidades.

Al analizar las consecuencias de la globalización neoliberal en la educación mexicana, Villatorio (2014) plantea que el sistema educativo debiese caracterizarse por un análisis crítico del presente, la configuración de una identidad que integre universalidad y particularidad, y la formación de un espíritu analítico, reflexivo y crítico que valore la cultura, la soberanía y la integridad nacional. Adicionalmente, el autor destaca el rol de las comunidades étnicas en la conformación del proyecto-nación, por lo que se requiere sustituir la noción de ciudadanía única por una perspectiva multicultural.

Otro ámbito de desafíos tiene que ver con el desarrollo de nuevas tecnologías, basadas en la sostenibilidad. Se requiere, por una parte, definir de los recursos para la innovación tecnológica y corregir los efectos del mercado que distancian a la sociedad de sus metas de desarrollo. Esto implica la elaboración de estrategias autónomas de innovación en tecnología, disminuyendo la dependencia de tecnologías sustentables importadas desde los países más avanzados en esta materia (CEPAL, 2015).

En el ámbito de la educación superior, Pedraja-Rejas y Rodríguez-Ponce (2015) señalan que la expansión de la oferta académica, la internacionalización y globalización de los espacios educativos, y el conjunto de demandas sociales, políticas y económicas que se derivan de ello; hacen cada vez más exigible contar con garantías de calidad en las instituciones

universitarias. Estas debiesen considerar al menos la internacionalización del mercado de trabajo, con flujos crecientes de oferta y demanda de profesionales en mercados globalizados, por lo que es necesario formar profesionales con competencias que les permitan insertarse exitosamente no solo a nivel local, sino también internacional. En este contexto, algunos autores advierten la necesidad de volver a politizar el estudio de la educación superior, reconociendo la función que la universidad tiene como institución política del Estado, y enfrentar desde una perspectiva crítica los procesos hegemónicos que tienen lugar en el contexto de la globalización (Ordorika & Lloyd, 2014).

Finalmente, se presenta el desafío de la educación ambiental en casi todas las sociedades del mundo, mediante la búsqueda de alternativas financieras más sostenibles, en términos del uso de energías renovables, reducción de emisiones de carbono, mayores logros de equidad social, entre otros aspectos. Gran parte de los desafíos que se plantean en esta línea implican ponderar la importancia que tiene la economía y el medioambiente en las políticas gubernamentales, cuyo balance dependerá de los antecedentes culturales y contextuales específicos de cada país (UNESCO, 2011).

Desde un punto de vista sistémico, Sierra (2012) sostiene que el modelo económico predominante en la actualidad mantiene un concepto anacrónico del desarrollo, monopolizado por los mercados y las transnacionales, lo que resulta incongruente con una interpretación holística del desarrollo sostenible, en que cada dimensión debe cobrar la misma relevancia. Según la autora, la economía de mercado no tiene un diálogo auténtico con el medioambiente, sino más bien se caracteriza por un monopolio destructivo de la primera sobre el segundo, y constituye una prolongación del colonialismo del siglo XIX. Esta postura cobra mayor sentido al observar que algunos países desarrollados no están dispuestos a una concesión auténtica y sincera por frenar el deterioro ambiental.

En este contexto, la educación, se convierte en un elemento relevante dentro del sistema, de tal manera que un planteamiento educativo puede contribuir a una economía equilibrada y a una evolución armoniosa con el medioambiente; entendiendo que los resultados de una acción educativa se alcanzarán progresivamente, en un proceso que dependerá de la interacción de múltiples factores (Sierra, 2012).

En esta misma línea, Sandoval (2012), sostiene que a nivel cultural existen procesos que dificultan la efectividad de la educación ambiental en la promoción de un comportamiento sustentable, particularmente el antagonismo entre esta orientación educativa y la infraestructura económica de los países latinoamericanos en el mundo globalizado.

En Chile, la Ley General de Educación N° 20.370 de 2009, representa el marco institucional en lo referente a la educación general básica y media. Además de los derechos garantizados en la Constitución, los tratados internacionales, el derecho a la educación y libertad de enseñanza, esta ley reúne un conjunto de principios inspiradores que incluyen calidad de educación, equidad, diversidad, participación, transparencia, integración, sustentabilidad e interculturalidad. Estos dos últimos principios guardan una especial importancia dentro del

debate de la globalización y su impacto. Con sustentabilidad, la ley se refiere al respeto al medioambiente y el uso racional de los recursos naturales. Por otra parte, con interculturalidad exige que el sistema reconozca y valore a los estudiantes en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia (UNESCO, 2012).

Cabe señalar en este punto que Chile cuenta con una larga tradición de educación ambiental, iniciada durante los años sesenta con un planteamiento curricular naturalista de carácter conservacionista. Con el tiempo, fue incorporando directrices provenientes de organismos internacionales ocupados del medioambiente, hasta que en 1997, el Consejo de Ministros de la Comisión Nacional del Medioambiente (CONAMA), creó la Unidad de Educación Ambiental y Participación Ciudadana, que junto al Ministerio de Educación y la Corporación Nacional Forestal (CONAF) pusieron en marcha los primeros programas educativos. En 1998, el gobierno reconoció que, a pesar del crecimiento económico sostenido, la desigualdad social y la presión social respecto de los recursos naturales constituían serias amenazas para la calidad de vida y la sostenibilidad socio-económica. Con estos elementos diagnósticos, el mismo año fue aprobada la Política Ambiental de Desarrollo Sustentable (PADS), y seis años más tarde, el Ministerio de Educación junto con la CONAMA elaboran la Política Nacional de Educación para el Desarrollo Sostenible (PNEDS), aprobada en abril de 2009, previa fase de participación ciudadana y procesos de consulta (UNESCO, 2011).

La EDS se define como un proceso educativo basado en valores, orientado al desarrollo de capacidades que permitan asumir responsablemente la construcción de una sociedad sostenible. Uno de los desafíos de la EDS es superar el sesgo ambientalista, integrando dentro de sus ejes formativos los problemas relativos a la pobreza, salud, igualdad, justicia social, equidad de género y diversidad cultural. En este sentido, el objetivo general de la PNEDS es formar a ciudadanos capaces de asumir individual y colectivamente la responsabilidad de crear una sociedad sostenible y disfrutar de ella (UNESCO, 2011).

Algunas debilidades en la implementación de esta política es el escaso compromiso institucional a nivel local y municipal, la escasa asignación de recursos, necesidad de mayor capacitación al profesorado en materias de EDS, necesidad de mecanismos de seguimiento y evaluación de progresos, falta de transversalidad y consenso a nivel de políticas de gobierno sobre el desarrollo sostenible y falta de compromiso de la sociedad civil, entre otras (UNESCO, 2011).

De lo anterior se desprenden algunos desafíos, como son fortalecer espacios de participación ciudadana en los planes de acción regional y local, incorporando ejes económicos, culturales y sociales; armonizar las metas educativas del país con los objetivos de la PNEDS, desarrollar procesos de innovación pedagógica y promover la investigación en EDS con fondos públicos (por ejemplo, a través de Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, y el Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación) (UNESCO, 2011).

Para finalizar, desde el punto de vista del aprendizaje para toda la vida, conviene enfatizar que para lograr una educación ambiental y una EDS de calidad es necesario un compromiso desde las modalidades de educación formal, no formal e informal. En otras palabras, la educación sobre el medioambiente no debe reducirse al aula de clases, sino que deben integrarse diversos actores desde el gobierno y sus instituciones educativas, hasta los docentes, las familias y los medios de comunicación (Sierra, 2012).

## CONCLUSIONES

En definitiva, este ensayo propone y analiza la relación entre los modelos y perspectivas de desarrollo a nivel país y la configuración de los sistemas educativos. Uno de los aspectos centrales derivados de esta relación, que todavía resulta vigente, desde un punto de vista nacional, es el hecho de que el sistema educativo reproduzca un sistema social altamente estratificado, con concentración de estudiantes de antecedentes socio-económicos similares en cada escuela, disminuyendo la posibilidad de movilidad social que la educación puede proporcionar. Lo anterior, en el marco de un modelo de desarrollo neoliberal y globalizante, a pesar de la reputación de Chile como modelo de crecimiento económico en Latinoamérica (Chávez & Florez, 2017).

A pesar de recientes avances políticos en la tarea de reducir la desigualdad en la educación chilena, los desafíos actualmente van más allá de las fronteras nacionales. Se suman aspectos contemporáneos que intervienen en la dinámica socio-escolar; por ejemplo, una cultura social que promueve el individualismo y la instrumentalización de las relaciones humanas, alejando el sentido de lo público en los estudiantes (Muñoz, 2011), y por otra parte, los desafíos que se derivan de la revolución tecnológica y las brechas educativas asociadas a la educación digital (Lázaro, Estebanell y Tedesco, 2015).

Sin duda uno de los retos más relevantes a nivel global es lo referido por Sandoval (2012) y Sierra (2012), en relación con el desarrollo de procesos de innovación pedagógica en educación ambiental, promoviendo comportamientos sustentables, no solo en el aula de clases, sino desde marcos que entrecrucen los ejes económicos, culturales y sociales del desarrollo, integrando a actores del gobierno, privados y la sociedad civil.

## REFERENCIAS

- Basu, K. (2001). Sobre las metas del desarrollo. En Gerald Meier y Joseph Stiglitz (Eds.). *Fronteras de la economía del desarrollo: El futuro en perspectiva*. México, D.F.: AlfaOmega.
- Bellei, C. (2010). Evolución de las políticas educacionales en Chile (1980-2009). En Marcelo Mendoza y Pía Rajevic (Eds.). *El libro abierto de la informática educativa*. Santiago de Chile: LOM.

- CEPAL (2010). *Políticas de educación y su impacto sobre la reducción de la pobreza infantil*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- CEPAL (2011). *Educación, desarrollo y ciudadanía en América Latina. Propuestas para el debate*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- CEPAL (2015). *Educación, cambio estructural y crecimiento inclusivo en América Latina*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Chávez, A. & Florez, M. (2017). Desigualdad educativa y el neoliberalismo en la educación chilena. *INNOVA Research Journal*, 2(3), 167-175.
- Fundación Dag Hammarskjöld (1975). *What Now: Another Development*. Sweden: Motala Grafiska.
- Insunza, J. (2009). *La Construcción del Derecho a la Educación y la Institucionalidad Educativa en Chile: Antecedentes para una polémica de 200 años*. Santiago de Chile: Salesianos.
- Lázaro, J. L., Estebanell, M. & Tedesco, J. C. (2015). Inclusión y cohesión social en una sociedad digital. *RUSC - Universities and Knowledge Society Journal*, 12(2), 44-59. doi: 10.7238/rusc.v12i2.2459
- Muñoz, G. (2011). Representación simbólica de los consejos escolares como estrategia para democratizar la cultura escolar: Una lectura interpretativa desde la voz de los sujetos sociales. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 35-52.
- OCDE (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación: Educación terciaria en Chile*. Santiago de Chile: OCDE Ediciones. ISBN: 978-92-64-05414-1
- Ordorika, I. & Lloyd, M. (2014). Teorías críticas del Estado y la disputa por la educación superior en la era de la globalización. *Perfiles Educativos*, 36(145), 122-139.
- Pedraja-Rejas, L. & Rodríguez-Ponce, E. (2015). El aseguramiento de la calidad: Un imperativo estratégico en la educación universitaria. *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería*, 23(1), 4-5.
- PNUD (2000). *Derechos humanos y desarrollo humano*. Madrid: Ediciones Mundi-prensa. ISBN: 84-7114-902-8
- Puiggrós, A. (2001). Educación y poder: los desafíos del próximo siglo. En Carlos Torres (Ed.). *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO.

- Redondo, J. (2007). *El derecho a la educación en Chile*. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- Rodríguez, I. & Sanhueza, P. (2014). ¿Es racional fomentar el crecimiento económico? *Polis, Revista Latinoamericana*, 13(37) 499-520.
- Ruiz, C. (1994). Educación, desarrollo y modernización. *Revista de Sociología*, 9, 83-93.
- Ruiz, C. (2010). *De la República al mercado. Ideas educativas y política en Chile*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Sandoval, M. (2012). Comportamiento sustentable y educación ambiental: una visión desde las prácticas culturales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(1), 181-196.
- Schwartzman, S. & Cox, C. (2009). Las agendas pendientes de la educación. En Simón Schwartzman y Cristián Cox (Eds.). *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*. Santiago de Chile: Uqbar Editores.
- Sierra, L. (2012) La educación ambiental o la educación para el desarrollo sostenible: su interpretación desde la visión sistémica y holística del concepto de medioambiente. *Educación y Futuro*, 26(12), 17-42.
- Solari, P. (2012). Una historia del pensamiento filosófico chileno sobre educación. *La Cañada*, 3, 28-75.
- Soto, M. (2004). Políticas educacionales en Chile durante el Siglo XX. *Revista del Magíster en Antropología y Desarrollo*, 10, 30-42.
- Stiglitz, J. (2000). *La economía del sector público*. Barcelona: Antoni Bosch.
- Torres, C. (2001). Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte. En Carlos Torres (Ed.). *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO.
- UNESCO (2004). *La educación chilena en el cambio de siglo: Políticas, resultados y desafíos*. Disponible en línea: <http://www.oei.es/quipu/chile>
- UNESCO (2010). *Institucionalidad de los ministerios de educación: Los procesos de reforma educativa de Chile y Argentina en los años 90*. París: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. ISBN: 978-92-803-3339-8
- UNESCO (2011). *Recorridos Nacionales rumbo a la Educación para el Desarrollo Sostenible*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO (2012). *El derecho a la educación: Una mirada comparativa Argentina, Uruguay, Chile y Finlandia*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO Santiago.

UNICEF (2014). *Mercado o garantía de derechos: Modelos en debate para la educación escolar en Chile*. Santiago de Chile: Salesianos.

Unterhalter, E. & Walker, M. (2007). *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*. NY: Palgrave MacMillan.

Villar, A. (2010). *Desarrollo Humano 1980-2010*. Disponible en línea: <http://www.ivie.es/>

Villatorio, A. (2014). Globalización: crisis, educación y democracia en México (2000–2012). *Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe*, 11(1), 205-224.



# EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS / ACADÉMICAS





# ENFOQUE PSICOSOCIAL. CONCEPTO Y APLICABILIDAD EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA

**Psychosocial approach. Concept and applicability in the professional training of psychology students.**

Ingrid Quintana-Abello<sup>1</sup> | Universidad del Bío-Bío | Chile  
[iquintana@ubiobio.cl](mailto:iquintana@ubiobio.cl)

Rodolfo Mendoza-Llanos<sup>2</sup> | Universidad del Bío-Bío | Chile  
[rmendoza@ubiobio.cl](mailto:rmendoza@ubiobio.cl)

Cristobal Bravo-Ferretti<sup>3</sup> | Universidad del Bío-Bío | Chile  
[cbravo@ubiobio.cl](mailto:cbravo@ubiobio.cl)

Marcela Mora-Donoso<sup>4</sup> | Universidad del Bío-Bío | Chile  
[mamora@ubiobio.cl](mailto:mamora@ubiobio.cl)

**RESUMEN** El enfoque psicosocial es una aproximación teórica y empírica - de aún difícil definición - que vincula al individuo con la sociedad. La tendencia actual en la formación profesional busca disminuir la brecha de relación permanentemente criticada entre la academia y la vida social. La formación ética y profesional propende el uso del conocimiento al servicio de las comunidades en las cuales está inserta la universidad, desde una mirada crítica que contemple la respuesta a las necesidades de las organizaciones en las que se participa. El objetivo del presente trabajo es reflexionar aquí respecto del enfoque psicosocial desarrollado en la Carrera de Psicología de la Universidad del Bío-Bío, a través de la comprensión que tienen los estudiantes de este, y a través de la evaluación de la implementación de la metodología de aprendizaje-servicio como una forma de expresión concreta de enfoque. La reflexión, en términos generales, apunta en primer lugar, a que es necesario dar mayor visibilidad y expresión práctica del enfoque psicosocial en la formación profesional y, en segundo lugar, aumentar los espacios de reflexión respecto de la oportunidad - tanto para la formación profesional personal como para las comunidades que se ven favorecidas - de la consolidación progresiva de esta metodología.

**PALABRAS CLAVES** enfoque psicosocial, psicología, aprendizaje - servicio.

**ABSTRACT** *The psychosocial approach is a type of theoretical and empirical knowledge – still difficult to define - that links the individual with society. The current trend in professional training seeks to reduce the permanently criticized gap between the academy and social life. The ethical and professional training tends to use knowledge at the service of the communities in which the university is inserted, from a critical perspective that considers the response to the needs of the organizations in which it participates. The objective of this paper is to reflect on the psychosocial approach developed in the Psychology undergraduate program at Universidad del Bío-Bío, through the students' understanding of it and through the evaluation of the implementation of the service-learning methodology as a form of concrete expression of the psychosocial approach. The general consideration suggests that; first, it is necessary to give greater visibility and practical expression of the approach in professional training, and second, to increase the opportunities for reflection regarding the opportunity it provides, both for personal professional training and for the communities that are favored by the progressive consolidation of the methodology.*

**KEY WORDS:** *psychosocial approach, psychology, service-learning methodology*

---

<sup>1</sup> Psicóloga, Máster en Educación, Doctora en Educación

<sup>2</sup> Psicólogo, Magister en Psicología, Dr.(c) en Ciencias humanas

<sup>3</sup> Psicólogo, Magister en Investigación Social y Desarrollo, Doctor en Ciencias Humanas

<sup>4</sup> Profesora de Historia y Geografía, Magister en Educación, Doctora en Educación

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, uno de los desafíos que enfrenta la Educación Superior en general, es la necesidad de incorporar innovaciones en docencia. Esta necesidad es de carácter global y tiene antecedentes sustentados en los análisis realizados por la UNESCO (Paris, 1998), Proyecto Tunning Europa y América Latina (2013), lo que debe ser considerado por las universidades a través de las carreras que imparten.

Representa un desafío ineludible para las universidades otorgar a los estudiantes una formación de pregrado que les permita incorporarse y aportar a contextos laborales reales, cambiantes y dinámicos, de manera que puedan fortalecer su formación, al poder realizar comprensiones aplicadas de la formación académica recibida.

Para el caso de la formación en Psicología, la valoración de la profesión en el medio, depende en gran medida de la calidad de los procesos de formación (González, Gonzáles & Vicencio, 2014) y permite a la sociedad distinguir el aporte de la psicología de otras profesiones (Moyano & Juliá, 2013). Si bien no es una condición necesaria, la declaración fundacional de una escuela de psicología, de adherencia a un enfoque en particular, implica que sus acciones académicas y prácticas deben estar en concordancia con ella. La Escuela de Psicología de la Universidad del Bío-Bío declara adherir a un enfoque psicosocial.

### El enfoque psicosocial

El uso extendido del concepto psicosocial en las distintas áreas de la psicología, tanto teóricas como aplicadas, ha conducido a que en la actualidad exista poca claridad sobre su significado y alcances, a riesgo de convertirse en un significativo vacío del lenguaje psicológico actual. Se podría decir que lo psicosocial ha dejado de ser un enfoque exclusivo de los campos social y comunitario pasando a considerarse como una mirada integradora posible de aplicar a otras áreas como la educación o el trabajo (Alvis Rizo, 2009).

Una primera acepción de lo psicosocial se relaciona con la aspiración a superar el dualismo instaurado por las ciencias modernas entre la realidad socio-cultural exterior y la realidad psicológica interior del sujeto. Sobre este respecto Frosh (2003) planteaba que es poco frecuente encontrar en la literatura psicológica intentos de examinar lo psicosocial como una entidad sin fisuras, como un espacio en el que las nociones que se distinguen en forma convencional, son principalmente *individual* y *sociedad*, considerándose juntas, como íntimamente conectadas o posiblemente incluso lo mismo. Una forma de aproximarse al concepto es entender que:

*"(...) el paradigma de lo psicosocial establece interdependencia entre lo psicológico y lo social, en la perspectiva psicológica se ubican los recursos internos de la persona, como proyecto de vida, la creatividad, el sentido del humor, la inteligencia, la experiencia, la motivación al logro, entre otros. Desde lo social se hallan las*

*interacciones entre los diferentes ámbitos de socialización (...)*" (Medina et al, 2007 p. 185)

Asumir explícitamente esta perspectiva en la formación en psicología, implica considerar lo psicosocial como algo más allá de una dimensión del comportamiento humano, supone una intención de posicionamiento frente al quehacer profesional y establecer un horizonte ético. En este sentido se consideran valiosos los aportes del ámbito de la Psicología Comunitaria y de la Intervención Psicosocial, en tanto pueden generar un marco comprensivo posible de aplicar a otras áreas disciplinares. Algunas de las principales características son:

- La focalización de la intervención en diversas formas de marginación social, representadas por la vulnerabilidad (e.g. pobreza, discriminación, violencia, represión, (Martín-Baró, 1998), riesgo psicolaboral (Gil-Monte, 2012) o pluralismo teórico, incluido el interés en discursos tradicionalmente marginados en psicología académica (e.g., psicoanálisis, teoría de sistemas, teoría feminista, fenomenología, Frosh, 2003);
- Adopción de una postura crítica. Desde la óptica de la Psicología Comunitaria Latinoamericana es imprescindible adoptar una reflexión crítica acerca de las condiciones de vida de las personas y sus grupos examinando las estructuras de opresión y los procesos de ideologización a los que están sometidos (Martín-Baró, 1998). Así también, y desde una óptica disciplinar más amplia, debe ser entendida como una preocupación por todos los problemas ideológicos en psicología (Frosh, 2003).
- La Participación social como aspecto esencial de la intervención psicosocial. Se considera que esta genera cambios *per se*, maximizando los recursos disponibles, generando nuevas formas de relación social, así como definiciones alternativas de los problemas (Sánchez Vidal, 2002; Montero, 2004). Estos cambios se deben dar a nivel personal y social (Frosh, 2003)
- La redefinición del rol profesional. La intervención psicosocial busca desmarcarse del estereotipo de rol de *experto* y asumir formas de interacción de carácter más horizontal que pueden ser denominadas como de *acompañante* o de *facilitador* de procesos de cambio (Montero, 2004). Cabe recordar la presencia de ésta idea en el campo de la terapia (Rogers, 2000).
- Los niveles de actuación de la intervención psicosocial. En el campo de la intervención psicosocial se priorizan los niveles preventivos y promocionales de actuación por sobre el de tratamiento o rehabilitación de los problemas. Esto quiere decir que los esfuerzos de la intervención se orientan a la generación de condiciones para el bienestar, proceso que requiere el involucramiento activo de las personas potencialmente afectadas (Sánchez Vidal, 2002).
- Énfasis en las fortalezas y capacidades. La concepción del bienestar característica del enfoque psicosocial pretende superar el enfoque del *déficit* basado en las carencias y debilidades de los grupos, atendiendo a los recursos personales y comunitarios (Montero, 2004).

- El reconocimiento y validación de la diversidad social y cultural. Lo psicosocial aspira a la inclusión de distintas subjetividades en el dominio social (Frosh, 2003), los conocimientos y recursos de la comunidad, y no imponer saberes científicos (Watkins & Schulman, 2008)
- Pluralismo metodológico, que incluye una afirmación activa del valor de la investigación cualitativa y teórica, así como una investigación cuantitativa más tradicional (Frosh, 2003);

Si bien estas aproximaciones al concepto orientan -e incluso delimitan- el trabajo académico, su transmisión a los estudiantes no está exento de dificultades, pues implica el monitorear permanentemente el nivel de comprensión del concepto, y a la vez buscar metodologías que permitan transmitirles paralelamente la integración ética y aplicada del conocimiento adquirido en las aulas.

El objetivo del presente trabajo es evaluar la apropiación del enfoque psicosocial que tienen los estudiantes de la Escuela de Psicología de la Universidad del Bío-Bío. Para ello, primero se presentan los resultados respecto del nivel de comprensión del concepto de enfoque psicosocial, y segundo, se describe un avance de la introducción de la metodología aprendizaje y servicio como una aproximación práctica a la implementación del concepto.

### **Descripción del entorno educativo**

La experiencia de innovación que se presenta, se levantó en coherencia con la misión de la Carrera de Psicología UBB, la que declara estar comprometida con una "formación integral y de excelencia de profesionales en psicología (...), con una mirada generalista de la disciplina y un sello psicosocial basado en el compromiso, calidad, rigurosidad y sentido ético (...), forma Psicólogos/as agentes de desarrollo y cambio social" (PDO, 2015).

Así mismo, se ha tenido en cuenta el Modelo Educativo declarado por la Universidad del Bío-Bío, el cual actúa como marco orientador de una docencia centrada en el estudiante y basada en competencias (Modelo Educativo UBB, 2008) y que implícitamente exige mayor interrelación entre las distintas carreras y el medio. En este contexto, el equipo del proyecto ha reconocido que no sólo serían importantes las actitudes, valores o lo que el estudiante sabe de su disciplina; sino también lo que el estudiante sabe hacer desde esta, para contribuir efectivamente al bienestar psicosocial de personas y/o comunidades del entorno.

La innovación implementada constó de las siguientes etapas o fases: 1) diagnóstico, definición del problema, objetivos y posibles vías de abordaje; 2) convocatoria a equipos y recogida de datos, y 3) implementación de la Innovación y resultados (adaptado de González y Escudero, 1987).



Además, se les presentaron siete afirmaciones en las que debían valorar – en una escala Likert de 1 a 7 puntos- su parecer respecto de la visibilidad del enfoque psicosocial en la formación práctica, (ver tabla 1).

Tabla 1. Percepción del Enfoque Psicosocial de estudiantes egresados

Afirmaciones	M (DE)
El Enfoque Psicosocial considera el bienestar, la diversidad y la dignidad humana como aspiración ética fundamental mediante una concepción integral de las personas.	6.6 (0.7)
El Enfoque Psicosocial se caracteriza por una concepción integral del ser humano que considera la relación de la persona y su contexto como un aspecto clave.	6.5 (0.8)
El Enfoque Psicosocial se vincula con el compromiso social, es decir, con una sensibilidad especial hacia sectores vulnerables de la sociedad.	6.4 (0.9)
Estoy de acuerdo en que las prácticas y preprácticas que desarrollo durante mi formación incluyan el servicio a personas o grupos vulnerables, segregados u oprimidos.	6.4 (1.3)
A nivel ético-político incluye una opción fundamental por el otro, la persona vulnerable, la víctima, el excluido, el invisible y silenciado por la sociedad.	6.3 (1.2)
El Enfoque Psicosocial implica apertura generalista y pluralista, quedando sus alternativas teóricas al servicio del bienestar humano.	5.9 (1.2)
El Enfoque Psicosocial está presente en la formación de Psicólogos y Psicólogas de la UBB	5.5 (1.5)

M = Media; DE = Desviación Estándar

El análisis confirma que el enfoque psicosocial es percibido pero no en los niveles esperados, considerando además el alto interés en que la Carrera pueda fortalecer sus vínculos con instituciones del contexto real, de modo que las y los estudiantes puedan contribuir desde las prácticas intermedias y profesionales al bienestar psicosocial de personas y comunidades vulnerables. Con estos antecedentes, el equipo de proyecto, consciente de la necesidad de perfeccionamiento continuo en metodologías activas, y luego de analizar diferentes posibilidades de innovación; se optó por generar un proceso de perfeccionamiento en Metodología Aprendizaje – Servicio. Este perfeccionamiento fue posible gracias a la contribución realizada por la *Unidad de Gestión Curricular y Monitoreo*, unidad que ejecutó el curso. De este modo fueron once los académicos que obtuvieron su certificado de aprobación, todos ellos docentes que imparten docencia en la Escuela de Psicología. Así mismo se generaron instancias de sensibilización (jornadas de inducción a la práctica) destinadas a estudiantes, oportunidad en que se abordó el enfoque psicosocial y las oportunidades que ofrece la metodología aprendizaje servicio en asignaturas que cuentan con pasos prácticos en terreno.

### *Aprendizaje - Servicio*

Aprendizaje y servicio es una metodología activa, que busca la convergencia de las competencias disciplinarias y genéricas de un plan de estudios. Su énfasis es la intencionalidad pedagógica experiencial, caracterizada por integrar en el currículum académico, actividades de servicio con y para la comunidad.

Conceptualmente para Furco et al. (2002), Aprendizaje y Servicio, debe ser comprendida desde tres ejes fundamentalmente: 1.- como metodología adscrita a una asignatura, donde los estudiantes utilizan el contenido atendiendo a resolver problemas en una comunidad; 2.- como movimiento pedagógico, guiado por la idea de formar en solidaridad, materializado en prácticas educativas, donde los estudiantes organizan el trabajo académico

para hacer frente desastres naturales, crisis económicas (Cechi, 2006; Tapia, 2010), o problemáticas sociales y 3.- como intervención potenciando habilidades en los estudiantes.

Para esta experiencia educativa se adoptó el modelo de la Universidad de Stanford (Service-Learning 2000 Center, 1996) de los cuadrantes de aprendizaje y servicio, centrándonos específicamente en aquel que considera experiencias de aprendizaje y servicio, en cuanto está adscrita a una actividad curricular, es sistemática, los estudiantes movilizan saberes disciplinarios y de competencias blandas para concretar una actividad solidaria hacia la comunidad.

Así, se requiere trabajar con la comunidad, generando un nexo entre la academia/universidad y comunidad. Desarrollando un escenario comunitario donde los estudiantes movilizan saberes disciplinarios y valóricos/genéricos para solucionar problemáticas en la población (Briede & Mora, 2016), contribuyendo así al bienestar psicosocial.

Para la implementación de la metodología de aprendizaje-servicio es necesaria una planeación didáctica que contemple: 1) determinar el objetivo o habilidades cognitivas a intencionar, 2) movilizar aprendizajes y experiencias previas en relación a los contenidos, 3) definir actividades que realizará el estudiante con y en la comunidad y 4) determinar cómo evidenciará ese aprendizaje en respuesta de un problema real de la población.

En colaboración con académicos/as y al alero del proyecto, los/las estudiantes desarrollaron una experiencia práctica de aprendizaje en terreno desde la metodología Aprendizaje – Servicio. Específicamente, en las asignaturas Psicología Comunitaria II y en las prácticas Profesionales, los/las estudiantes prestaron servicios psicosociales a instituciones que atienden a personas vulnerables (*e.g.* Agrupaciones de adultos mayores, agrupaciones de personas con necesidades diferentes o enfermedades crónicas invalidantes, campamentos<sup>1</sup>). La evaluación final de las respectivas asignaturas fue favorable, sin embargo, también se confirma la necesidad de gestión y monitoreo permanentes.

## CONCLUSIONES

En relación al objetivo general, esta experiencia permite sistematizar – a lo menos de manera inicial – la evaluación de la apropiación del enfoque psicosocial en la formación profesional de estudiantes de psicología desde una perspectiva tanto conceptual como práctica.

Conceptualmente, los estudiantes tienen una aproximación fuertemente ético-valórica respecto del enfoque psicosocial al establecer una forma de relación entre el profesional psicólogo y las otras personas. Sin embargo, existen elementos respecto del pluralismo – tanto teórico como metodológico – que aún no han sido transmitidos de manera clara. Eso es posible observarlo en que si bien la vulnerabilidad es un aspecto que se menciona,

---

<sup>1</sup> *Campamento* se define como una toma irregular de terreno, de ocho o más casas contiguas y que cuenten con la carencia de al menos uno de los tres servicios básicos: luz, agua y alcantarillado.

usualmente se asocia con carencia de recursos económicos o grupos minoritario y no por ejemplo con condiciones laborales actuales de riesgo (Gil-Monte, 2012) o aproximaciones metodológicas al conocimiento (lo cualitativo por sobre lo cuantitativo).

El enfoque psicosocial no está exento de críticas de aplicabilidad ya que mucho del trabajo abordado desde esta perspectiva no necesariamente –o usualmente- se basa en presentar hechos, sino que se movilizan retóricamente y adquieren una fuerza convincente cuando se abordan (Frosh, 2003). Esto es aún más crítico si se considera que el enfoque psicosocial es un enfoque transdisciplinario (Taylor, 2011), y, por tanto, distintas disciplinas contribuyen en su delimitación teórica y aplicada.

La implementación de la innovación pedagógica, como respuesta a las necesidades detectadas por estudiantes y académicos en torno a las demandas de desarrollo de competencias profesionales con enfoque psicosocial, puede considerarse un avance coherente con los desafíos que impone la formación y enseñanza de la psicología en Latinoamérica, tendiente a favorecer competencias profesionales como también el pensamiento crítico, solidario y comprometido con el bienestar y desarrollo de las personas, especialmente de mayor vulnerabilidad (ALFEPSI, 2011).

Desde una perspectiva temporal y progresiva de la formación, las prácticas intermedias y profesionales, junto con la incorporación formal de la metodología aprendizaje – servicio, son una estrategia que se confirma coherente con el interés por generar un aporte concreto a contextos de vulnerabilidad real de trabajo.

En un sentido más amplio, la incorporación de metodologías activas en el currículum de psicólogos y psicólogas en formación, representa actualmente un desafío permanente e insoslayable. Se puede concluir que la visibilidad del enfoque psicosocial y el fortalecimiento de los vínculos con organizaciones del entorno representan un desafío constante, especialmente si se considera que las organizaciones son dinámicas e incluso cambiantes, ya que las razones de surgimiento de las mismas son buscar soluciones a nuevos problemas que se les presentan a las personas.

La metodología de aprendizaje- servicio presenta sus propios desafíos, ya que a partir de este modelo se requiere que los académicos precisen el objetivo de aprendizaje (¿Qué quiero que mis estudiantes aprendan con esta experiencia?, ¿Qué evidencia del aprendizaje demostrarán en contexto real?), lo que no asegura que los estudiantes sean capaces de mirar la realidad con y para este fin, es necesario visualizar los elementos constituyentes para implementar la metodología aprendizaje y servicio.

Lo interesante de esta metodología es el trabajo en un contexto real, para la resolución de problemas, así los estudiantes movilizan los conocimientos previos, aplican recursos y estrategias en contacto con la comunidad, mejorando la calidad de vida (Eyler, 2009). En el quehacer educativo de la Universidad del Bío-Bío, esto resulta ser trascendental, dado que existen cinco competencias genéricas que en los planes de estudios se deben intencionar,

así también específicamente en la carrera de Psicología la formación profesional debe estar marcada por su enfoque epistemológico de abordar la profesión desde la vertiente psicosocial.

Los resultados que se reportan aquí, lejos de ser una implementación acabada lo convierten en un área permanente de mejora. Así, se mantienen para el grupo académico los siguientes desafíos:

1. Necesidad de una mayor expresión práctica del enfoque psicosocial en contextos reales de trabajo.
2. Necesidad de aumentar la vinculación bidireccional con el medio, especialmente con instituciones colaboradoras que atiendan a grupos expuestos situaciones de vulnerabilidad.
3. Necesidad de perfeccionamiento docente en metodologías activas destinadas a favorecer desempeños prácticos y vínculos formales – y permanentes - con el medio, capaces de responder a demandas reales de la comunidad.

## AGRADECIMIENTOS

Este proyecto se ha realizado gracias al aporte del Fondo de Desarrollo de la Docencia (FDD) de la Universidad del Bío-Bío (código. FDD2017-7 - Vicerrectoría Académica).

## REFERENCIAS

- Alvis Rizzo, A. (2009) Aproximación Teórica a la Intervención Psicosocial. *Revista Poiésis*. FUNLAM. N° 17 – Junio de 2009.
- Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza de la Psicología – ALFEPSI. (2011). Declaración de Cajamarca. <http://www.alfepsi.org/declaracion-de-cajamarca/>
- Briede, J. C. & Mora, M. (2016). Diseño y Co-Creación Mediante Aprendizaje y Servicio en Contexto Vulnerable: Análisis de Percepción de la Experiencia. *Formación universitaria*, 9 (1): 57-70. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000100007>.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- González, M. & Escudero, J. (1987) *Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona, España: Humanitas
- Escuela de Psicología, Universidad del Bío-Bío (2015). *Plan de Desarrollo Operativo 2015-2018* [Documento no publicado]
- Eyler, J. (2009). The power of experiential education. *Liberal Education*, 95(4): 24-31.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva. México, Siglo XXI Editores

- Furco, A. y Billig, S. (2002) *Service learning: the essence of pedagogy*. Connecticut, IAP.
- Frosh, S. (2003). Psychosocial Studies and Psychology: Is a Critical Approach Emerging? *Human Relations*, 56(12), 1545–1567. doi:10.1177/00187267035612005
- Gil-Monte, P. R. (2012). Riesgos psicosociales en el trabajo y salud ocupacional. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 29(2), 237–41. <https://doi.org/10.1590/S1726-46342012000200012>
- González, M., González, I. & Vicencio, K. (2014). Descripción del rol autopercebido del psicólogo y sus implicancias en los procesos de formación de pregrado. *Psicoperspectivas*, 13(1), 108-120.
- Jouannet, C., Salas, M. & Contreras, M. (2013). Modelo de implementación de Aprendizaje Servicio (A+S) en la UC: Una experiencia que impacta positivamente en la formación profesional integral. *Calidad en la educación*, (39), 197-212. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000200007>
- Martín Baró, I. (1998). *Hacia una psicología de la Liberación*. Madrid: Trota
- Medina, M.V., Layne, B., Galeano, M & Lozada, C. (2007) Lo psicosocial desde una perspectiva holística. *Revista Tendencia & Retos*, 12: 177-189.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Latinoamericana*. Buenos Aires: Aidós
- Moyano, E. & Juliá, M. (2013). Formación por competencias en educación superior y su impacto en la formación en psicología. En M. Juliá (Ed.), *Competencias del psicólogo en Chile, propuestas desde las universidades estatales* (pp. 20-43). La Serena. Editorial Universidad de La Serena.
- Rogers, C. (2000). *El proceso de convertirse en persona: mi técnica terapéutica*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica
- Sánchez Vidal, A. (2002). *Psicología Social Aplicada*. Madrid: Pearson
- Service-Learning 2000 Center (1996). *Service-Learning Quadrants*. California: Stanford University
- Tapia, M., (2006). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.
- Taylor, D. (2011). Wellbeing and welfare: A psychosocial analysis of being well and doing well enough. *Journal of Social Policy*, 40(4), 777–794. <https://doi.org/10.1017/S0047279411000249>
- Vicerrectoría Académica de la Universidad del Bío-Bío, Comisión de Renovación Curricular. (2008). *Modelo Educativo de la Universidad del Bío-Bío*. [http://www.ubiobio.cl/web/modelo\\_educativo.php](http://www.ubiobio.cl/web/modelo_educativo.php)
- Watkins, M. & Shulman, H. (2008). *Toward Psychologies of Liberation*. Hampshire, England: Palgrave Macmillan

# PROPUESTA DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA BASADO EN LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES PARA LA REINSERCIÓN SOCIOLABORAL EN UN CENTRO PENITENCIARIO

**Socio-educational intervention proposal based on socio-emotional competences for social and labour reintegration in a correctional center.**

Carles Perea Rodríguez<sup>1</sup> | **Ministerio de Educación y Enseñamiento Superior Gobierno del Principado de Andorra**  
[cperear@educand.ad](mailto:cperear@educand.ad)

**RESUMEN** La práctica psicopedagógica abarca un gran abanico de posibilidades que pocas veces se conocen en profundidad, limitándola a la atención de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje en el ámbito escolar y en el espacio de la consulta del psicopedagogo. La misma se extiende tanto en el ámbito público como en el privado, mediante actividades de atención y prevención con una metodología de trabajo grupal e individual, considerando una población que va desde el nacimiento hasta los adultos mayores. En el campo de desarrollo laboral, puede ser tanto en salud como en educación y otras instituciones como cárceles e internos. Uno de los problemas observados, siendo éste el hilo conductor de este trabajo, es que en el proceso de internamiento en el centro penitenciario hay que ir trabajando las competencias socioemocionales con un doble objetivo: potenciar aquellas estrategias personales y mejorar las competencias para la reinserción sociolaboral. El/La interno/a lleva a cabo un proceso de institucionalización, independientemente de la situación jurídica que tenga, afectando directamente su desarrollo en áreas de competencia social, e incidiendo directamente, en su proceso de reinserción. Esto implica alta posibilidad de reincidencia delictiva.

**PALABRAS CLAVES** Cárcel, Competencias Socioemocionales, Institucionalización Socioemocional, Psicopedagogía Social.

**ABSTRACT** The psychopedagogical practice covers a wide range of possibilities that are rarely known in depth, delimiting it to the attention of children and adolescents with learning problems in the school setting and in the space of the of the psychopedagogist counselling office. It extends both in the public and private sector, through care and prevention activities with a group and individual work methodology, focusing on a population that goes from new-borns to elderly adults. In the field of labour development, it can exist in health centers as well as in education institutions and other organizations such as prisons and imprisonment facilities. One of the observed problems, considering this as the base for this research, is that in the imprisonment process in the penitentiary center, the socioemotional competences must be considered, with two objectives: strengthen personal strategies and improve the competences for the social and labour reintegration. The inmates carry out a process of institutionalization, independent of the legal situation they may have, which affects their areas of social competence and directly influences his or her process of reintegration. This implies higher possibility of criminal reoccurrence.

**KEYWORDS:** prison, socioemotional competences, socioemotional institutionalization, social psychopedagogy

---

<sup>1</sup> Educador Social, Maestro y Psicopedagogo, Máster en Psicopedagogía, especialidad Escolar, Máster en Psicopedagogía, especialidad Social, Máster en Psicopedagogía Clínica.

## INTRODUCCIÓN

Es importante dar a conocer la importancia que tiene el acompañamiento y la preparación por parte del psicopedagogo en el ámbito social en la etapa de reinserción sociolaboral en personas que han sido privadas de libertad y cómo este proceso afecta a la clara voluntad de dejar de delinquir. Fabra, N. y Gómez, M. (2016, p. 22) afirman:

*La inserción laboral está directamente relacionada con la voluntad de desistir de delinquir y la complejidad de asumir el reto de la reinserción post penitenciaria. Entendiendo que dichos procesos están correlacionados y son interdependientes. Así pues, proponen un abordaje holístico que parte del acompañamiento educativo, para conseguir un empoderamiento personal en la construcción de una nueva identidad no delictiva. Siendo éste un proceso que favorece de la participación social y que apela a la corresponsabilidad de todos los intervinientes: los/as expresos/as, servicios penitenciarios, la red de servicios sociales y sanitarios, la red asociativa (cultural, lúdico-deportiva...) y la sociedad en general (empresarios y ciudadanos).*

La intervención educativa que se ha llevado a cabo y su posterior análisis ha sido resaltar la importancia del trabajo psicoeducativo en el ámbito de las competencias socioemocionales en el proceso de reinserción sociolaboral y en el trabajo para el fomento de sus competencias sociales, como complemento del trabajo propio del plan de atención individual programado por el centro penitenciario. Fabra y Gómez (2016, p. 22) especifican:

*Para mejorar los resultados de los programas de inserción laboral y social hay que implementar metodologías de acompañamiento educativo que vayan más allá de la aplicación de metodologías propias de la formación e inserción laboral, como puede ser la mejora de competencias para la empleabilidad, siendo necesario realizar un trabajo que integre la inserción laboral como un elemento más del proceso de reinserción social post penitenciario.*

El abordaje de la reinserción laboral es importante para evitar reincidencias delictivas. De hecho, los estudios presentados por el Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada del Departamento de Justicia de la Generalitat de Catalunya constatan que “sin una correcta reinserción social el 65% de los expresos reincide en el primer año y el 85% lo hace durante su segundo año de excarcelación” (Capdevila, 2016, p. 153-158).

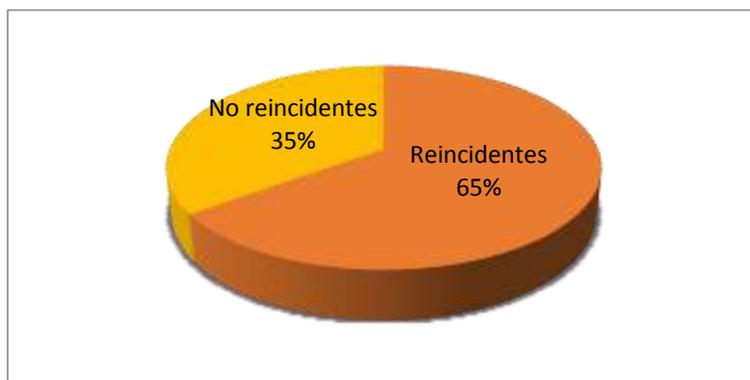


Figura 1. Tasa de reincidencia delictiva del primer año de egreso. Fuente: Capdevila, M. (2016).

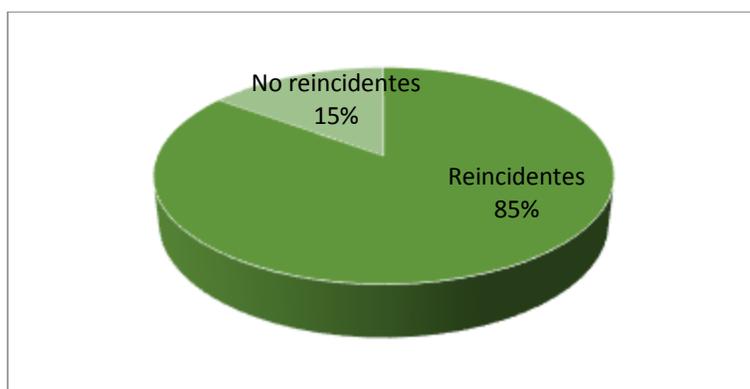


Figura 2. Tasa de reincidencia delictiva del segundo año de egreso. Fuente: Capdevila, M. (2016).

Por este motivo, el programa de reinserción sociolaboral debe de ir asociado a un programa de trabajo de competencias socioemocionales dentro del programa de atención individual del recluso para llevar a cabo una correcta prevención para desertar en la delincuencia. Además, debemos de llevar a cabo un correcto programa de inclusión sociolaboral con un programa de inserción individualizado a las necesidades específicas de cada usuario/a.

### **El trabajo como factor esencial para la reinserción social**

El mundo laboral es una de las más importantes instancias socializadoras del ser humano, son muchos los autores y especialistas que creen que desarrollar una ocupación laboral normalizada es un factor clave para lograr la integración de un individuo en la comunidad. Algunos estudios como el de *Empleo y delincuencia: la historia de una relación contradictoria* (Resa, 2001) se han interesado por las repercusiones del paro en las personas que lo sufren, llegando a afirmar que el paro puede favorecer los actos delictivos. Tal y como explica Resa en su estudio está comprobado que, a nivel social, los índices de paro y de delincuencia aumentan y disminuyen paralelamente, aunque es necesario un intervalo de tiempo para que se influencien.

Los resultados de unas encuestas sobre la reinserción social de los expresos elaboradas por el gabinete de estudios de la *Dirección General para los Estudios de Prevención y de la Pena* (Pereda, Actis & De Prada, 2001) confirman que la mayor dificultad que tienen viene determinada por los obstáculos que hay en el momento de encontrar trabajo añadido a las dificultades económicas. La capacidad para desarrollar y mantener un trabajo estable es el factor más importante de reinserción social, mientras que otras variables como la familia tienen menos incidencia en el proceso de reinserción.

De estos estudios podemos sacar la idea básica que sin inserción laboral es inviable la inserción social. Debemos partir desde la base que, si encontrar trabajo es difícil hoy en día, más lo es para aquellos que han estado en la cárcel, ya que este hecho actúa como factor de discriminación social. El problema no es la escasez de sitios de trabajo, sino más bien, la poca preparación y la mala fama que tienen en la participación de la convivencia. Así pues, son dos de los factores en los que debemos insistir: de un lado, mejorar su calificación profesional y del otro, dar las herramientas necesarias a nivel psicosocial para que se pueda desarrollar en el mercado laboral.

### **Estrategias o procedimientos de la experiencia**

El Centre Penitenciari de La Comella está situado en Andorra la Vella, concretamente en el Edificio Serrat Blanc, en la Carretera de la Comella en el Principado de Andorra. Su correo electrónico es [centrepentenciaris@andorra.ad](mailto:centrepentenciaris@andorra.ad) y su teléfono de contacto es el +376802525. Su director es el Sr. Francesc Tarroch y el centro depende de Instituciones Penitenciarias, adscrito al Ministerio de Asuntos Sociales, Justicia e Interior del Gobierno de Andorra.

La Secretaria de Estado de Justicia e Interior integra seis departamentos que planifican estratégicamente los proyectos que hace falta desarrollar de acuerdo con las líneas de acción establecidas y coordinan e impulsan las actuaciones necesarias para lograr los objetivos generales establecidos en su ámbito de responsabilidad. El centro de prácticas está dentro de uno de estos seis departamentos, concretamente en el área de custodia y ejecución de penas y medidas. La dirección es compartida con la otra área que forma parte del mismo departamento: el área sanitaria, de reinserción y menores. Por otro lado, también encontramos los servicios generales, administrativos y presupuestarios.

La misión del Cuerpo Penitenciario consiste en participar de la ejecución de resoluciones y sentencias en materia penal, asegurar la custodia de las personas detenidas y participar en las acciones de reinserción de los detenidos, respetando las disposiciones de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, del Convenio Europeo para la Salvaguarda de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales, de la Constitución Andorrana, de los Convenios Internacionales de los que Andorra forma parte y de las leyes vigentes en el Principado de Andorra.

El centro de prácticas depende del Departamento de Instituciones Penitenciarias, adscrito a la Secretaría de Estado de Interior y Justicia del Ministerio de Asuntos Sociales, Interior y Justicia del Govern d'Andorra.

La propuesta de intervención consta de tres fases:

- Una primera donde se ha evaluado la línea base de la intervención educativa del centro penitenciario con la ayuda de los profesionales del centro.
- Una segunda donde interprofesionalmente se ha evaluado qué tipo de intervención se iba a llevar a cabo y catalogar por rangos la intervención.
- Una tercera y última fase dónde se ha llevado a cabo la intervención y su evaluación con sus respectivos resultados.

La programación de esta intervención ha estado distribuida en siete módulos: la autoconciencia emocional, la regulación emocional, la empatía, la motivación, la asertividad, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos. Cada uno de éstos con sus objetivos operativos que nos permitirán alcanzar los específicos y el general.

En la primera fase diagnóstica para la detección de necesidades se ha utilizado el test ECSE (Escala de Competencias Socio Emocionales) para evaluar el estado inicial de los penados. Dichos resultados se recogen en la tabla 1. En la 2 se detallan las áreas afectadas. Recalcar que la primera herramienta ha sido la principal del estudio para evitar errores.

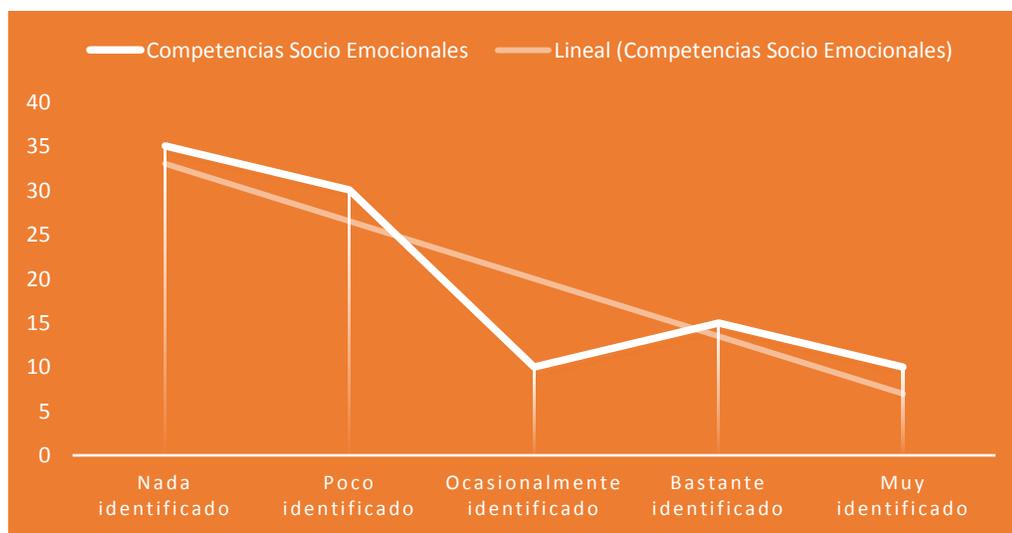


Figura 3. Mediana aritmética competencias socioemocionales penados. Fuente: Perea, C. (2018)

Después de realizar la recogida de datos que nos va a servir para hacer la medición y la interpretación se ha pasado un nuevo test para saber las áreas más afectadas según la habilidad como medio informativo para reconocer las áreas afectadas. El test A. Goldstein nos muestra los siguientes resultados:

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA BASADO EN LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES PARA LA REINSERCIÓN SOCIOLABORAL EN UN CENTRO PENITENCIARIO

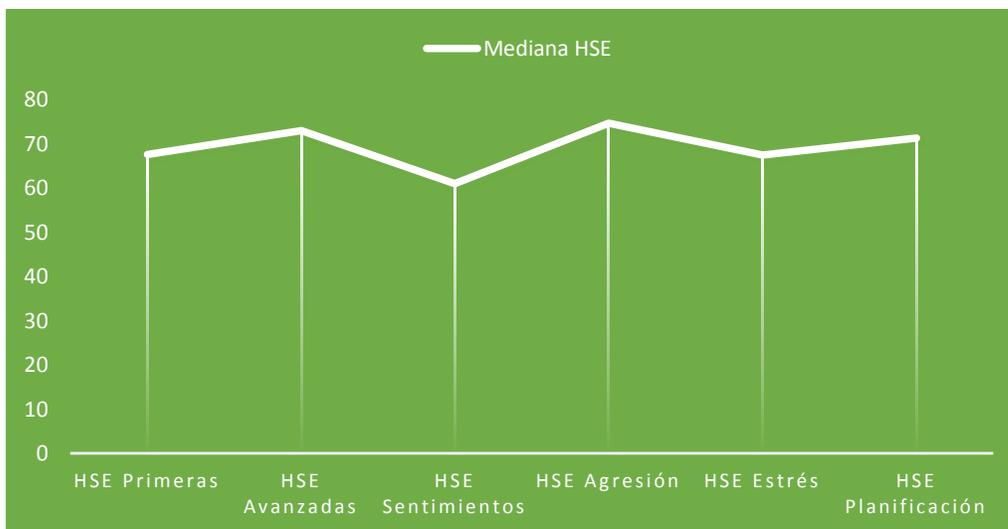


Figura 4. Mediana aritmética de las áreas socioemocionales de penados. Fuente: Perea, C. (2018)

La evaluación diagnóstica en los penados que se interpreta a partir de los resultados es que todos los usuarios presentan una alteración significativa en el desarrollo de las habilidades sociales recogidas en el área tres. En la media aritmética podemos comprobar como el grupo asistente al taller presenta una media que no supera, en su mayoría, el 75 por ciento de media total. Esto implica que hay un grupo de usuarios con una serie de necesidades básicas a nivel estratégico y de recurso social y conductual. A nivel emocional es donde se ve más la necesidad de intervención individual y grupal ya que la media es baja. La única área que destaca son las habilidades sociales implícitas a las alternativas de la agresión. Se sobreentiende que esta sea la que despunte por la situación institucionalizada que viven los usuarios. Dicha se evidencia en la medición inicial del test ECSE. En una situación como la que viven es importante abordar el área tres para abordar situaciones de distimia emocional o de distimia social de una forma extensiva en el tiempo y no el abordaje puntual.

Especialmente en una atención individualizada. Es por este motivo que la intervención que se llevará a cabo será para poder calibrar las diferentes áreas y que los usuarios participantes puedan ser competentemente sociales y emocionalmente estratégicos para afrontar la situación personal, social e institucional que viven.

Para llevar a cabo la evaluación diagnóstica en el módulo de preventivos también se ha utilizado el test ECSE para evaluar el estado inicial.

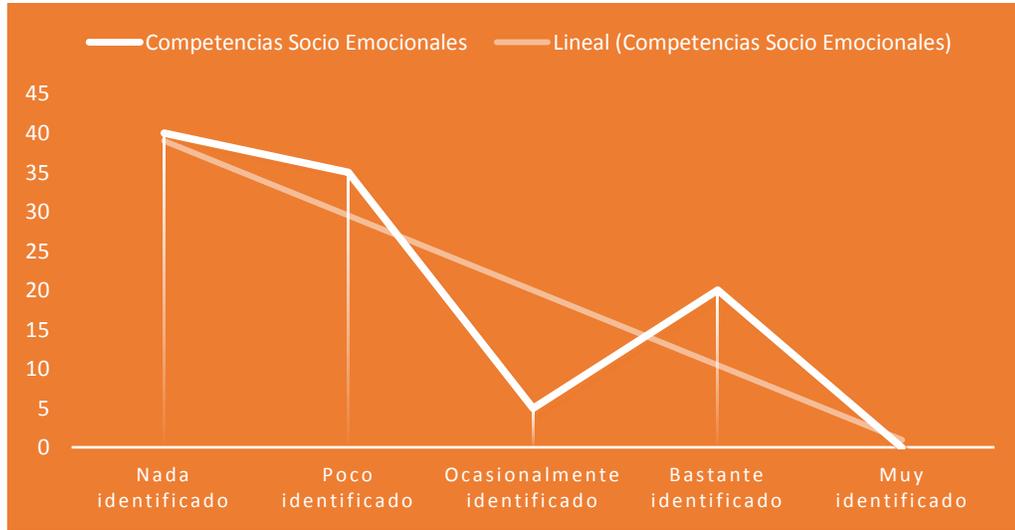


Figura 5. Mediana aritmética competencias socioemocionales preventivos. Fuente: Perea, C. (2018)

Después de realizar la recogida de datos que nos va a servir para hacer la medición y la interpretación se ha pasado un nuevo test para saber las áreas más afectadas según la habilidad como medio informativo para reconocer las áreas afectadas. El test A. Goldstein nos muestra los siguientes resultados:

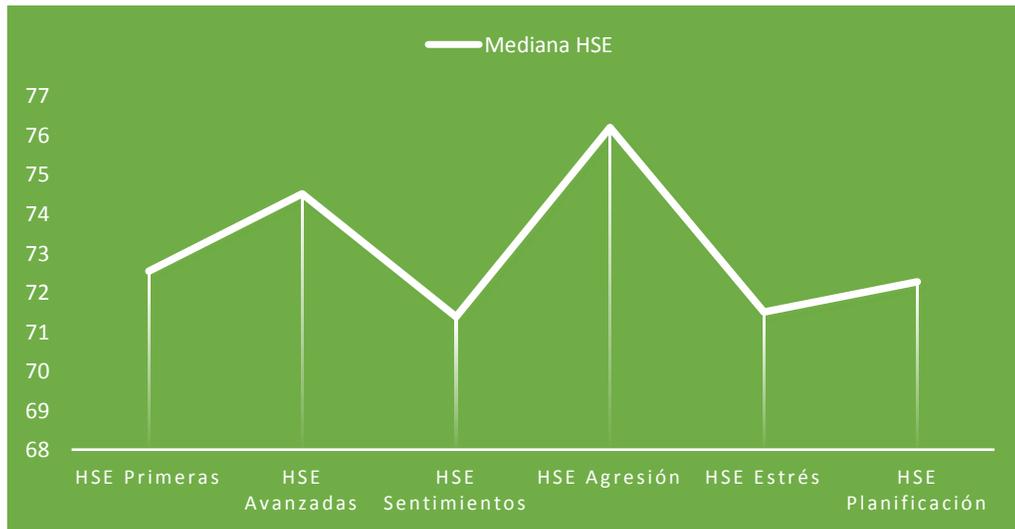


Figura 6. Mediana aritmética de las áreas socioemocionales del módulo de preventivos. Fuente: Perea, C. (2018)

### Interpretación diagnóstica inicial.

Como podemos observar en los diferentes gráficos, los internos que han participado del curso muestran un índice bajo de las habilidades sociales que tienen que ver con los sentimientos. Algunos de ellos tienen las habilidades sociales primeras bajas y eso les condiciona el resto de las habilidades, especialmente en la autogestión y en las estrategias para el abordaje social de la puesta en práctica. El resto, tampoco destaca por un porcentaje muy elevado. A excepción de dos casos pero que vienen condicionados por el factor edad y grado madurativo.

Al analizar ambos gráficos ha sido sorprendente observar como el patrón para ambos internos en situaciones diferentes (preventivos y penados) es similar. Aunque la situación jurídica es distinta, la institucional es la misma. Encontramos que a nivel emocional son poco competentes por el hecho de su autorregulación y la falta de autoconciencia emocional. Y se constata en el trabajo del primer módulo propuesto.

Por otro lado, destacar que las habilidades sociales alternativas a la agresión están desarrolladas, aunque no hay estrategia de aprendizaje. Nuevamente, la situación institucional y contextual altera los porcentajes recogidas en las distintas áreas. Dicha situación hay que tenerla en cuenta en el abordaje de las estrategias personales para evitar la agresión y todas aquellas contempladas en el área 4 de competencias socioemocionales. Vista la situación inicial, se van a trabajar en ambos grupos las mismas estrategias, aunque con ahínco en el grupo de los penados. Entendiendo que hay que dotar de estrategias para hacer frente a su situación, teniendo en cuenta su experiencia e historial de vida con la situación actual de encarcelamiento. Será importante el trabajo interdisciplinar para el abordaje específico de cada profesional. Todo ello para que puedan mejorar en competencias sociales y socioemocionales, desde un punto de vista práctico y menos teórico, para que les resulte de utilidad en el día de mañana.

Respecto a la evaluación final y para objetivar los resultados después de la intervención educativa se ha pasado El test ECSE (Escalera de Competencias Socio Emocionales). Se ha considerado que volver a pasar el test A. Goldstein para una evaluación final podría llevar a datos poco objetivos e incluso a la manipulación, resultando porcentajes poco fiables debido al período corto de tiempo. Se ha puntuado sobre 100 el total de respuestas obtenidas para obtener los datos en forma de porcentaje. La mediana final en los resultados obtenidos para el módulo de penados son los siguientes.

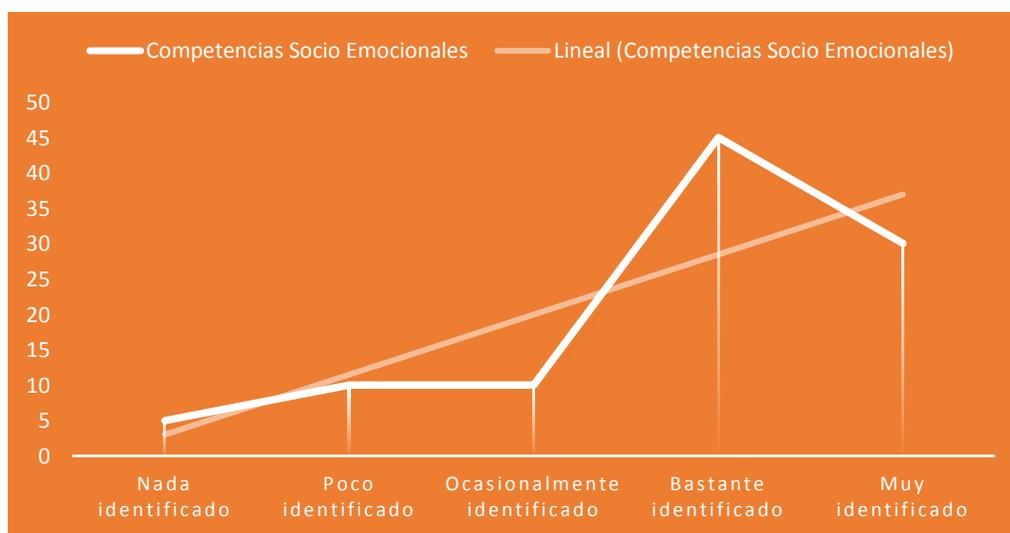


Figura 7. Mediana aritmética competencias socioemocionales penados. Fuente: Perea, C. (2018)

La evaluación diagnóstica final que se puede observar es como la tendencia lineal de la escala de competencias socioemocionales es **positiva**. Esto nos indica que la

tendencia del grupo es a adquirir habilidades y competencias de forma satisfactoria, aunque un tanto irregular. En comparación con la situación diagnóstica inicial podemos apreciar como hay una mejora sustancial en las respuestas. Corrigiendo el test, nos encontramos algunas contestaciones residuales que son muy poco competenciales socioemocionales, pero se justifica con el corto periodo de tiempo en que se ha intervenido.

Para el correcto mantenimiento y trabajo iniciado sería conveniente seguir trabajando en las competencias socioemocionales para que incidan directamente en su plan de reinserción sociolaboral, emocional y personal. Por otro lado, para el módulo de preventivos, se obtiene:

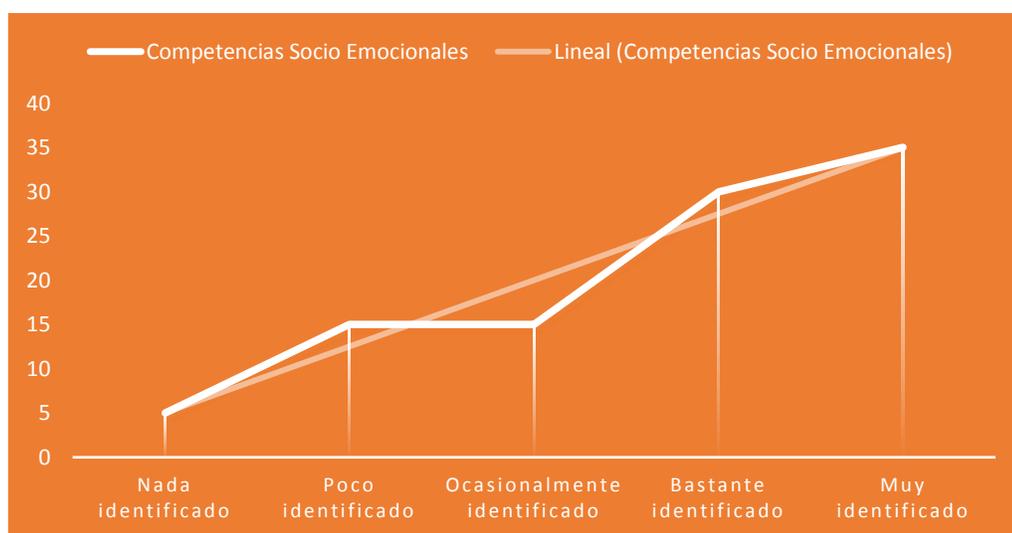


Figura 8. Mediana aritmética competencias socioemocionales preventivos. Fuente: Perea, C. (2018)

Se puede observar como la tendencia lineal de la escala de competencias socioemocionales es *positiva*. Esto nos indica que la tendencia del grupo es a adquirir habilidades y competencias de forma satisfactoria y de forma regular. En comparación con la situación diagnóstica inicial podemos apreciar como hay una mejora sustancial en las respuestas. Corrigiendo el test, nos encontramos algunas contestaciones residuales que son muy poco competenciales socioemocionales, pero se justifica con el corto periodo de tiempo en que se ha intervenido. Para el correcto mantenimiento y trabajo iniciado sería conveniente seguir trabajando en las competencias socioemocionales para que incidan directamente en su plan de reinserción sociolaboral, emocional y personal.

## CONCLUSIONES

En conclusión y después de la intervención socioeducativa en el ámbito penitenciario podemos llegar a la conclusión que la intervención psicopedagógica en el ámbito social es necesaria para el abordaje de las competencias sociales y socioemocionales, en la

prevención y en el trabajo de todas aquellas habilidades que van a permitir al interno o a la interna, poder llegar a un grado de competencia social satisfactoria para la futura reinserción laboral y social.

Además, y justificándolo con el análisis recogido en la evaluación inicial, sin el abordaje psicosocial competencial del psicopedagogo, el proceso de institucionalización del interno le perjudica y rebaja su porcentaje de estrategias y habilidades para su correcto proceso de reinserción y socialización personal y laboral.

La situación institucionalizada alterna los resultados de la evaluación inicial ya que no se observa estrategia de aprendizaje, y sí un condicionante contextual basado en la causa-consecuencia. Se entiende que a nivel de funcionamiento es normativo, pero no se interioriza la necesidad de enseñar o dotar de habilidades estratégicas no impositivas institucionalizadas.

En base a los resultados finales recogidos en ambas situaciones legales se aprecia la mejora en las competencias socioemocionales de los internos del centro. La adquisición de recursos y estrategias sociales incide, directamente, en la capacidad o competencia socioemocional.

La figura del psicopedagogo social en el centro penitenciario es de total necesidad en base al abordaje de las situaciones que se han desarrollado durante este trabajo mejorando, transversalmente, los recursos. Por otro lado, sin el mantenimiento de la intervención socioeducativa, los resultados pueden volver a mostrarnos la tendencia a la baja, especialmente en el campo emocional.

El abordaje de las áreas sociales de la persona es necesario para promover la reinserción social, personal y emocional. Dicha les servirá, para el día de mañana. La puesta en práctica incidirá, directamente, a las capacidades competenciales en el ámbito social y socioemocional de la persona.

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradecer al Dr. Carlos Javier Ossa Cornejo el acompañamiento en el desarrollo de mi tesis y al Departamento de Instituciones Penitenciarias del Gobierno de Andorra por su acogida y confianza.

## **REFERENCIAS**

Capdevila, M. (2016) *La tasa de reincidencia penitenciaria en Cataluña*. Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada (CEJFE). Generalitat de Catalunya.

Constitución Andorrana. (S/F). Consell General del Principat d'Andorra. Disponible en: <http://www.consellgeneral.ad/es/el-consell-general/organos-y-procedimientos-del-consell-general/constitucion>

- Consejo de Europa. (1953). Convenio Europeo para la Salvaguarda de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales.
- Consell General del Principat d'Andorra. (2000). Ley del 15 de Diciembre del 2000 de la Función Pública.
- Consell General del Principat d'Andorra (2007). Proyecto de Ley de modificación de la Ley 3/2007 del 22 de Marzo del Cuerpo Penitenciario.
- Fabra, N., Gómez, M. & Homs, O. (2016). La inserción laboral de los y las expresos. Una mirada desde la complejidad. *Revista de Educación Social. N° 23, 100 - 117*
- Fabra, N., Fuertes, S. y Heras, P. (2015). La reinserción pospenitenciaria una tierra de nadie. *Catalunya social, N° 44.*
- Merino, M. (2013). *El Plan de Atención Individualizada (PAI)*. Universidad de Cádiz.
- Ministerio del Interior. Secretaria General de Instituciones Penitenciarias. Subdirección General de Relaciones Institucionales y Coordinación Territorial (2017). *Número de internos en los centros penitenciarios*. Gobierno de España
- Organización de las Naciones Unidas (2008). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. United Nations.
- Perea, C. (2018). Propuesta de intervención socioeducativa basada en las competencias socioemocionales para la reinserción sociolaboral en un centro penitenciario. *Trabajo Final de Máster*. Universitat Internacional de Valencia
- Pereda, C., Actis, W. & De Prada, M. (2001). *Inserción laboral de la población reclusa en la comunidad de Madrid*. Dirección General para los Estudios de Prevención y de la Pena.
- Repetto, E. (2009) *Formación en competencias socioemocionales*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Aula Abierta. Madrid
- Resa, C. (2001) *Empleo y delincuencia: la historia de una relación contradictoria*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Sales N. (1997) Publicación de las Naciones Unidas. E.02.XIV.4 (Vol. I, Parte 1, sec. J, N. 34)
- Valdez, E. (2013). *Psicopedagogía en el ámbito social*. Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación. Universidad de Colombia.
- Vivar, C.; Arantzamendi, M.; López-Dicastillo, O.; Luís, C. (2010). *La teoría fundamentada como metodología de investigación cualitativa*. Universidad de Navarra.