

Revista Reflexión e Investigación Educativa

REINED

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES / UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Volumen 2, Número 2, marzo 2020

ISSN en Línea 2452-4638



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Revista Reflexión e Investigación Educativa

REINED

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES / UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Volumen 2, Número 2, marzo 2020

ISSN en Línea 2452-4638



DIRECTOR

Carlos Ossa Cornejo

EDITOR GENERAL

Rodrigo Faúndez Carreño

EDITOR ASOCIADO/**COORDINADOR COMITÉ EDITOR NACIONAL:**

Maritza Palma Luengo

EDITOR ASOCIADO/**COORDINADOR COMITÉ EDITOR INTERNACIONAL**

Nelly Lagos San Martín

**EDITORES ASOCIADOS/
TRADUCCIÓN Y FORMATO**

Roxana Balbontín Alvarado

Gabriel Cabezas Rivera

Federico Pastene Labrín

COMITÉ CIENTÍFICO NACIONAL:

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

Dr. Ricardo Castro Cáceres. Universidad Católica de la Santísima Concepción

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

Dra. Johanna Camacho González. Universidad de Chile

Dr. Claudio Díaz Larenas. Universidad de Concepción

Dra. Mailing Rivera Lam. Universidad de Antofagasta

Dr. Héctor Nail Kroyer. Universidad de Concepción

Dr. Christian Miranda Jaña. Universidad de Chile

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

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

Dra. Carolina González Maciá. Universidad de Alicante, España

Dr. Francisco Herrera Clavero. Universidad de Granada, España

Dra. María José Hernández A. 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

Dr. José Roa Venegas. Universidad de Granada, España

EDITOR WEB/DISEÑO

Juan Rivas Maldonado

GESTOR 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 - cossa@ubiobio.cl

revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED

PRESENTACIÓN

La Revista Electrónica "REINED" es una publicación semestral de carácter científico, desarrollada por académicos y profesionales de 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 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, y en forma prioritaria el ámbito pedagógico; aunque abierta, de igual modo, a 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 y/o 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 y/o 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 educacionales escolares o universitarios.

EDITORIAL

El desarrollo de habilidades es hoy en día, un imperativo en educación, ya que parte importante de su función social es el despertar de las capacidades necesarias para la exitosa adaptación social de niños y niñas. Sin embargo, es también un desafío, debido a que el desarrollo es un constructo complejo, más aún cuando los parámetros sociales y culturales son cambiantes y requieren que las habilidades se deriven de una perspectiva integral del ser humano, y no solo del tradicional deseo de crecimiento cognitivo.

El siglo XXI es un periodo complejo, no necesariamente por las dificultades y desafíos que plantea, sino por la falta de grandes marcos epistémicos y discursos sociales compartidos, faceta clásica de lo que se ha llamado postmodernidad, o modernidad líquida en palabras de Bauman. El elemento central en la educación de este nuevo siglo parece ser el ser humano en un relato subjetivo y ético, en consonancia con valores de justicia, equidad y naturalismo, aun cuando los sistemas formales continúan focalizando su atención en resultados de aprendizaje estandarizados y medibles.

Esta disonancia, de pendiente clarificación, marca el proceso educativo del siglo XXI, y junto a ello, las políticas educativas que estructuran tanto al sistema educativo como a los profesionales de la educación. La formación de docentes para los actuales y futuros aprendices, es también, un tema que requiere de profundo análisis y creatividad.

Este desarrollo de habilidades como meta del proceso educativo, no solo debe enfrentar el dilema antes mencionado, sino también el cambio de paradigma que se solicita y propone a los docentes, de manera de lograr aprendizajes más activos, significativos a nivel personal y contextualizados a la realidad de los estudiantes. La formación de profesores, tanto en el nivel inicial como en la actualización profesional, se encuentra desafiada por la adquisición de competencias acordes a los nuevos tiempos, requiriendo habilidades, visiones y conocimientos nuevos.

El desarrollo de habilidades claves para los estudiantes del siglo XXI, así como competencias personales y laborales en la formación de docentes, son los dos grandes ejes que caracterizan a los trabajos que se incorporan en este número. En consonancia con el desarrollo de habilidades, se presenta en primer lugar, en la sección investigaciones, un estudio sobre perfeccionismo y autoestima en estudiantes de la ciudad de Caracas (Venezuela), el que da cuenta de la relación entre estas dos habilidades que pueden influir en el aprendizaje; habitualmente el perfeccionismo se evalúa como una característica negativa que puede llevar a problemas emocionales por no aceptar bien el fracaso, sin embargo, al presentar un nivel adecuado de autoestima, se observa una mejor adaptación frente a los errores. Una segunda investigación muestra la disposición hacia el empleo de personas, tanto en educación superior como egresadas de esta, que se encuentran en búsqueda de empleo. Se plantea que existen diferencias respecto a la formación (estudios) y género en la disposición al empleo, y que la orientación profesional es un apoyo fundamental para lograr mayor éxito.

Respecto de las propuestas teóricas reflexivas, se presenta relacionada a esta temática, un trabajo acerca de la autoeficacia en educación. Sobre la base de una búsqueda bibliográfica, en el contexto latinoamericano, se plantea que esta habilidad es vital para el desarrollo de las personas, sin embargo, ha sido escasamente atendida en los planes educativos. Siguiendo esta línea, se presenta una segunda reflexión acerca del desarrollo socioemocional en niños y niñas, a través de la musicoterapia; a partir de revisión bibliográfica, se propone un programa de musicoterapia orientado al desarrollo de las

habilidades socioemocionales en estudiantes que puede ser aplicado en establecimientos educativos, estableciendo un método alternativo para el desarrollo personal.

El segundo eje que vertebra a los trabajos presentados, referido al desarrollo de experiencias para el fortalecimiento de los docentes, se ve representado a través de dos investigaciones que profundizan acerca del componente motivacional en estos profesionales. En primer lugar, se presenta un estudio sobre la influencia de la historia escolar personal, en estudiantes que han optado por las carreras de pedagogía en una institución chilena; rescatando desde la subjetividad de los participantes, las razones que los han llevado a decidir y esforzarse por esta disciplina. La segunda investigación versa sobre la motivación que presentan docentes ya en ejercicio, en establecimientos educativos españoles; este estudio es de corte cuantitativo, y establece la existencia de factores del medio educativo y personales que influyen en la desmotivación de profesores y profesoras, asimismo, señala que existe en ellos y ellas un compromiso relacionado con su vínculo con los estudiantes y la valoración de sus competencias profesionales.

En este mismo eje, presentamos un trabajo de reflexión teórica y una experiencia universitaria. El trabajo de reflexión se centra en la valoración de la capacidad crítica en la profesionalización docente, describiendo la importancia de esta habilidad en el trabajo de profesores y profesoras de historia, y planteando además que esta reflexión crítica se trabaja en forma dialógica con los estudiantes. Por otra parte, la experiencia académica que se presenta, tiene relación con un programa de inducción a la formación de docentes en una universidad chilena, desde la política de los programas de acceso especial a la universidad. Se plantea un sistema de trabajo integrado, que articula las diversas instancias que se involucran en estos programas, y la necesidad de un adecuado acompañamiento académico y psicoeducativo.

Finalmente, presentamos dos trabajos, que si bien, se relacionan con la formación docente, apuntan además al mejoramiento del sistema educativo, a través de dos temas importantes en este tiempo, pero a los que se les ha dado poca importancia, el desarrollo artístico cultural y la educación sustentable. En primer lugar, se presenta una investigación, a nivel bibliográfico, da cuenta de los procesos formativos en el área de Educación musical en la Unión Europea, mostrando las diferencias existentes en los países europeos a la hora de la enseñanza de la música. Por otra parte, se presenta un estudio bibliográfico de reflexión académica, que señala la importancia de la educación sustentable, y analizando como las escuelas en Chile pueden nutrirse de esta perspectiva para dejar su ideología moderna (tradicional) y transitar a una posmoderna (innovadora y compleja).

Atentamente
Consejo Editorial
Revista Electrónica
REINED

INVESTIGACIONES

PERFECCIONISMO Y AUTOESTIMA EN ESCOLARES DE CARACAS Leonardo Aguilar Durán	15
ORIENTACIÓN PROFESIONAL. NEXO ENTRE COMPETENCIAS CLAVE Y COMPETENCIAS LABORALES Eva Bermudez López/Eufrasio Perez Navio/Blas Campos Barrionuevo	31
LA EXPERIENCIA ESCOLAR COMO DIMENSIÓN GENERADORA DE INTERÉS POR LA PROFESIÓN DOCENTE Marcela Rivas Valenzuela	53
LA MOTIVACIÓN DE LOS DOCENTES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA Jose Roa Venegas/Carmen Fernandez Prados	66
ESTUDIO COMPARATIVO DEL CURRÍCULUM EDUCATIVO MUSICAL EN PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA Jose Roa Venegas/Pablo Ruiz Fernandez	79
AUTOEFICACIA: UN ACERCAMIENTO AL ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN EN LATINOAMÉRICA Artemio Yevilao Alarcón	91

REFLEXIONES ACADÉMICAS

EDUCACIÓN PARA LA SUSTENTABILIDAD COMO PUENTE DE CAMBIO PARA LA ESCUELA MODERNA Renata Sanchez Valenzuela	103
REFLEXIÓN CRÍTICA COMO ELEMENTO DE PROFESIONALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE HISTORIA Paz Contreras Barrera	117
MUSICALIZANDO: PROGRAMA DE APOYO SOCIOEMOCIONAL EN PRIMARIA A TRAVÉS DE LA MUSICOTERAPIA Natali Quindoz Nuñez	129

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS/ACADÉMICAS

IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIA AES EN UNA UNIVERSIDAD REGIONAL: LA EXPERIENCIA DEL PROGRAMA PACE DE LA UNIVERSIDAD DE LA SERENA Claudia Toledo Robles/Javiera Contreras Cespedez/Paula Vargas Portilla/Rodrigo Vega Lopez	143
---	-----

INVESTIGACIONES

Perfeccionismo y autoestima en escolares de Caracas

Perfectionism and self-esteem in school children from Caracas

Leonardo Andrés Aguilar Durán¹ | Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela | psileonardo@gmail.com

Enviado: 12 enero 2020

Aceptado: 01 febrero 2020

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo dar cuenta de la relación entre el perfeccionismo y la autoestima en la infancia tardía, previa caracterización de ambas variables en el grupo de participantes. El diseño fue correlacional y transversal. Participaron 94 niños de entre 9 y 11 años, alumnos de primaria en una institución educativa privada de Caracas (Venezuela). Los sujetos respondieron la Escala de Perfeccionismo Infantil y la Subescala Autoestima Personal del Inventario GRES-30AE-ni. La muestra presentó niveles moderados de perfeccionismo y altos de autoestima. Se encontraron diferencias en función del sexo: los chicos puntuaron significativamente más alto que las chicas en perfeccionismo y dos de sus dimensiones. Se encontró una relación significativa, considerable y negativa entre la autoestima y los correlatos negativos de los errores. Estos resultados se discuten considerando los hallazgos proveídos por investigaciones previas. Quizás, el fortalecimiento de la autoestima pueda contribuir en la reducción de las reacciones negativas que los niños experimentan ante el fracaso.

Palabras clave: Perfeccionismo, autoestima, Venezuela, educación primaria.

Abstract

This research aims to determine the link between perfectionism and self-esteem in late childhood, after a characterization of both variables in the group of subjects. The design is cross-sectional and correlational. Participants were 94 children between 9 and 11 years old, students of a private primary school from Caracas (Venezuela). All subjects answered the Childhood Perfectionism Scale and the Personal Self-Esteem Subscale of the Inventory GRES-30AE-ni. The sample presented moderate levels of perfectionism and high self-esteem. Statistical contrasts revealed differences by sex: boys scored significantly higher in perfectionism and in two of their dimensions. A significant, considerable and negative relationship between self-esteem and negative perceptions of mistakes was found. These results are discussed considering the findings provided by previous research. Perhaps, strengthening self-esteem can help reduce the negative reactions children demonstrate when experiencing failure.

Keywords: Perfectionism, self-esteem, Venezuela, primary education

¹ Licenciado en Psicología (Mención: Psicología Clínica).

INTRODUCCIÓN

El perfeccionismo se puede conceptualizar como un rasgo de personalidad que implica el establecimiento de altos estándares de rendimiento y la tendencia a la evaluación excesivamente crítica del desempeño (Flett y Hewitt, 2002). En la infancia, el perfeccionismo puede ser entendido como un complejo entramado de demandas autoimpuestas acerca de lo que el niño cree que debe hacer y un conjunto de reacciones negativas ante el fracaso (Oros, 2003).

La comparación de las puntuaciones en perfeccionismo en función del sexo arroja resultados divergentes, tanto en adultos como en población exclusivamente infantil (para una revisión véanse: Aguilar, 2019; Vicent et al., 2017). En cambio, algo sobre lo que sí parece existir mayor consenso es respecto a su naturaleza desadaptativa, tal como se verifica a partir de la caracterización que ofrecen Chemisquy, Oros, Serppe y Ernst (2019) del perfeccionismo en la niñez.

Desde el punto de vista intrapersonal, los niños perfeccionistas se autoimponen aspiraciones excesivas de rendimiento con relación al desempeño escolar. Las reacciones más habituales frente al incumplimiento de estas metas son la autoinculpaación, la rumiación (pensamientos automáticos y persistentes sobre los errores cometidos) y la tendencia a devaluarse a sí mismos (como en población adulta lo demuestran DiBartolo, Frost, Chang, LaSota y Grills, 2004; Dixon, Earl, Lutz-Zois, Goodnight y Peatee, 2014; Macedo et al., 2015). A nivel interpersonal, destaca la percepción de que padres y maestros esperan de ellos no menos que la perfección, lo cual implica no cometer errores al momento de cumplir con una tarea. A esta manifestación le sigue en orden de importancia una actitud de impaciencia y rechazo hacia las personas que difieren del estándar que ellos mismos fijan como aceptable. Ciertamente es que, cuando el estado afectivo consecuente a la percepción de fallas o equivocaciones en el desempeño se incrementa en frecuencia e intensidad, puede derivar en un importante desajuste emocional caracterizado por depresión, ansiedad y estrés (Hewitt et al., 2002).

Una de las características psicológicas que se encontraría considerablemente perjudicada en este tipo de niños es la autoestima, es decir, el juicio que hacen acerca de su propia valía, basado en la creciente capacidad cognitiva de aquellos para definirse y describirse a sí mismos (Papalia, Olds y Feldman, 2009). Luego de examinar distintos conceptos de autoestima, De Tejada (2010) provee una definición integradora de la misma:

el conjunto de vivencias y sentimientos generados en el individuo a partir de las experiencias que comparte con personas significativas de su entorno (padres, maestros, hermanos, amigos, etc.) y de la autoobservación de sus propias habilidades, a través de las cuales elabora su seguridad, confianza, sentido de pertenencia a un grupo, grado de aceptación y percepción de ser competente ante las actividades que se le plantean; todo lo cual, además, le permite construir su sistema del Yo (p. 97).

Siendo así, una baja autoestima implica verse a sí mismo bajo una luz negativa, como alguien que no tendrá un buen desempeño en los ámbitos que juzga importantes (Craig y Baucum, 2009).

Al igual que el perfeccionismo, la autoestima es una de esas variables en las que no parecen haber diferencias constantes según el sexo (Craig y Baucum, 2009), pero, a diferencia de aquel, la autoestima se revela —sin lugar a dudas— como un constructo benéfico y salutogénico a lo largo de todo el ciclo vital, asociándose con la asertividad, la resiliencia, la creatividad y la productividad de las personas

(Escalante, 2004). Durante la etapa escolar, la autoestima guarda una estrecha relación con la motivación para el aprendizaje, el rendimiento en las evaluaciones y la autoeficacia académica (Craig y Baucum, 2009; Haeussler y Milicic, 2017). Así, los niños que tienen éxito en la escuela muestran una mayor autoestima que los que no lo tienen (Andrade, 2000; Craig y Baucum, 2009). Por el contrario, los escolares con baja autoestima parten de la creencia de que no les irá bien, por lo que tienden a presentar poca motivación para aprender, a realizar mínimos esfuerzos para alcanzar sus metas, a exhibir un pobre rendimiento académico, a albergar una sensación de frustración por sus experiencias de fracaso, a sentirse poco eficaces y a evitar los desafíos que suponen las tareas difíciles (Andrade, 2000).

Conviene señalar que, con frecuencia, los niños con un perfeccionismo exacerbado poseen una autoestima contingente al éxito, llamada así por estar centrada solo en el logro de sus objetivos (Papalia et al., 2009). De esta manera, consideran el fracaso o la crítica como un ataque directo a su propia valía y quizá se sientan imposibilitados para hacer mejor las cosas. En vez de intentar nuevas estrategias para resolver un problema, como lo haría un niño con autoestima incondicional, continúan con aquellas que no les dieron buenos resultados o simplemente se sienten desalentados y se dan por vencidos. No esperan tener éxito y, por consiguiente, no lo intentan. Cuando fallan tienden a concluir que son ineptos, interpretan el desempeño deficiente como señal de que son torpes, sensación que podría persistir hasta la adultez.

El patrón de autoestima descrito ha sido incluido en la evaluación del perfeccionismo infantil a través de las dimensiones Autoestima Contingente de la Escala de Perfeccionismo Adaptativo/Desadaptativo (AMPS, por sus siglas en inglés: Adaptive/Maladaptive Perfectionism Scale) de Rice y Preusser (2002) y Autovaloración del Inventario de Perfeccionismo Infantil (IPI) de Lozano, García, Martín y Lozano (2012). La primera describe los sentimientos positivos hacia sí mismo cuando se alcanza el nivel exigido (e.g., *"I feel super when I do well at something"*), mientras que la segunda se refiere a la presencia de juicios negativos sobre sí mismo cuando la ejecución no es todo lo excelente que se desea (e.g., *"Cuando no hago las cosas tan bien como quiero, siento que no valgo para nada"*).

Ahora bien, como se mencionó, vista globalmente la autoestima se ve afectada por un marcado perfeccionismo. Es así como varios estudios han comprobado la existencia de una relación negativa entre los aspectos más desadaptativos del perfeccionismo y la autoestima (Elion, Wang, Slaney y French, 2012; Helguera y Oros, 2018; Ortega, Wang, Slaney, Hayes y Morales, 2014; Scotti, Sansalone y Borda, 2011). Lo que es más, otros tantos demuestran que el perfeccionismo y la baja autoestima están involucrados en la etiología de diversos cuadros psicopatológicos, como los trastornos alimentarios, depresivos y ansiógenos (Caballero, 2018; Rutzstein, Scappatura y Murawski, 2014; Zeigler-Hill y Terry, 2007).

Se ha descrito que, ya desde la infancia, los déficits de autoestima pueden estar acompañados de elevados niveles de autoexigencia y autocritica (Junco, 2010; Machado, Pérez y Martín, 2014). De hecho, los aspectos más disfuncionales del perfeccionismo también han podido ser relacionados con menores niveles de autoestima en niños y adolescentes (Flett et al., 2016; Muñoz, González y Olmedilla, 2016; Rice, Ashby y Gilman, 2011). Otra arista desde la que puede examinarse la relación del perfeccionismo con la autoestima es la sugerida por los resultados de un estudio con adolescentes portugueses: en él, los que percibieron a sus padres como perfeccionistas y críticos con respecto a su desempeño académico presentaron niveles más bajos de autoestima (Reis y Peixoto, 2013). Por otra parte, Morris y

Lomax (2014) propusieron que la baja autoestima es un factor capaz de interactuar, tanto con la autocrítica, como con las demandas externas de conductas perfectas, y desembocar en problemas de salud mental a tempranas edades.

Pese a todo lo dicho, no se conoce de ningún trabajo en el medio local que haya abordado la relación perfeccionismo-autoestima en la niñez, cuyas implicaciones están mejor establecidas en contextos anglosajones. Es por ello que, luego de describir los niveles de perfeccionismo y autoestima infantil, y tras examinar posibles diferencias en los puntajes en dichas variables en función del sexo, el objetivo último de este estudio ha sido evaluar la relación del perfeccionismo con la autoestima en niños de Caracas. Se precisa analizar esta relación en población infantil latina debido a que los hallazgos de las investigaciones en otras poblaciones, como la norteamericana, no son automáticamente generalizables a los contextos hispanohablantes y latinoamericanos. Además, los resultados que se obtengan podrían ser considerados por docentes y psicólogos clínicos o escolares a la hora de proponer estrategias de intervención para mejorar la autoestima y atender los problemas que el perfeccionismo puede causar en los más pequeños. Por ambas razones, este trabajo constituye un interesante aporte al estudio del perfeccionismo en la infancia.

MÉTODO

Tipo de estudio

La presente es una investigación empírica con alcance correlacional, pues su fin último fue determinar el grado de relación no causal entre las variables estudiadas (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Además, utilizó un diseño transversal, ya que los datos se recolectaron en un solo momento en el tiempo (Hernández et al., 2014).

Participantes

La muestra del estudio estuvo conformada por 94 escolares: niños ($n = 47$, 50 %) y niñas ($n = 47$, 50 %) en un rango de edad de 9 a 11 años ($M = 9.95$, $DE = 0.694$). Durante el período escolar 2019-2020, cursaban 4.º grado ($n = 43$, 45.7 %) y 5.º grado ($n = 51$, 54.3 %) de primaria en una institución educativa privada de Caracas, Venezuela. El muestreo fue de tipo intencional (Kerlinger y Lee, 2002). En la tabla 1 se puede observar la distribución de la muestra en función del sexo, la edad y el curso.

Tabla 1. Participantes clasificados según sexo, edad y grado de escolaridad

Edad	4.º grado		5.º grado		Totales
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	
9 años	15 (15.9)	8 (8.5)	1 (1.1)	1 (1.1)	25 (26.6)
10 años	9 (9.6)	11 (11.7)	14 (14.9)	15 (15.9)	49 (52.1)
11 años	0 (0)	0 (0)	8 (8.5)	12 (12.8)	20 (21.3)
Totales	24 (25.5)	19 (20.2)	23 (24.5)	28 (29.8)	94 (100)

Nota: Los datos son expresados como n (%).

Instrumentos

Escala de Perfeccionismo Infantil. Se empleó la versión adaptada y validada por Aguilar y Castellanos (2017) al contexto venezolano de la escala de Oros (2003), de origen argentino. Está constituida por 15 ítems que evalúan cuatro dimensiones del constructo: (1) Autodemandas Específicas, las cuales puntualizan la exigencia que refieren (e.g., "No debo perder cuando juego con mis amigos"); (2) Autodemandas Absolutistas, aquellas que no puntualizan las exigencias referidas (e.g., "Necesito ser el mejor"); (3) Malestar ante el Fracaso o el hecho de "sentirse mal" al perder (e.g., "Cuando pierdo me siento mal"); y (4) Correlatos Negativos de los Errores, es decir, reacciones de rumia, culpa y autodescalificación ante las equivocaciones (e.g., "Pienso mucho en qué me equivoqué"). El instrumento se contesta en una escala tricotómica tipo Likert: 1 = *no/no lo pienso*, 2 = *a veces/lo pienso algunas veces*, y 3 = *sí/lo pienso muchas veces*. Un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) con rotación Varimax mostró que los cuatro factores explican 50.27 % de la varianza total. El alfa de Cronbach de la escala completa resultó satisfactorio en la presente investigación ($\alpha = .80$).

Subescala Autoestima Personal del Inventario GRES-30AE-ni. Esta medida procede del análisis factorial realizado al instrumento desarrollado por Escalante (1990) para medir autoestima en niños de la escuela básica. Consta de 11 ítems (e.g., "Pienso que tendré mucho éxito cuando sea grande") escritos en formato tipo Likert de seis puntos, desde *completo desacuerdo* hasta *completo acuerdo*. Sin embargo, por considerarse más apropiado para niños en edad escolar, en esta investigación la escala fue recodificada en tres opciones de respuesta (*en desacuerdo*, *no estoy seguro* y *de acuerdo*). El estudio técnico del inventario total se llevó a cabo con niños de 3.º a 5.º grado, entre los 9 y 12 años de edad, de la ciudad de Mérida (Venezuela). Más recientemente ha sido utilizado en las investigaciones de Chacín (2009) y Contreras (2011), con niños maracaiberos y niñas merideñas, respectivamente. En el presente estudio, la consistencia interna de la dimensión analizada fue menor a la teóricamente recomendada ($\alpha = .52$), lo cual seguramente sucede porque se trata de una dimensión cuyos reactivos evalúan distintos elementos de la autoestima (e.g., el optimismo en el futuro, la seguridad en las propias capacidades, la confianza en los amigos, la sensación de sentirse comprendido, la percepción positiva de sí mismo).

Procedimiento

Primero se llevó a cabo una reunión con la directiva del centro educativo seleccionado con el objeto de obtener la autorización para realizar el estudio. Luego se solicitó el consentimiento de los padres por escrito, al tratarse de participantes menores de edad. Los instrumentos fueron respondidos por los niños de forma anónima y voluntaria, en horario escolar y bajo la supervisión de los investigadores.

Análisis de datos

En primer lugar, los datos se analizaron mediante estadística descriptiva univariada: se calculó moda, mediana, media, desviación típica, sesgo (asimetría) y apuntamiento (curtosis) de las variables estudiadas; de los ítems se obtuvo la media y la desviación estándar, también se determinó la frecuencia y el porcentaje de selección para cada opción de respuesta. Las comparaciones por sexo (tanto de las variables objeto de estudio, como de las respuestas a los ítems) se realizaron a través de la prueba *U* de Mann-Whitney. La significancia estadística de la misma fue complementada con el cálculo de la

probabilidad de superioridad (PS_{est}) como medida del tamaño del efecto (Erceg-Hurn y Mirosevich, 2008). Por último, el análisis bivariado se llevó a cabo con el coeficiente de Spearman (r_s). Los análisis comparativos y correlacionales utilizaron estadísticos no paramétricos debido a que las variables implicadas no siguieron una distribución normal según la prueba de Kolmogorov-Smirnov ($p < .05$).

RESULTADOS

Análisis univariante

Tomando en cuenta el rango potencial de las medidas y considerando en conjunto los estadísticos de tendencia central y variabilidad de los que informa la tabla 2, se observa que: los niveles de perfeccionismo, autodemandas absolutistas y correlatos negativos de los errores exhibidos por los participantes son moderados; las puntuaciones en autodemandas específicas y malestar ante el fracaso tienden a ubicarse en valores medios o bajos; y los individuos se inclinaron hacia valores altos en la medida de autoestima.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las variables en estudio

	Moda	Mdn	M	DT	CV	Sk	K	Mín.	Máx.
Perfeccionismo	25	27.00	27.64	5.82	21.1 %	0.38	-0.34	17	44
Autodemandas Absolutistas	12	12.00	11.49	3.17	27.6 %	0.07	-0.99	6	18
Autodemandas Específicas	2	3.00	3.45	1.35	39.1 %	0.51	-0.91	2	6
Malestar ante el Fracaso	3 ^a	5.00	5.17	1.67	32.3 %	0.38	-0.74	3	9
Correlatos Negativos de los Errores	7	7.00	7.53	1.75	23.2 %	0.27	0.30	4	12
Autoestima Personal	28	28.50	28.47	2.84	10.0 %	-0.79	0.90	19	33

Nota. N = 94.

^a Existen múltiples modas. Se muestra el valor más pequeño.

Con respecto a los datos de la tabla 3, es posible apreciar que las manifestaciones perfeccionistas más sobresalientes fueron las representadas por los ítems 14 ($M = 2.23$; $n_3 = 41$, 43.6 %), 10 ($M = 2.22$; $n_3 = 39$, 41.5 %) y 2 ($M = 2.21$; $n_3 = 39$, 41.5 %); en contraste, las experimentadas con menor frecuencia resultaron ser las expresadas por los reactivos 15 ($M = 1.40$; $n_3 = 8$, 8.5 %), 6 ($M = 1.49$; $n_3 = 13$, 13.8 %) y 3 ($M = 1.56$; $n_3 = 9$, 9.6 %).

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de los ítems de la Escala de Perfeccionismo Infantil

Ítems	Dim.	M	DT	Alternativas de respuesta					
				1		2		3	
				N	%	n	%	n	%
1. Necesito ser el mejor	AA	2.03	0.73	23	24.5	45	47.9	26	27.7
2. Tengo que ser el mejor alumno	AA	2.21	0.76	19	20.2	36	38.3	39	41.5
3. Debo ganar siempre	AA	1.56	0.67	50	53.2	35	37.2	9	9.6
4. No puedo cometer errores	AA	2.01	0.80	29	30.9	35	37.2	30	31.9
5. Mis trabajos deben ser mejores que los de mis compañeros	AA	1.70	0.73	43	45.7	36	38.3	15	16.0
6. No debo perder cuando juego con mis amigos	AE	1.49	0.73	61	64.9	20	21.3	13	13.8
7. Debo ser el mejor del salón	AA	1.97	0.78	30	31.9	37	39.4	27	28.7
8. Debo ser el primero en terminar las tareas	AE	1.96	0.85	36	38.3	26	27.7	32	34.0
9. Cuando pierdo me siento mal	MF	1.65	0.65	42	44.7	43	45.7	9	9.6
10. Pienso mucho en qué me equivoqué	CNE	2.22	0.75	18	19.1	37	39.4	39	41.5
11. Me siento muy mal cuando pierdo en algún juego o deporte	MF	1.66	0.78	50	53.2	26	27.7	18	19.1
12. Me cuesta mucho aceptar que me equivoqué	CNE	1.67	0.81	51	54.3	23	24.5	20	21.3
13. Me da rabia cuando no logro lo que quiero	MF	1.86	0.78	36	38.3	35	37.2	23	24.5
14. Me siento culpable cuando cometo algún error	CNE	2.23	0.77	19	20.2	34	36.2	41	43.6
15. Me insulto cada vez que cometo un error	CNE	1.40	0.65	64	68.1	22	23.4	8	8.5

Nota:

AA = Autodemandas Absolutistas, AE = A. Específicas, MF = Malestar ante el Fracaso, CNE = Correlatos Negativos de los Errores.

Opción 1 = *no / no lo pienso*, Opción 2 = *a veces / lo pienso algunas veces*, Opción 3 = *sí / lo pienso muchas veces*.

La tabla 4, que muestra el análisis pormenorizado de los ítems de la medida de autoestima, revela que las expresiones más frecuentes de autovalía fueron las descritas por los reactivos 1 ($M = 2.81$; $n_3 = 76$, 80.9 %), 6* ($M = 2.73$; $n_1 = 74$, 78.7 %) y 2 ($M = 2.73$; $n_3 = 71$, 75.5 %).

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de los ítems de la Subescala Autoestima Personal

Ítems	M	DT	N	Alternativas de respuesta					
				1		2		3	
				N	%	n	%	n	%
1. Pienso que tendré mucho éxito cuando sea grande	2.81	0.40	0	0	0.0	18	19.1	76	80.9
2. Creo que soy una persona muy inteligente	2.73	0.49	2	2	2.1	21	22.3	71	75.5
3. No sé por qué, pero desconfío de todo el mundo*	2.59	0.63	62	66.0	25	26.6	7	7.4	
4. Pienso que la mayoría de la gente me aprecia	2.33	0.65	9	9.6	45	47.9	40	42.6	
5. La verdad es que tengo muchos amigos	2.70	0.60	7	7.4	14	14.9	73	77.7	
6. Creo que mis amigos son unos hipócritas*	2.73	0.55	74	78.7	15	16.0	5	5.3	
7. Ninguno de mis amigos me comprende*	2.44	0.70	52	55.3	31	33.0	11	11.7	
8. Creo que la gente se burla de mí*	2.35	0.73	47	50.0	33	35.1	14	14.9	
9. Quisiera ser distinto para tener más amigos*	2.61	0.71	69	73.4	13	13.8	12	12.8	
10. La mayor parte del tiempo prefiero estar solo*	2.47	0.79	61	64.9	16	17.0	17	18.1	
11. Yo soy una persona muy agradable	2.71	0.52	3	3.2	21	22.3	70	74.5	

Nota: Opción 1 = *en desacuerdo*, Opción 2 = *no estoy seguro*, Opción 3 = *de acuerdo*.

* Ítems de corrección inversa.

Análisis comparativo

En la tabla 5 puede apreciarse que hubo diferencias estadísticamente significativas correspondientes a un mayor nivel de perfeccionismo, autodemandas absolutistas y malestar ante el fracaso en el grupo de niños en comparación con el grupo de niñas ($p < .01$). No obstante, la magnitud de las diferencias es considerada pequeña ($PS_{est} \geq 0.20$).

PERFECCIONISMO Y AUTOESTIMA EN ESCOLARES DE CARACAS

Tabla 5. Diferencias en las variables del estudio según sexo

Ítems	Sexo	M	DT	RP	U	Z	Sig.	PS _{est}
Perfeccionismo	Niños	29.47	5.69	56.20	695.50	-3.10	.002**	0.31
	Niñas	28.81	5.40	38.80				
Autodemandas Absolutistas	Niños	12.34	2.83	54.84	759.50	-2.62	.009**	0.34
	Niñas	10.64	3.28	40.16				
Autodemandas Específicas	Niños	3.70	1.43	52.24	881.50	-1.74	.081	—
	Niñas	3.19	1.23	42.76				
Malestar ante el Fracaso	Niños	5.68	1.59	56.09	701.00	-3.10	.002**	0.32
	Niñas	4.66	1.61	38.91				
Correlatos Negativos de los Errores	Niños	7.74	1.86	50.16	979.50	-0.96	.335	—
	Niñas	7.32	1.62	44.84				
Autoestima Personal	Niños	28.11	2.87	43.99	939.50	-1.26	.209	—
	Niñas	28.83	2.80	51.01				

Nota: Prueba de significación aplicada: U de Mann-Whitney.
**p < .01.

Tal como se muestra en la tabla 6, hubo diferencias estadísticamente significativas según el sexo de los participantes en las respuestas a los ítems 1, 3, 4, 6, 7, 11 y 13 de la medida de perfeccionismo ($p < .05$), siendo medias y rangos promedios mayores para el grupo de chicos. Sin embargo, la magnitud de las diferencias halladas es considerada pequeña ($PS_{est} = 0.29 - 0.39$).

Tabla 6. Diferencias en las respuestas a los ítems de la Escala de Perfeccionismo Infantil según sexo

Ítems	Sexo	M	DT	RP	U	Z	Sig.	PS _{est}
1 (AA)	Niños	2.19	0.74	53.09	842.00	-2.15	.032*	0.38
	Niñas	1.87	0.68	41.91				
2 (AA)	Niños	2.21	0.66	46.76	1069.50	-0.29	.776	—
	Niñas	2.21	0.86	48.24				
3 (AA)	Niños	1.72	0.71	53.19	837.00	-2.27	.023*	0.38
	Niñas	1.40	0.58	41.81				
4 (AA)	Niños	2.32	0.66	57.43	638.00	-3.75	.000**	0.29
	Niñas	1.70	0.81	37.57				
5 (AA)	Niños	1.77	0.79	49.28	1021.00	-0.69	.492	—
	Niñas	1.64	0.67	45.72				
6 (AE)	Niños	1.70	0.78	54.84	759.50	-3.09	.002**	0.34
	Niñas	1.28	0.62	40.16				
7 (AA)	Niños	2.13	0.77	52.73	858.50	-1.98	.048*	0.39
	Niñas	1.81	0.77	42.27				
8 (AE)	Niños	2.00	0.83	48.82	1042.50	-0.50	.618	—
	Niñas	1.91	0.88	46.18				
9 (MF)	Niños	1.74	0.61	51.74	905.00	-1.67	.095	—
	Niñas	1.55	0.69	43.26				
10 (CNE)	Niños	2.28	0.68	48.85	1041.00	-0.52	.605	—
	Niñas	2.17	0.82	46.15				
11 (MF)	Niños	1.89	0.84	54.69	766.50	-2.82	.005**	0.35
	Niñas	1.43	0.65	40.31				
12 (CNE)	Niños	1.70	0.86	48.02	1080.00	-0.21	.838	—
	Niñas	1.64	0.76	46.98				
13 (MF)	Niños	2.04	0.78	53.44	825.50	-2.25	.024*	0.37
	Niñas	1.68	0.76	41.56				
14 (CNE)	Niños	2.28	0.77	48.98	1035.00	-0.57	.571	—
	Niñas	2.19	0.77	46.02				
15 (CNE)	Niños	1.49	0.72	49.97	988.50	-1.07	.284	—
	Niñas	1.32	0.56	45.03				

Nota: AA = Autodemandas Absolutistas, AE = Autodemandas Específicas, MF = Malestar ante el Fracaso, CNE = Correlatos Negativos de los Errores.
Prueba de significación aplicada: U de Mann-Whitney.
*p < .05. **p < .01.

Como se observa en la tabla 7, no existieron diferencias estadísticamente significativas en las respuestas a los ítems de la medida de autoestima según el sexo de los participantes ($p > .05$).

Tabla 7. Diferencias en las respuestas a los ítems de la Subescala Autoestima Personal según sexo

Ítems	Sexo	M	DT	RP	U	Z	Sig.	PS _{est}
1	Niños	2.81	0.40	47.50	1104.50	-0.00	.999	—
	Niñas	2.81	0.40	47.50				
2	Niños	2.79	0.41	49.21	1024.00	-0.82	.415	—
	Niñas	2.68	0.56	45.79				
3*	Niños	2.51	0.66	44.55	966.00	-1.26	.209	—
	Niñas	2.66	0.60	50.45				
4	Niños	2.28	0.65	45.40	1006.00	-0.83	.409	—
	Niñas	2.38	0.64	49.60				
5	Niños	2.64	0.71	46.48	1056.50	-0.50	.617	—
	Niñas	2.77	0.48	48.52				
6*	Niños	2.74	0.53	47.61	1099.50	-0.05	.958	—
	Niñas	2.72	0.58	47.39				
7*	Niños	2.47	0.69	48.61	1052.50	-0.44	.659	—
	Niñas	2.40	0.71	46.39				
8*	Niños	2.26	0.74	44.02	941.00	-1.36	.174	—
	Niñas	2.45	0.72	50.98				
9*	Niños	2.51	0.78	44.79	977.00	-1.25	.213	—
	Niñas	2.70	0.62	50.21				
10*	Niños	2.40	0.83	45.74	1022.00	-0.74	.461	—
	Niñas	2.53	0.75	49.26				
11	Niños	2.70	0.51	46.66	1065.00	-0.39	.694	—
	Niñas	2.72	0.54	48.34				

Nota: Prueba de significación aplicada: U de Mann-Whitney.
* Ítems de corrección inversa.

Análisis bivariente

Tal como se aprecia en la tabla 8, los resultados del cálculo del coeficiente de Spearman permiten sostener que existe una relación negativa o inversamente proporcional entre la autoestima y los correlatos negativos de las equivocaciones ($r_s = -.36$, $p < .01$).

Tabla 8. Correlaciones entre perfeccionismo y autoestima

	Perfeccionismo	AA	AE	MF	CNE
Autoestima	-.075	.086	-.006	-.133	-.359**

Nota:

AA = Autodemandas Absolutistas, AE = A. Específicas, MF = Malestar ante el Fracaso, CNE = Correlatos Negativos de los Errores.

** $p < .01$.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este trabajo se trazó como objetivo central el análisis de la relación entre el perfeccionismo y la autoestima en escolares de Caracas.

Los niños presentaron niveles moderados de perfeccionismo, hecho que los sitúa en una posición de cierto riesgo dadas las implicaciones negativas que este rasgo de personalidad puede tener sobre el ajuste social, emocional y académico de aquellos. Las principales manifestaciones de perfeccionismo fueron la meta autoimpuesta de ser el mejor estudiante y el surgimiento de pensamientos negativos

repetitivos frente a la no consecución de los estándares autoestablecidos. En contraste, las expresiones menos frecuentes (y, por tanto, las que denotan un perfeccionismo más extremo) resultaron ser la exigencia de no perder (especialmente cuando aflora en situaciones lúdicas) y el insulto como forma de autocrítica. Estos resultados son muy similares a los encontrados por Chemisquy et al. (2019) en niños argentinos e idénticos a los descritos por Aguilar (2019) en una muestra más heterogénea de escolares caraqueños.

En cuanto a la autoestima, los niños mostraron niveles altos de esta variable. Se trata de un resultado deseable toda vez que —como antes se destacó— la autoestima es una de las dimensiones más importantes de la personalidad durante toda la vida y que la construcción de una autoestima positiva es fundamental para el bienestar emocional y la adaptación social. Las manifestaciones más frecuentes de autoestima tuvieron que ver con la idea de ser inteligente, la confianza en el éxito a futuro y la seguridad de tener amistades sinceras. En efecto, la literatura resalta la relevancia que para la autoestima del niño cobran aspectos como la conciencia de las propias capacidades, la creencia en la eficiencia personal y el sentido de logro (Craig y Baucum, 2009). De igual manera, se dice que las amistades ayudan a los niños a adquirir autoestima y a sentirse bien consigo mismos (Craig y Baucum, 2009; Papalia et al., 2009), lo que parece ser un preludio de la profunda influencia que las relaciones interpersonales de calidad tendrán sobre la autoestima llegada la adolescencia, cuando la opinión positiva que sus amigos tengan de ellos se consolide como factor protector de los altos niveles de autoestima (Bi, Ma, Yuan y Zhang, 2016).

Las únicas diferencias por sexo se reportaron en perfeccionismo, autodemandas absolutistas y malestar ante el fracaso, donde se observó que los niños presentaron puntajes más elevados que las niñas. Estos resultados guardan relación con los informados en otros estudios con niños y jóvenes franceses (Douilliez y Hénot, 2013), españoles (Lozano et al., 2012; Pamies y Quiles, 2014; Vicent et al., 2017), chilenos (Lagos y Palma, 2018), argentinos (Chemisquy et al., 2019; Elizathe, Murawski, Custodio y Rutzstein, 2012; Oros y Vargas-Rubilar, 2016; Serppe, Chemisquy y Oros, 2016) y venezolanos (Aguilar, 2019), en los cuales se determinó más autoexigencia y, en general, mayor perfeccionismo autorientado en los varones.

Considerando los ítems donde los chicos puntúan más alto que las niñas, parecería que -debido a estereotipos sociales y expectativas de género- sobre los varones recaen más demandas de comportamientos perfeccionistas y que -por razones similares- para el género masculino se hace más permisible la expresión de malestar ante frustraciones y reveses. No obstante, sería aventurado afirmar que los niños son más perfeccionistas que las niñas, ya que, habida cuenta de los bajos tamaños del efecto, es muy posible que las diferencias percibidas entre ambos sexos no representen una diferencia real en la práctica clínica. Esto sin contar que las niñas podrían aventajar a los chicos en las manifestaciones interpersonales del constructo (i.e., perfeccionismo socialmente prescrito y orientado a otros) y en otras dimensiones del perfeccionismo no examinadas en esta investigación (e.g., sensibilidad a los errores, compulsividad).

Al explorar en qué medida se relacionaban las variables en estudio, se encontró que los correlatos negativos de los errores se relacionaron de forma negativa con la autoestima, es decir que mientras mayor es la presencia de tales correlatos en un niño, menores son sus niveles de autoestima. Dado que dicha dimensión del perfeccionismo representa uno de sus aspectos insanos, es posible asimilar este hallazgo a los de estudios previos con población infantojuvenil norteamericana (Flett et al., 2016; Rice

et al., 2011) y española (Muñoz et al., 2016), en los que las tendencias perfeccionistas desadaptativas se relacionaron con una baja autoestima.

La revisión bibliográfica da cuenta de que los individuos que presentan un perfeccionismo desadaptativo no se aceptan incondicionalmente a sí mismos (DiBartolo, Li y Frost, 2008; Flett, Besser, Davis y Hewitt, 2003), sino que la valía que se asignan como personas queda supeditada al alcance de metas (DiBartolo et al., 2004; Ellis, 2002; Frost, Heimberg, Holt, Mattia y Neubauer, 1993). Dado que interpretan la más mínima falla como indicador de poca valía personal, sienten un gran temor al fracaso y cuando este se produce logra sumirlos en un estado de profundo malestar (Flett et al., 2003; Frost et al., 1993). Siendo así, no resulta extraño que frente a equivocaciones y experiencias subjetivas de fracaso también los niños con un perfeccionismo disfuncional presenten reacciones de rumia, culpa y autodescalificación, sentimientos que acaban por minar aún más su frágil autoestima. El verdadero problema en este panorama (y la razón por la que la autoestima parece ir en constante detrimento) es que los sujetos perfeccionistas no se dan nunca por satisfechos, pues para ellos cualquier actuación resulta insuficiente, lo que se traduce en el establecimiento de una brecha infranqueable y sempiterna entre el objetivo perseguido (a menudo desmesurado) y el desempeño exhibido (De Rosa, Dalla Valle, Rutzstein y Keegan, 2012).

Vale la pena señalar que, de forma complementaria, en este trabajo se calcularon correlaciones interítems, a partir de las cuales pudo observarse relación entre querer ser distinto para tener más amistades y la preferencia por estar solo (mientras no se consiga "*ser distinto*") con la culpa y el remordimiento. Este hallazgo podría encontrar diferentes explicaciones. Una de ellas es que la soledad favorezca el surgimiento de sentimientos de culpa que funcionarían como una especie de merecido autoinfligido por el error cometido. Incluso, es posible que quienes ansían la perfección lleguen a considerarse indignos del afecto de otros en caso de no cumplir con sus objetivos (Ellis, 2002). Otra explicación sería que alejarse de los demás sea visto como una forma de evitar que los otros detecten las imperfecciones propias, lo que de llegar a suceder conllevaría el desarrollo de procesos rumiativos más intensos que los que ya acompañan a estos chicos. En este sentido, también podría pensarse que desean estar solos porque se perciben como socialmente inhábiles, en cuyo caso la rumia estaría referida a equivocaciones enmarcadas en el terreno de la interacción social. De hecho, otra razón por la cual la autoestima de los perfeccionistas puede verse devaluada se debe a que la misma depende en buena medida de la admiración y aprobación de los demás, esto los lleva a ser demasiado sensibles ante la crítica externa y a creer que cualquier falla comprometerá la opinión que otros se hagan de ellos (Cha, 2016; Gilman, Adams y Nounopoulos, 2011). A estas consideraciones debe agregarse que, de acuerdo con Chemisquy y Oros (2017), los niños perfeccionistas tienden a aislarse porque sienten que sus compañeros no cumplen sus expectativas, actitud con la que además se ganan el rechazo de sus pares. Todas son tesis en las que sería interesante profundizar en próximas investigaciones para llegar a explicaciones concluyentes con énfasis local.

Los resultados obtenidos sumados a las consideraciones expuestas tienen implicaciones de cara al desarrollo de intervenciones psicológicas. De esta manera, es probable que la promoción de la autoestima sirva para reducir las reacciones negativas que experimentan los niños ante el fracaso. Al mismo tiempo, a sabiendas de que estas reacciones contribuyen a la configuración de la autoestima durante la infancia, la disminución de las mismas debe ser un objetivo de los programas que tengan como norte la potenciación de la autoestima en el contexto escolar.

Con relación a las limitaciones del estudio, la principal fue el bajo número de niños que participaron, quienes además fueron seleccionados —a través de un procedimiento no aleatorio— de un solo centro escolar de carácter privado y de un par de ciclos educativos. Una segunda limitación la constituye la evaluación mediante autoreporte de los fenómenos estudiados, aproximación que por razones prácticas no tomó en cuenta ciertos aspectos del perfeccionismo potencialmente interesantes (e.g., necesidad de admiración, pulcritud) y desatendió el examen de algunas áreas de expresión de la autoestima (e.g., escolar, en el hogar) y de esta como constructo multidimensional integrado. Otra limitación del presente estudio fue su enfoque no causal, pues se limitó a cuantificar el nivel de relación entre las variables.

Pese a sus limitaciones, este trabajo tiene el valor de haber investigado una relación que hasta ahora solo había sido explorada en otros contextos socioculturales distintos al venezolano. Futuros estudios deberían incrementar el tamaño de la muestra y optimizar su composición, evaluar con mayor profundidad los constructos de interés y acudir a modelos estadísticos más robustos.

AGRADECIMIENTOS

A la directiva de la U.E. Colegio San Agustín, al profesor Isaac Depablo y, desde luego, a los niños que participaron en el estudio.

REFERENCIAS

- Aguilar, L. (2019). Perfeccionismo en escolares de Caracas: diferencias en función del sexo, tipo de institución educativa y nivel de estrés. *Revista de Psicología de la Universidad de Antioquia*, 11(1), 7-33. doi: 10.17533/udea.rp.v11n1a01
- Aguilar, L. y Castellanos, M. (2017). Validación psicométrica de una escala de perfeccionismo infantil en niños venezolanos. *Psicoespacios*, 11(18), 9-42. doi: 10.25057/21452776.875
- Andrade, M. (2000). *Influencia de las inteligencias múltiples, el rendimiento académico previo y el currículo del hogar sobre la autoestima académica* (Tesis doctoral inédita). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.
- Bi, Y., Ma, L., Yuan, F. y Zhang, B. (2016). Self-Esteem, Perceived Stress, and Gender During Adolescence: Interactive Links to Different Types of Interpersonal Relationships. *Journal of Psychology*, 150(1), 36-57. doi: 10.1080/00223980.2014.996512
- Caballero, A. (2018). *Terapia individual o terapia grupal en TCA: qué papel tienen el perfeccionismo la autoestima y la alexitimia en dichos trastornos y cómo abordarlos* (Tesis de maestría, Universidad Pontificia Comillas, Madrid, España). Recuperada de <http://repositorio.comillas.edu/jspui/handle/11531/32685>
- Cha, M. (2016). The mediation effect of mattering and self-esteem in the relationship between socially prescribed perfectionism and depression: Based on the social disconnection model. *Personality and Individual Differences*, 88, 148-159. doi: 10.1016/j.paid.2015.09.008
- Chacin, O. (2009). *Efectos de un programa en la autoestima de niños con fisura labiopalatina* (Trabajo Especial de

Grado de licenciatura inédito). Universidad Rafael Urdaneta, Maracaibo, Venezuela.

Chemisquy, S. y Oros, L. (septiembre, 2017). *El perfeccionismo desadaptativo en los niños y su relación con la soledad*. Trabajo presentado en el XVI Reunión Nacional y V Encuentro Internacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento (AACC), San Luis.

Chemisquy, S., Oros, L., Serppe, M. y Ernst, C. (2019). Caracterización del perfeccionismo disfuncional en la niñez tardía. *Apuntes Universitarios*, 9(2), 1-26. doi: 10.17162/au.v9i2.355

Contreras, J. (2011). Asociación entre autoestima, obesidad infantil y rendimiento académico en niñas de la II etapa de la Escuela Básica María Mazzarello. En K. Pacci (Ed.), *Libro de resúmenes del XXVI Congreso Científico Internacional FELSOCM* (p. 85). Asunción, Paraguay: CIMEL.

Craig, G. y Baucum, D. (2009). *Desarrollo psicológico* (9ª ed.). México: Pearson Educación.

De Rosa, L., Dalla Valle, A., Rutzstein, G. y Keegan, E. (2012). Perfeccionismo y autocrítica: consideraciones clínicas. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 21(3), 209-215. Recuperado de <http://www.clinicapsicologica.org.ar/resumen.php?id=12>

De Tejada, M. (2010). Evaluación de la autoestima en un grupo de escolares de la Gran Caracas. *Liberabit*, 16(1), 95-104. Recuperado de http://revistaliberabit.com/es/revistas/RLE_16_1_evaluacion-de-la-autoestima-en-un-grupo-de-escolares-de-la-gran-caracas.pdf

DiBartolo, P., Frost, R., Chang, P., LaSota, M. y Grills, A. (2004). Shedding Light on the Relationship Between Personal Standards and Psychopathology: The Case for Contingent Self-Worth. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 22(4), 237-250. doi: 10.1023/B:JORE.0000047310.94044.ac

DiBartolo, P., Li, C. y Frost, R. (2008). How Do the Dimensions of Perfectionism Relate to Mental Health? *Cognitive Therapy and Research*, 32(3), 401-417. doi: 10.1007/s10608-007-9157-7

Dixon, L., Earl, K., Lutz-Zois, C., Goodnight, J. y Peatee, J. (2014). Explaining the Link between Perfectionism and Self-forgiveness: The Mediating Roles of Self-acceptance and Rumination. *Individual Differences Research*, 12(3), 101-111.

Douilliez, C. y Hénot, E. (2013). Mesures du perfectionnisme chez l'adolescent: validation des versions francophones de deux questionnaires. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 45(1), 64-71. doi: 10.1037/a0022686

Eliot, A., Wang, K., Slaney, R. y French, B. (2012). Perfectionism in African American students: relationship to racial identity, GPA, self-esteem, and depression. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 18(2), 118-127. doi: 10.1037/a0026491

Elizathe, L., Murawski, B., Custodio, J. y Rutzstein, G. (2012). Riesgo de trastorno alimentario en niños escolarizados de Buenos Aires: su asociación con perfeccionismo. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*, 3, 106-120. Recuperado de <http://journals.iztacala.unam.mx/index.php/amta/article/view/226>

Ellis, A. (2002). The role of irrational beliefs in perfectionism. En G. Flett y P. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 217-229). Washington, DC: American Psychological Association. doi: 10.1037/10458-009

- Erceg-Hurn, D. y Mirosevich, V. (2008). Modern robust statistical methods: an easy way to maximize the accuracy and power of your research. *American Psychologist*, 63(7), 591-601. doi: 10.1037/0003-066X.63.7.591
- Escalante, G. (2004). *Autoestima y diferenciación personal*. Manuscrito inédito, Centro de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/38156>
- Escalante, G. (noviembre, 1990). *Una medida de autoestima para niños*. Trabajo presentado en el III Encuentro Venezolano de Motivación, Mérida, Venezuela.
- Flett, G. y Hewitt, P. (2002). Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues. En G. Flett y P. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 5-31). Washington, DC: American Psychological Association. doi: 10.1037/10458-001
- Flett, G., Besser, A., Davis, R. y Hewitt, P. (2003). Dimensions of Perfectionism, Unconditional Self-Acceptance, and Depression. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 21(2), 119-138. doi: 10.1023/A:1025051431957
- Flett, G., Hewitt, P., Besser, A., Su, C., Vaillancourt, T., Boucher, D.,... Gale, O. (2016). The Child-Adolescent Perfectionism Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(7), 634-652. doi: 10.1177/0734282916651381
- Frost, R., Heimberg, R., Holt, C., Mattia, J. y Neubauer, A. (1993). A comparison of two measures of perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 14(1), 119-126. doi: 10.1016/01918869(93)90181-2
- Gilman, R., Adams, R. y Nounopoulos, A. (2011). The Interpersonal Relationships and Social Perceptions of Adolescent Perfectionists. *Journal of Research on Adolescence*, 21(2), 505-511. doi: 10.1111/j.1532-7795.2010.00689.x
- Haeussler, I. y Milicic, N. (2017). *Confiar en uno mismo: programa de desarrollo de la autoestima*. Santiago: Catalonia.
- Helguera, G. y Oros, L. (2018). Perfeccionismo y autoestima en estudiantes universitarios argentinos. *Pensando Psicología*, 14(23), 1-12. doi: 10.16925/pe.v14i23.2266
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hewitt, P., Caelian, C., Flett, G., Sherry, S., Collins, L. y Flynn, C. (2002). Perfectionism in children: Associations with depression, anxiety, and anger. *Personality and Individual Differences*, 32(6), 1049-1061. doi: 10.1016/S0191-8869(01)00109-X
- Junco, I. (julio, 2010). Autoestima: me gusta como soy, confío en mí. *Temas para la Educación*, 9. Recuperado de <http://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7330.pdf>
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales* (4ª ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Lagos, N. y Palma, M. (2018). Diferencias en ansiedad escolar, autoestima y perfeccionismo en función del nivel escolar y el sexo en estudiantes chilenos de Educación Primaria. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 1(1), 57-69. Recuperado de <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/3405>

- Lozano, L., García, E., Martín, M. y Lozano, L. (2012). Desarrollo y validación del Inventario de Perfeccionismo Infantil (I.P.I.). *Psicothema*, 24(1), 149-155. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3992>
- Macedo, A., Soares, M., Amaral, A., Nogueira, V., Madeira, N., Roque, C.,... Pereira, A. (2015). Repetitive negative thinking mediates the association between perfectionism and psychological distress. *Personality and Individual Differences*, 72, 220-224. doi: 10.1016/j.paid.2014.08.024
- Machado, A., Pérez, M. y Martín, M. (2014). Intervención cognitivo-conductual en un caso de ansiedad infantil. En M. Ramiro y T. Ramiro-Sánchez (Comps.), *VII Congreso Internacional y XII Nacional de Psicología Clínica* (p. 298). Sevilla, España: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).
- Morris, L. y Lomax, C. (2014). Review: Assessment, development, and treatment of childhood perfectionism: a systematic review. *Child and Adolescent Mental Health*, 19(4), 225-234. doi: 10.1111/camh.12067
- Muñoz, A., González, J. y Olmedilla, A. (2016). Perfeccionismo percibido y expresión de ira en deportistas varones adolescentes: Influencia sobre la autoestima. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 8(3), 30-39. doi: 10.32348/1852.4206.v8.n3.12372
- Oros, L. (2003). Medición del perfeccionismo infantil: desarrollo y validación de una escala para niños de 8 a 13 años de edad. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 16(2), 99-112. Recuperado de http://www.aidep.org/03_ridep/R16/R166.pdf
- Oros, L. y Vargas-Rubilar, J. (2016). Perfeccionismo infantil: Normalización de una escala argentina para su evaluación. *Acción Psicológica*, 13(2), 117-126. doi: 10.5944/ap.13.2.17822
- Ortega, N., Wang, K., Slaney, R., Hayes, J. y Morales, A. (2014). Personal and Familial Aspects of Perfectionism in Latino/a Students. *The Counseling Psychologist*, 42(3), 406-427. doi: 10.1177/0011000012473166
- Pamies, L. y Quiles, Y. (2014). Perfeccionismo y factores de riesgo para el desarrollo de trastornos alimentarios en adolescentes españoles de ambos géneros. *Anales de Psicología*, 30(2), 620-626. doi: 10.6018/analesps.30.2.158441
- Papalia, D., Olds, S. y Feldman, R. (2009). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia* (11ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Reis, I. y Peixoto, F. (2013). "Os meus pais só me criticam" – Relações entre práticas educativas parentais (perfeccionismo e crítica) e a autoestima, o autoconceito académico, a motivação e a utilização de estratégias de self-handicapping. *Análise Psicológica*, 31(4), 343-358. doi: 10.14417/ap.805
- Rice, K. y Preusser, K. (2002). The Adaptive/Maladaptive Perfectionism Scale (AMPS). *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34(4), 210-222. doi: 10.1080/07481756.2002.12069038
- Rice, K., Ashby, J. y Gilman, R. (2011). Classifying adolescent perfectionists. *Psychological Assessment*, 23(3), 563-577. doi: 10.1037/a0022482
- Rutzstein, G., Scappatura, M. y Murawski, B. (2014). Perfeccionismo y baja autoestima a través del continuo de los trastornos alimentarios en adolescentes mujeres de Buenos Aires. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*, 5(1), 39-49. Recuperado de <http://journals.iztacala.unam.mx/index.php/amta/article/view/306>

PERFECCIONISMO Y AUTOESTIMA EN ESCOLARES DE CARACAS

- Scotti, D., Sansalone, P. y Borda, T. (2011). Autoestima, miedo a la evaluación negativa y perfeccionismo: un estudio comparativo en población clínica y en población general. En N. Cervone (Presidencia), *Memorias del III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología - XVIII Jornadas de Investigación - VII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR* (pp. 249-252). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Psicología, UBA.
- Serppe, M., Chemisquy, S. y Oros, L. (agosto, 2016). *Evaluación del perfeccionismo insano en varones y niñas de 9 a 12 años: ¿quiénes están en mayor riesgo de desarrollarlo?* Sesión de cartel presentada en el X Congreso Argentino de Salud Mental y III Congreso Regional de la World Federation for Mental Health, Buenos Aires.
- Vicent, M., Aparicio-Flores, M., Inglés, C., Gómez-Nuñez, M., Fernández-Sogorb, A. y Aparisi-Sierra, D. (2017). Perfeccionismo infantil: diferencias en función del sexo y la edad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 15-24. doi: 10.17060/ijodaep.2017.n1.v3.970
- Zeigler-Hill, V. y Terry, C. (2007). Perfectionism and explicit self-esteem: The moderating role of implicit self-esteem. *Self and Identity*, 6(3), 137-153. doi: 10.1080/15298860601118850

Orientación Profesional. Nexo entre Competencias Clave y Competencias Laborales

Career Guidance. Link between Key Competencies and Job Competencies

Eva Ángeles Bermúdez López¹ | Universidad de Educación Nacional a Distancia (UNED), España | evabermut@gmail.com

Eufrasio Pérez Navío² | Universidad de Jaén (UJA), España | epnavio@ujaen.es

Blas Campos Barrionuevo³ | Consejería de Educación y Deporte. Junta de Andalucía, España | bcampos@ubeda.uned.es

Enviado: 20 noviembre 2019

Aceptado: 31 enero 2020

Resumen

La funcionalidad de la Orientación Profesional necesita enlazar Competencias Clave o para la vida, que aportan a la persona, un nivel académico determinado, así como Competencias Laborales demandadas por el mercado de trabajo. Se asume así, la Orientación, a nivel político primero y educativo después, como instrumento de ajuste constante entre factores personales, académicos y contextuales de las personas a lo largo de sus vidas. El presente estudio descriptivo, muestra los resultados sobre disposición para el empleo (variable actitudinal) en función del género, edad y nivel académico de una muestra de personas desempleadas. Trata además de poner de relieve la importancia que la Orientación Profesional (como política activa de empleo) tiene no sólo como fuente de información y asesoramiento, sino también como herramienta para modificar actitudes adquiridas en las personas como es el caso de la actitud ante el empleo y en concreto, la disponibilidad (disposición).

Palabras clave: Orientación profesional, empleabilidad, disposición, competencias claves, competencias laborales.

Abstract

The functionality of the professional guidance needs to link key or life competencies which provide the person with a certain academic level, and labor competencies demanded by the labor market. In this way, guidance is assumed, at the political level first and then at the educational one, as an instrument of constant adjustment between personal, academic and contextual factors of people throughout their lives. The present descriptive study shows the results on willingness to employment (attitudinal variable) according to the gender, age and academic level of a sample of unemployed people. It also seeks to highlight the importance that vocational guidance (as an active employment policy) has not only as a source of information and advice, but also as a tool to modify attitudes acquired in people such as the attitude towards employment and specifically, willingness.

Keywords: Professional guidance, employability, willingness, key competencies, labor competencies.

¹ Licenciada en Pedagogía, suficiencia investigadora por la universidad de Granada. Doctoranda Universidad de Jaén. Desde 2004 tutora de la UNED en curso acceso universitario y grado de Educación Social y Pedagogía

² Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén

³ Inspector de Educación, CED, Junta de Andalucía | Doctor en Educación. Profesor Tutor (v.d), UNED.

INTRODUCCIÓN

El último Informe de la OCDE sobre Educación y Formación Profesional de 2019 en España, muestra tres realidades a tener en cuenta desde la Orientación Profesional:

- El nivel educativo de la población adulta (25-64 años) sigue aumentando progresivamente a lo largo del período 2008-2018.
- La tasa de empleo más elevada en España (por encima del 85%) de adultos con Educación Terciaria corresponde a sectores científico-tecnológicos y científico-salud.
- Uno de los factores por los que jóvenes de Educación Terciaria no acceden a la movilidad internacional, está ligado a la formación de sus padres. Es decir, las fuentes de Orientación Laboral no son constantes ni suficientes para facilitar información necesaria sobre acceso a estudios y acciones que mejoren la empleabilidad. Estando condicionados nuestros jóvenes al nivel cultural además de económico de su entorno más inmediato. Hecho que paraliza una de las transiciones más importantes de la población activa.

Si nos vamos a datos de enero de 2020 extraídos de Eurostat, la tasa de paro juvenil de menores de 25 años en España, es la más alta de Europa; superando con el 32,7% a Grecia. Mientras que en la zona euro, la tasa de paro es del 15,7% y del 14,4% en la Unión Europea. Uno de cada tres jóvenes que buscan empleo en nuestro país, no lo encuentra. Estos datos están relacionados con el abandono escolar de personas en edad activa y del alto número de estudiantes en prácticas en Universidades y empresas sin cotizar. Subiendo el número de desempleados menores de 25 años el último año a 9.000.

Ante la situación sociolaboral en constante proceso de cambio, de exigencias múltiples y predominantemente tecnológicas y globales, las empresas demandan perfiles profesionales con una formación académica mínima (competencias básicas o para la vida) proporcionada por el sistema educativo. Pero además, es importante que las personas adquieran capacidad actitudinal para aprender a lo largo de sus vidas a adaptarse a las distintas situaciones de su entorno. Donde no sólo han de conocer el mismo, sino también sus propias capacidades y el potencial que pueden llegar a tener mediante la ayuda e información adecuadas; marco este de actuación de la Orientación Profesional.

El escenario europeo, y por ende, aplicado a todos los países miembros, gira en torno a la Orientación Profesional junto a medidas de educación y formación permanente para la adquisición de competencias que mejoren la empleabilidad. Donde el papel fundamental de la educación superior, será capacitar al alumnado en habilidades y atributos (actitudinales, procedimentales y técnicos) para el desarrollo personal y profesional (necesidades propias y las requeridas por las empresas). El acceso a dicha adquisición de atributos y habilidades debe ser en condiciones de igualdad a lo largo de su vida laboral (EEES, 2013)¹.

Es precisamente el acceso a la Orientación Profesional en condiciones de igualdad lo que hace que sea un servicio público. Fundamentado su marco de actuación en España en la Ley de Empleo , nº 56/2003² del 16 de diciembre, la Estrategia Española de activación para el empleo (2018-2020)³ y en el Plan anual

¹Consejo Económico y Social España, Informe Competencias Profesionales y Empleabilidad (Madrid: CES, 2015), Nº 3

²Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo. Boletín Oficial del Estado, núm. 301, de 17 de diciembre de 2003.

³Estrategia Española de Activación para el Empleo 2017-2020, aprobada por el Real Decreto 1032/2017, de 15 de diciembre (Boletín Oficial del Estado, 16 de diciembre de 2017), 305

de políticas de empleo (PAPE, 2019)¹. Donde la Orientación profesional aparece siempre ligada en la normativa vigente a términos como empleabilidad, ocupabilidad, disponibilidad, contratabilidad, personas usuarias, itinerario personalizado de inserción y en definitiva, a política de empleo. Haciendo de dichos términos, el tratamiento presentado en los siguientes apartados.

Conceptos ligados a la orientación profesional

1. *Política de empleo.*

Definida en el art. 1 de la Ley 56/2003², de 16 de diciembre, de Empleo, como el bloque de decisiones adoptadas tanto por el Estado como por las Comunidades Autónomas para desarrollar programas y medidas tendentes a la creación de empleo de calidad, ajustando la oferta y demanda de empleo, además de poner en marcha medidas para reducir los períodos de desempleo de las personas y protegiéndolas mientras tanto. Persiguiendo el pleno empleo como objetivo final. El art. 2 de la misma Ley, expone entre sus objetivos los siguientes:

- Garantizar la igualdad de oportunidades y no discriminación en todo el Espacio Europeo.
- Mantener un sistema eficaz de protección de desempleo; políticas activas de empleo y prestaciones. Además de establecer una coordinación eficaz entre los entes que ejecutan la política de empleo, gestión e intermediación.
- Adoptar un enfoque preventivo frente al desempleo. En especial, entre colectivos de larga duración prestar atención individualizada mediante acciones integradas de políticas activas que mejoren su ocupabilidad. Encaminadas dichas acciones formativas para que la persona trabajadora mantenga y mejore su calificación profesional, empleabilidad y recalcificación; adaptando sus competencias profesionales a requerimientos del trabajo.
- Asegurar políticas para la integración laboral de colectivos de mayores dificultades de inserción laboral: jóvenes, mujeres, personas discapacitadas y paradas de larga duración mayores de 45 años.
- Mantener la unidad de mercado en todo el territorio estatal con el fin de evitar desequilibrios territoriales y sociales.
- Asegurar la libre circulación de personas trabajadoras a nivel estatal y europea.
- Coordinar el fenómeno migratorio interno y externo.

Objetivos estos complementados años más tarde por el RDL 3/2011³ de 18 de febrero:

- Proporcionar servicios individualizados a la población activa para facilitar su incorporación, permanencia y evolución en el mercado laboral, así como a las empresas para mejorar su competitividad.
- Fomentar la cultura emprendedora. Contribuir a la mejora de la atención individualizada a personas emprendedoras.

¹ Plan Anual de Política de Empleo para 2019. Resolución de 12 de marzo de 2019. (Boletín Oficial del Estado, de 15 de marzo de 2019), núm. 64

² Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo, (Boletín Oficial del Estado, de 17 de diciembre de 2003), núm. 301.

³ Real Decreto-ley 3/2011, de 18 de febrero, de medidas urgentes para la mejora de la empleabilidad y la reforma de las políticas activas de empleo (Boletín Oficial del Estado de 19 de febrero de 2011), núm. 43.

- Dirigir la política de empleo a personas desempleadas, ocupadas y empresas.

2. Disponibilidad.

La Ley 56/2003, se refiere a personas beneficiarias de prestaciones por desempleo (art 19) para hablar de disponibilidad. Quedando restringida la visión de *"disponibilidad"* a la inscripción por parte de la persona desempleada en los servicios públicos de empleo. La no presentación a alguna oferta de empleo de su perfil profesional, puede afectar negativamente a la disponibilidad (bajando puestos en el listado donde aparezca según esté inscrita en unas u otras ocupaciones profesionales para futuros sondeos que se realicen en la oficina de empleo en cuestión). Además de afectar a la prestación de la persona que la recibe. Es una medida coercitiva, no una medida a estudiar para analizar el porqué de situaciones socio-personales, asociadas a la disponibilidad para acordar soluciones conjuntamente con otras administraciones y la aplicación de políticas sociales, educativas, etc., que puedan junto con las políticas de empleo, solucionar eficazmente el grave problema de desempleo. En cuanto a la revisión literaria del término disponibilidad, nos encontramos con definiciones como la de Blanch (1990), quien indica que la disponibilidad conlleva una representación de las ventajas e inconvenientes de estar empleado, los efectos asociados a estas percepciones y cierta orientación estratégica respecto al mercado de trabajo, siendo entendida como una actitud personal hacia el empleo. Por otro lado, también es considerada como aptitud y disposición actuales para trabajar, si se presenta la oportunidad para ello (Glejberman, 2012).

3. Personas usuarias, beneficiarias o destinatarias.

El artículo 19 bis de la Ley 56/2003, se refiere a las mismas, como personas desempleadas, ocupadas y empresas. El artículo 3 dice *"serán usuarios de los servicios las personas ocupadas o desempleadas y las empresas, independientemente de su forma jurídica, en los términos contemplados en el artículo 5"*. De igual forma en el art. 5 del Real Decreto 7/2015¹, de 16 de enero por el que se aprueba la Cartera Común de Servicios Públicos del Sistema Nacional de Empleo. Además, la Orden ESS 381/2018², de 10 de abril, que regula la Guía técnica de referencia para el posterior desarrollo de protocolos de la Cartera Común de Servicios del Sistema Nacional de Empleo (actividades y criterios de calidad) como referente para las Comunidades Autónomas, también recoge el término persona usuaria.

¹Real Decreto Legislativo 7/2015, de 16 de enero, por el que se aprueba la Cartera Común de Servicios del Sistema Nacional de Empleo. Boletín Oficial del Estado, núm. 31, de 5 de febrero de 2015.

²Orden ESS/381/2018, de 10 de abril, por la que se aprueba la Guía técnica de referencia para el desarrollo de los protocolos de la Cartera Común de Servicios del Sistema Nacional de Empleo, (Boletín Oficial del Estado), Núm. 91.

4. Empleabilidad.

Objetivo central a lo largo de toda la legislación en materia de empleo. Desde la Ley de Empleo de 2003, el Real Decreto Ley 3/2011¹, de 18 de febrero, de medidas urgentes para la mejora de la empleabilidad y la reforma de las políticas activas de empleo, el Real Decreto Ley 8/2014², de 4 de julio, de aprobación de medidas urgentes para el crecimiento, la competitividad y la eficiencia, la Estrategia Española de Activación para el Empleo (EEAE) 2017-2020, aprobada por el Real Decreto 1032/2017, de 15 de diciembre (BOE de 16 de diciembre) y el Plan Anual de Política de Empleo (PAPE) 2019³. Apareciendo dentro de los objetivos estratégicos tanto de la Estrategia Española de Activación para el Empleo, como del Plan Anual de Política de Empleo, promover y potenciar la activación y mejora de la empleabilidad de jóvenes menores de 30 años. Especial atención en aquellas personas jóvenes que muestran déficit de formación y riesgo de precariedad laboral.

El principal instrumento para tal fin, será el plan de choque por el *Empleo Joven*⁴ (2019-2021), la garantía juvenil y la coordinación con el sistema educativo. Junto a este objetivo estratégico, está abordar las políticas de activación (donde se encuentra la orientación profesional) desde una perspectiva holística y en colaboración con todos los agentes implicados; empleadores, interlocutores sociales y otros agentes públicos y privados. Haciendo referencia también a la promoción de una oferta formativa que cubra las necesidades del mercado laboral, mediante el desarrollo del Real Decreto 694/2017⁵, de 3 de julio, por el se desarrolla la Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral, a través de las Órdenes Ministeriales que regulan la oferta formativa y su financiación, el Catálogo de especialidades formativas y el Registro de entidades formativas (PAPE, 2019). Interrelacionando a lo largo de la normativa, el concepto de empleabilidad con formación, orientación profesional y atención de necesidades tanto de las personas desempleadas, como del mercado laboral. Autores como Linares Insa, Córdoba Iñesta y Zacarés-González (2012), hablan de factores individuales, características personales y factores externos de la empleabilidad. Los factores y/o indicadores de la empleabilidad de una persona, son la ocupabilidad y la contratabilidad.

5. Ocupabilidad

Posibilidad o no de que la persona demandante de empleo, encuentre trabajo. Dependiendo a su vez de la contratabilidad (características demográficas y curriculares) y de la empleabilidad en sí. Siendo ésta el conjunto de competencias básicas y laborales que dotan a la persona de capacidad para adaptarse al mercado laboral; componente psicosocial muy importante asociado a la disponibilidad.

¹ Real Decreto-ley 3/2011, de 18 de febrero, de medidas urgentes para la mejora de la empleabilidad y la reforma de las políticas activas de empleo (Boletín Oficial del Estado de 19 de febrero de 2011), núm. 43.

² Real Decreto-ley 8/2014, de 4 de julio, de aprobación de medidas urgentes para el crecimiento, la competitividad y la eficiencia (Boletín Oficial del Estado de 5 de julio de 2014), núm. 163.

³ Plan Anual de Política de Empleo para 2019. Resolución de 12 de marzo de 2019. (Boletín Oficial del Estado, de 15 de marzo de 2019), núm. 64.

⁴ Resolución de 7 de diciembre de 2018, de la Secretaría de Estado de Empleo, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Ministros de 7 de diciembre, por el que se aprueba el Plan de Choque por el Empleo Joven 2019-2021 (BOE de 8 de diciembre de 2018), núm. 296.

⁵ Real Decreto 694/2017, de 3 de julio, por el que se desarrolla la Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral (BOE 5 de julio de 2017), núm. 159.

6. Contratabilidad

Grado de adecuación de las características demográficas (edad, género) y curriculares (conocimientos y destrezas) de la persona que demanda empleo y las actividades a desarrollar en los puestos de trabajo ofertados.

7. Orientación profesional.

Incluida en la Ley 56/2003¹, de 16 de diciembre, de empleo entre sus acciones y medidas de políticas activas de empleo (art. 23.1): *“acciones y medidas de información, acompañamiento, motivación y asesoramiento”* que desde las circunstancias personales y profesionales de la persona beneficiaria o usuaria, permitan establecer el punto de partida en base a sus capacidades e intereses y desarrollar su itinerario personalizado para la búsqueda de empleo por cuenta propia o ajena (art. 25). La presente *Ley de Empleo*, le atribuye a la orientación profesional la asistencia para el autoempleo, siendo las personas beneficiarias desempleadas u ocupadas (por cuenta propia o ajena). En el art 7 sobre cartera común de servicios del Sistema Nacional de Empleo de la misma Ley, se incluye el servicio de orientación profesional, servicios de colocación y asesoramiento a empresas, formación y cualificación para el empleo por cuenta propia y ajena. Considerada la orientación profesional como un servicio de atención integral; donde su punto de partida es el diagnóstico de necesidades y características personales y profesionales de la persona. Para acompañar, asesorar, informar y motivar en las distintas transiciones laborales; desde el sistema educativo hacia el mundo laboral o entre los diversos escenarios coyunturales de empleo y desempleo que pueden darse a lo largo de la vida laboral. Con la finalidad de mejorar la empleabilidad de las personas que acuden al servicio de orientación profesional; con acciones que promuevan y faciliten su carrera profesional y enfocarla hacia la contratación por cuenta propia o ajena. *“Asimismo, y a partir del diagnóstico de sus necesidades, la orientación podrá dar lugar a la prestación de otros servicios especializados de la cartera”* (art 8.1). Además, dentro de los objetivos estructurales de la Estrategia Española de activación para el empleo² (2017-2020) y del Plan anual de empleo³ 2019, la orientación profesional aparece junto a la formación, igualdad de oportunidades en el acceso al empleo, emprendimiento y mejora del marco institucional del Sistema Nacional de Empleo.

8. Itinerario personalizado de inserción (IPI).

Asociado a la orientación profesional personalizada y recogido en el RD 7/2015, de 16 de enero⁴, por el que se aprueba la cartera común de servicios del Sistema Nacional de Empleo, en su art 8.2 especifica las actividades del Servicio de orientación profesional.

¹ Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo, (Boletín Oficial del Estado, de 17 de diciembre de 2003), núm. 301.

² Estrategia Española de Activación para el Empleo 2017-2020, aprobada por el Real Decreto 1032/2017, de 15 de diciembre (Boletín Oficial del Estado, 16 de diciembre de 2017), 305

³ Plan Anual de Política de Empleo para 2019. Resolución de 12 de marzo de 2019. (Boletín Oficial del Estado, de 15 de marzo de 2019), núm. 64

⁴ Real Decreto Legislativo 7/2015, de 16 de enero, por el que se aprueba la Cartera Común de Servicios del Sistema Nacional de Empleo. Boletín Oficial del Estado, núm. 31, de 5 de febrero de 2015.

8.1. Diagnóstico individualizado y elaboración del perfil.

Comprenderá la atención específica al usuario, al objeto de identificar sus habilidades, sus competencias, su formación y experiencia, sus intereses, su situación familiar y las posibles oportunidades profesionales, así como cuantas otras variables se estimen relevantes en el protocolo específico que desarrolle esta actividad. Esta información se utilizará para la elaboración del perfil del usuario y su clasificación en función de su empleabilidad.

8.2. Diseño del itinerario personalizado para el empleo.

Elaboración y comunicación fehaciente al usuario, cuando proceda, del proceso que se considere más adecuado para su acceso al empleo de acuerdo con su perfil, necesidades y expectativas a través de criterios técnicos y estadísticos, incluyendo las principales actuaciones propuestas y el calendario de realización, así como los elementos de verificación y seguimiento. Para la realización de este itinerario será necesaria la suscripción y firma de un acuerdo personal de empleo entre el usuario y el servicio público de empleo. El itinerario deberá incorporar, los siguientes datos:

- a) Identificación de alternativas profesionales partiendo del análisis motivado de oportunidades de empleo para los usuarios a nivel internacional, europeo y estatal, respecto a su perfil profesional.
- b) De acuerdo al perfil de la persona usuaria, identificar un itinerario formativo y/o acreditación de experiencia laboral o formación no formal para la cualificación profesional y la mejora de competencias.
- c) Identificar según el perfil de la persona, las actuaciones de búsqueda activa de empleo (BAE) a realizar de forma obligada por la persona que decide realizar un itinerario personalizado de inserción.

8.3. Acompañamiento personalizado en el desarrollo del itinerario y el cumplimiento del compromiso de actividad.

Seguimiento individual y personalizado por parte de un tutor u orientador de actuaciones que el usuario vaya llevando a cabo en ejecución de su itinerario, la revisión y actualización del mismo, la fijación y supervisión del cumplimiento de hitos, etapas y obligaciones, así como del compromiso de actividad para el caso de usuarios que también sean perceptores de prestaciones, y cuantas otras funciones de asesoramiento, información y apoyo sean precisas para facilitar la activación del usuario y mejorar su empleabilidad.

8.4. Asesoramiento y ayuda técnica adicional para:

- a) La definición de su currículum, que refleje su perfil profesional en términos de competencias profesionales: comprenderá la información y asesoramiento personal, grupal o general a los usuarios, así como la provisión de instrumentos y técnicas de ayuda para la elaboración de su currículum personalizado.
- b) La aplicación de técnicas para la búsqueda activa de empleo: contemplará la provisión de información, y manejo básico de los medios, técnicas y herramientas accesibles para la búsqueda de

empleo por cuenta ajena, incluyendo los medios telemáticos y el uso de las redes sociales. Se derivará, cuando proceda, al servicio de asesoramiento para el autoempleo y el emprendimiento.

8.5. Información y asesoramiento adicional.

El asesoramiento girará en torno a la siguiente información:

- a) Situación del mercado de trabajo, políticas activas de empleo y oferta de los servicios comunes y complementarios de la cartera: comprenderá la comunicación sobre los datos o las circunstancias relativas al mercado de trabajo y las políticas activas de empleo que puedan resultar de utilidad para incrementar las oportunidades de empleo de los usuarios, incluida la información acerca de los servicios comunes y complementarios de la Cartera. Podrá realizarse con carácter personal, grupal o general, en forma presencial o mediante la utilización de medios telemáticos.
- b) Oferta formativa y programas que faciliten la movilidad para la formación y cualificación europeas: actuaciones de asesoramiento especializado a los usuarios respecto de la oferta de formación. Podrá prestarse de forma presencial o a través de las tecnologías de la información y comunicación, de forma individual o colectiva, atendiendo a las necesidades de los sectores productivos y de las personas y a las posibilidades existentes a nivel europeo.

8.6. Apoyo a la gestión de la movilidad laboral.

Comprenderá la información, asesoramiento y el apoyo a la movilidad geográfica y funcional, tanto en el ámbito nacional, europeo e internacional de los usuarios para aprovechar las ofertas de empleo adecuadas a las que puedan tener acceso. Incluirá información general acerca de las circunstancias de trabajo más relevantes en el ámbito territorial de la Unión Europea, incluyendo el acceso a la información disponible a través de la red EURES¹.

También la Estrategia Española de activación para el empleo (2017-2020) y el Plan Anual de Empleo 2019 (siendo ésta la programación y concreción anual de los programas y planes de empleo), ubican la orientación dentro del eje 1 de los objetivos estructurales. La cual comprende acciones de información, orientación profesional, asesoramiento, motivación y diagnóstico para diseñar el perfil profesional y competencial a trazar por la persona usuaria del servicio de orientación. Prestando especial interés por el diseño y gestión de la trayectoria individual de aprendizaje, búsqueda de empleo, intermediación laboral y, en resumen, las actuaciones de apoyo a la inserción de las personas beneficiarias.

- Especial interés en la atención personalizada para trabajar los siguientes objetivos instrumentales:
- Diagnóstico personalizado.
- Orientación y acompañamiento de itinerarios individuales personalizados.
- Gestión y cobertura de ofertas de empleo.
- Relación con empresas, entidades territoriales, y otros agentes del mercado de trabajo.

¹ EURES (EUROpean Employment Services), es una red de cooperación para el empleo y para la libre circulación de trabajadores, uno de los principios fundamentales de la Unión Europea (UE), como queda indicado en los artículos correspondientes del tratado que crea la Comunidad Europea.

9. Competencias.

En el ámbito laboral, el presente término surgió asociado al término cualificación. Sin embargo, ha evolucionado desde un enfoque instrumentalista para denominarse “*competencia*” al igual que en el ámbito educativo. Confluyendo desde ambos espacios (laboral y educativo) en la cuantificación; demostración de las competencias adquiridas por la persona tanto a través del sistema educativo, como de la formación profesional para el empleo y la experiencia laboral bajo los certificados de profesionalidad. Así, la Ley Orgánica 5/2002¹, de 19 de junio, de las cualificaciones y la formación profesional define competencia profesional como el conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo. La citada Ley, crea el Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL); órgano administrativo adscrito al Ministerio de Educación y Formación Profesional que elabora y actualiza periódicamente el catálogo nacional de cualificaciones profesionales junto con el correspondiente catálogo modular de Formación: Siendo el mismo, la base para diseñar los títulos de Formación Profesional (competencia del sistema educativo) y los certificados de profesionalidad de la formación profesional para el empleo (competencia del Servicio Público de Empleo Estatal – SEPE).

El concepto de competencia profesional tiene carácter integrador; acoge todo tipo de capacidades de diversa naturaleza que poniéndolas en funcionamiento, hacen posible conseguir el resultado esperado vinculado al desempeño profesional. El desarrollo y certificación de las competencias profesionales en España, sigue el mismo patrón en Europa y también a nivel internacional. Tal es el caso del informe de la “*Secretary’s Commission on Achieving Necessary Skills*” –SCANS- (Huitt, 1997) realizado en EE.UU. en 2009. El mismo, distingue entre competencias básicas y competencias transversales o laborales (comunes o como su nombre lo indica, transversales en todos los estudios universitarios). Entre las competencias básicas, destacan: habilidades de lectura, comprensión, matemáticas, NNTT, emprendedoras etc. Mientras que dentro de las competencias transversales o laborales, destacan: aptitudes para pensar creativamente, tomar decisiones y resolver problemas, razonar de forma responsable y trabajar en equipo, resiliencia y adaptación a los cambios, etc. Una definición que abarcaría lo dicho hasta el momento, es la que González y Wagenaar (2006) hace sobre competencias, planteada como una combinación dinámica de conocimientos, habilidades, capacidades y valores. En el gráfico 1, se muestra un resumen de todos los conceptos integrados en la misión de la orientación profesional.

¹ Ley Orgánica 5/2002 , de 19 de junio, de las cualificaciones y la formación profesional (BOE de 20 de junio de 2002), núm. 147.

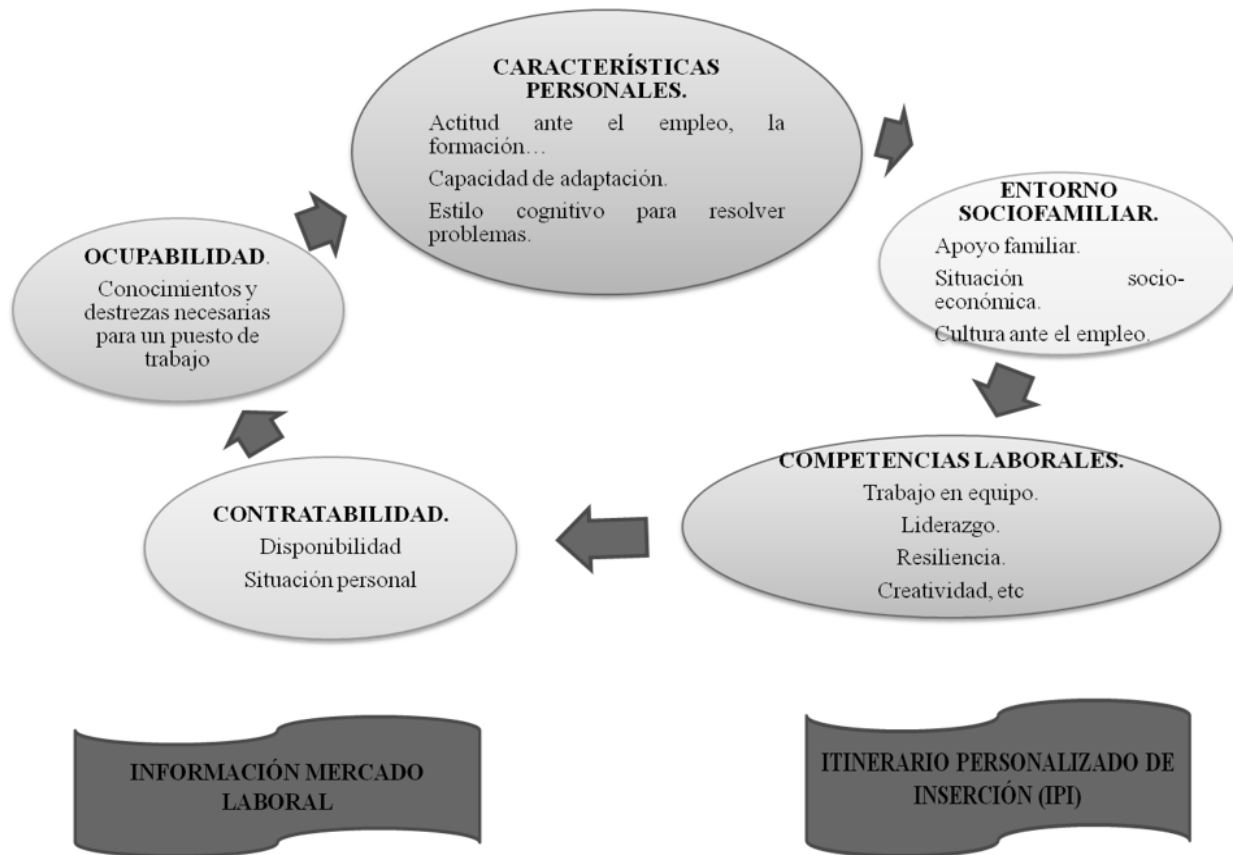


Gráfico 1. Factores a considerar por la orientación profesional para mejorar la empleabilidad. Fuente: Elaboración propia

La orientación profesional se centrará en mejorar la empleabilidad entre otros, y para ello, ha de basarse en el modelo sistémico; su intervención irá dirigida hacia las características personales, entorno socio-familiar, ocupabilidad, contratabilidad y competencias laborales de cada persona usuario de un Servicio Público de Orientación.

El presente trabajo surge de la necesidad de dignificar la labor de la orientación profesional permanente, la cual se desarrolla en España como una medida más dentro de las políticas activas de empleo. Hablaremos de la disponibilidad para el empleo (encuadrada dentro de las competencias genéricas, transversales o laborales) en función del sexo, edad y nivel de estudios de personas desempleadas. Enmarcada dentro de los objetivos de la orientación profesional para mejorar la empleabilidad de las personas desempleadas.

MÉTODO

Muestra

En este trabajo participan 263 personas desempleadas cuyo nivel académico está distribuido en nueve grupos: sin estudios (1,1%), certificado de estudios primarios (28,5 %), graduado escolar (26,6%), ESO (12,5%), ciclo formativo (21,2%), bachiller (5,7%), Diplomatura (8,7%), Licenciatura (6,4%) y Grado Universitario (0,7%). Tal y como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Nivel Académico participantes. Fuente: Elaboración propia

NIVEL ACADÉMICO	n	% DE PERSONAS
TOTAL	263	100,0
Sin Estudios	3	1,1
Certificado Estudios Primarios	43	28,5
Graduado Escolar	70	26,6
ESO	33	12,5
Ciclo Formativo	56	21,2
Bachiller	15	5,7
Diplomatura	23	8,7
Licenciatura	18	6,4
Grado	2	0,7

Nota: (n) número de personas desempleadas que acuden a un servicio de Orientación Profesional; (%) porcentaje de personas desempleadas sobre la muestra total.

En cuanto a la edad y género de las personas que configuran la muestra, el 70% son mujeres y el 30% hombres. En cuanto al tramo de edades, aunque la cantidad es similar en cada uno de ellos, destaca la asistencia al servicio de orientación profesional tanto de hombres como de mujeres con edades comprendidas entre 30 y 45 años. Tal y como podemos ver representado en la Tabla 2.

Tabla 2. Edad y género de participantes. Fuente: Elaboración propia

TRAMOS DE EDAD	N HOMBRES	% HOMBRES	MUJERES	% MUJERES	Nº TOTAL	% TOTAL
MENORES DE 30 AÑOS	28	29,7	66	70,2%	94	35,7%
30-45 AÑOS	30	30,6	68	69,3%	98	37,2%
MAYORES DE 45 AÑOS	21	29,5	50	70,4%	71	26,9%
TOTAL	79	30%	184	70%	263	100,0

Nota: (N) número de personas desempleadas que acuden a un servicio de Orientación Profesional; (%) porcentaje de personas desempleadas sobre la muestra total.

Respecto a la no disponibilidad geográfica fuera de la provincia en la que residen por tramos de edad y género, aparece representado en la tabla 3.

Tabla 3. No disponibilidad geográfica en función del género y tramos de edad. Fuente: Elaboración propia

TRAMOS DE EDAD	HOMBRES NO DISPONIBILIDAD	% HOMBRES NO DISPONIBILIDAD	MUJERES NO DISPONIBILIDAD	% MUJERES NO DISPONIBILIDAD
MENORES DE 30 AÑOS	1	1,2%	45	24,4%
30-45 AÑOS	3	3,7%	33	17,9%
MAYORES DE 45 AÑOS	4	5%	24	13%
TOTAL	8	10%	102	55,4%

Nota: (N) número de personas desempleadas en función del género y tramos de edad que acuden a un servicio de Orientación Profesional y que no tienen disponibilidad geográfica fuera de la provincia en la que residen; (%) porcentaje de personas desempleadas en función del género y tramos de edad que no tienen disponibilidad sobre la muestra total.

En cuanto a la disponibilidad para el empleo geográfica en función del género y tramos de edad, tenemos lo mostrado en la tabla 4.

Tabla 4. Disponibilidad geográfica en función del género y la edad. Fuente: Elaboración propia

TRAMOS DE EDAD	N HOMBRES SI DISPONIBILIDAD	% HOMBRES SI DISPONIBILIDAD	MUJERES SI DISPONIBILIDAD	% MUJERES SI DISPONIBILIDAD
MENORES DE 30 AÑOS	27	34%	21	11,4%
30-45 AÑOS	27	34%	35	19%
MAYORES DE 45 AÑOS	17	21,5%	26	14%
TOTAL	71	89,5%	82	44,4%

La muestra que aquí nos ocupa, ha sido obtenida mediante muestreo aleatorio por conglomerados. Considerando que la población total que pasó por el servicio de orientación profesional fue de 1343 personas.

El estudio de la disponibilidad en función de la edad, género y nivel académico, presenta las siguientes variables:

- Variable dependiente (VD): disponibilidad.
- Variable independiente (VI): edad, género y nivel académico.

Instrumento

Se ha utilizado la técnica de encuesta con un cuestionario estructurado. En palabras de Dillan, Madden y Firtle (1994) es un instrumento para la recolección de datos que ordena de manera formal las cuestiones diseñadas para extraer la información requerida.

Este instrumento se estructura en los siguientes bloques:

- a) Datos personales: género, edad, nacionalidad, discapacidad.
- b) Nivel académico y especialidad.
- c) Experiencia laboral previa.
- d) Formación profesional para el empleo realizada, número de horas de formación y especialidades.
- e) Participación en otros programas de formación y empleo: taller de empleo, escuela taller, casa de oficios, acciones experimentales y experiencias profesionales para el empleo (EPES).
- f) Disponibilidad para el empleo.

El presente trabajo, se centrará en la disponibilidad para el empleo en función del nivel académico, del género y de la edad de las personas desempleadas.

Para hallar la variable disponibilidad, se ha usado una única pregunta dicotómica cerrada con las alternativas de respuesta: *SI/NO*. Siendo la pregunta la siguiente: *¿Tiene disponibilidad para buscar empleo fuera de la provincia en la que vive?*

Diseño metodológico y procedimiento

Para obtener las respuestas presentadas en el estudio, se ha seguido el diseño de investigación no experimental, exploratorio y longitudinal a lo largo del tiempo, tipo cuestionario o encuesta ad hoc realizado personalmente. El procedimiento ha seguido las siguientes fases:

- a) Búsqueda bibliográfica relacionada con el estudio a tratar.
- b) Diseño del instrumento de recogida de información; el cuestionario ad hoc.
- c) Validación del cuestionario mediante la técnica de discusión de expertos.
- d) Recogida de información (actuaciones de las personas desempleadas realizadas a lo largo de cinco años) totalmente anónima.
- e) Análisis de datos mediante el programa estadístico SPSS.
- f) Análisis y presentación de resultados.

Análisis de datos

Se ha utilizado el programa estadístico SPSS. Para analizar y representar la relación y porcentaje existente entre la disponibilidad para el empleo con el nivel académico, género y edad de las personas desempleadas de la muestra.

RESULTADOS

Los resultados del estudio indican, se puede apreciar en las tablas 5 y 6, así como en el gráfico 2, que existe relación entre el nivel académico y la disponibilidad para el empleo (siendo ésta en este caso, la de buscar empleo fuera de la provincia donde viven las personas desempleadas del estudio).

Tabla 5. Datos cruzados Disponibilidad y Nivel Académico. Fuente: Elaboración propia

NIVEL ACADÉMICO	DISPONIBILIDAD EN N°		TOTAL
	SI	NO	
SIN ESTUDIOS	3	0	3
CERTIFICADO ESTUDIOS PRIMARIOS	32	11	43
GRADUADO ESCOLAR	51	19	70
ESO	20	13	33
CICLO FORMATIVO	44	12	56
BACHILLER	11	4	15
DIPLOMATURA	18	5	23
LICENCIATURA	17	1	18
GRADO	2	0	2

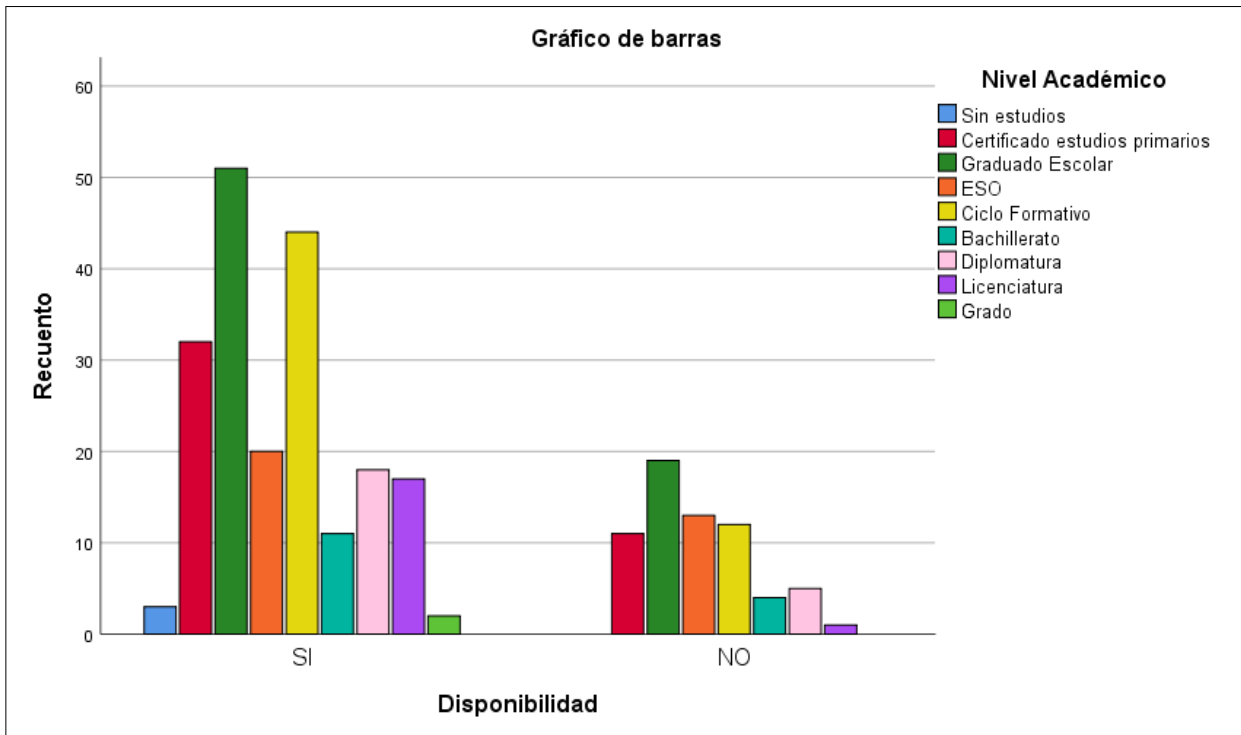


Gráfico 2. Disponibilidad para el empleo en función del Nivel Académico. Fuente: Elaboración propia

Tabla 6. Datos estadísticos: Disponibilidad en función del Nivel Académico. Fuente: Elaboración propia

NIVEL ACADÉMICO	DISPONIBILIDAD EN %		TOTAL
	SI	NO	
SIN ESTUDIOS	1,1%	0%	1,1%
CERTIFICADO ESTUDIOS PRIMARIOS	12,1%	4,1%	16,3%
GRADUADO ESCOLAR	19,3%	7,2%	26,6%
ESO	7,6%	4,9%	12,5%
CICLO FORMATIVO	16,7%	4,5%	21,2%
BACHILLER	4,1%	1,5%	5,7%
DIPLOMATURA	6,8%	1,9%	8,7%
LICENCIATURA	6,4%	0,3%	6,8%
GRADO	0,7%	0%	0,7%

Existe homogeneidad en las varianzas y normalidad en las muestras del presente estudio, como puede observarse en la tabla 7.

Tabla 7. Desviación y media del Nivel Académico y de la Disponibilidad. Fuente: Elaboración propia

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
Nivel Académico	263	1	10	4,49	2,215
Disponibilidad	263	1	2	1,25	,432
N válido (por lista)	263				

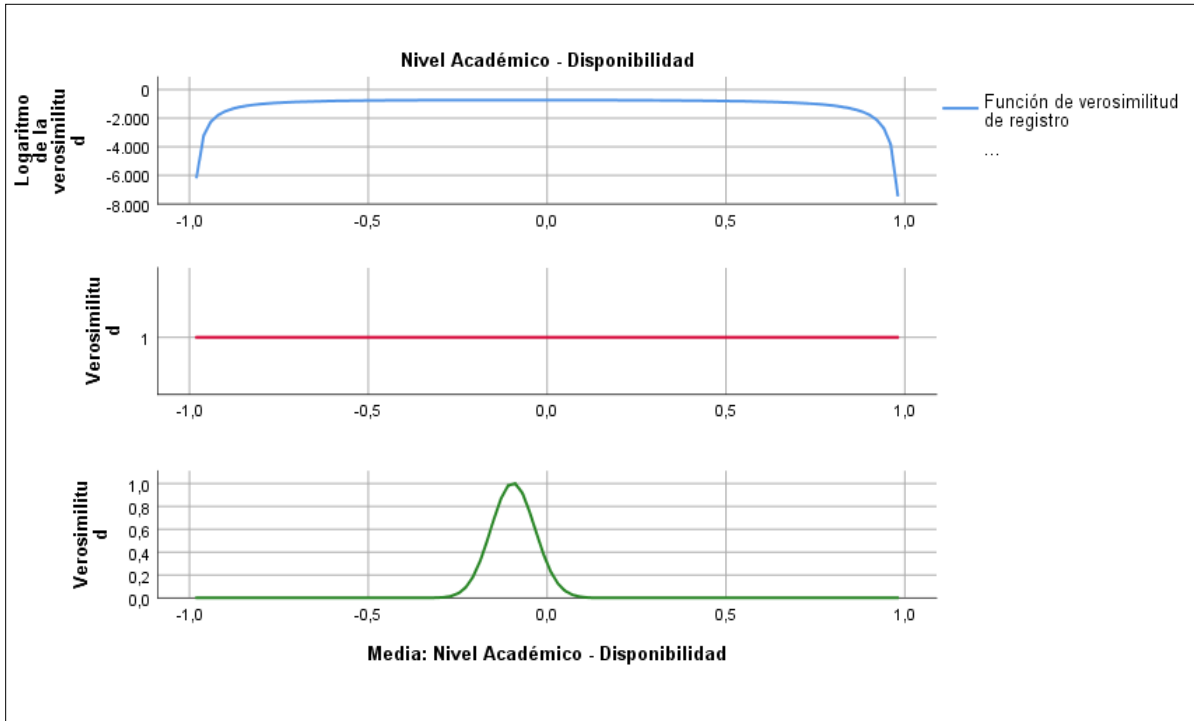


Gráfico 3. Función de verosimilitud del registro Nivel Académico y Disponibilidad. Fuente: Elaboración propia

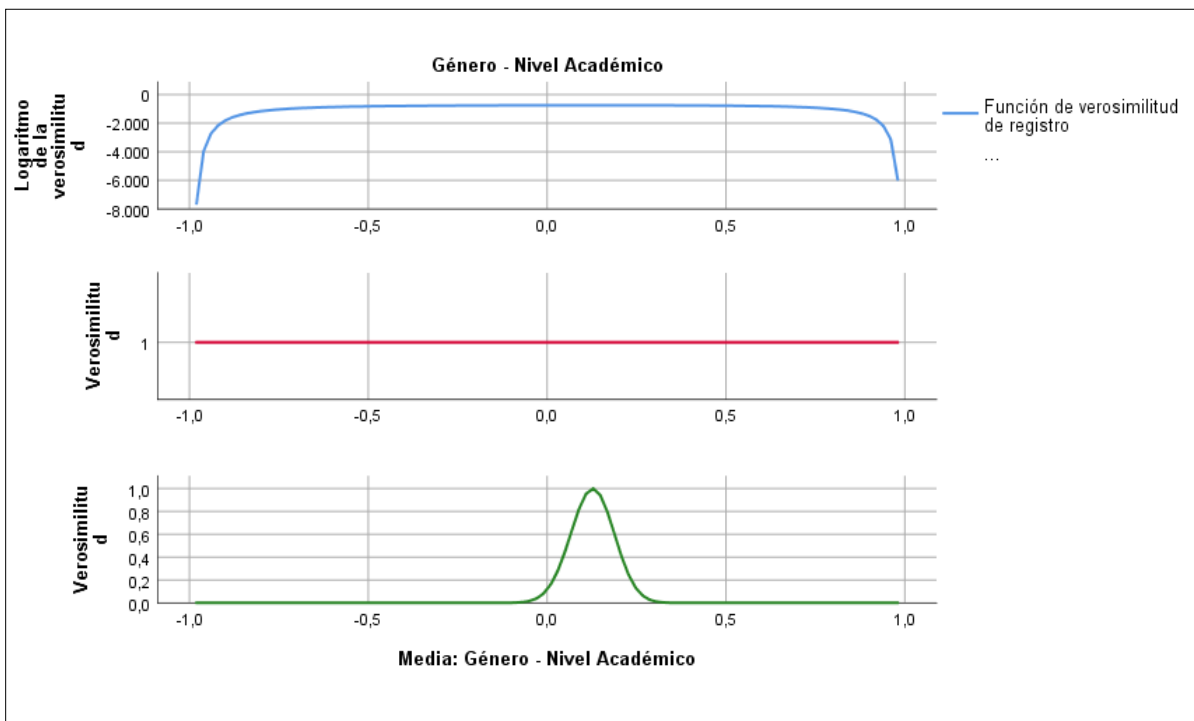


Gráfico 4. Función de verosimilitud del registro Nivel Académico y Género Fuente: Elaboración propia

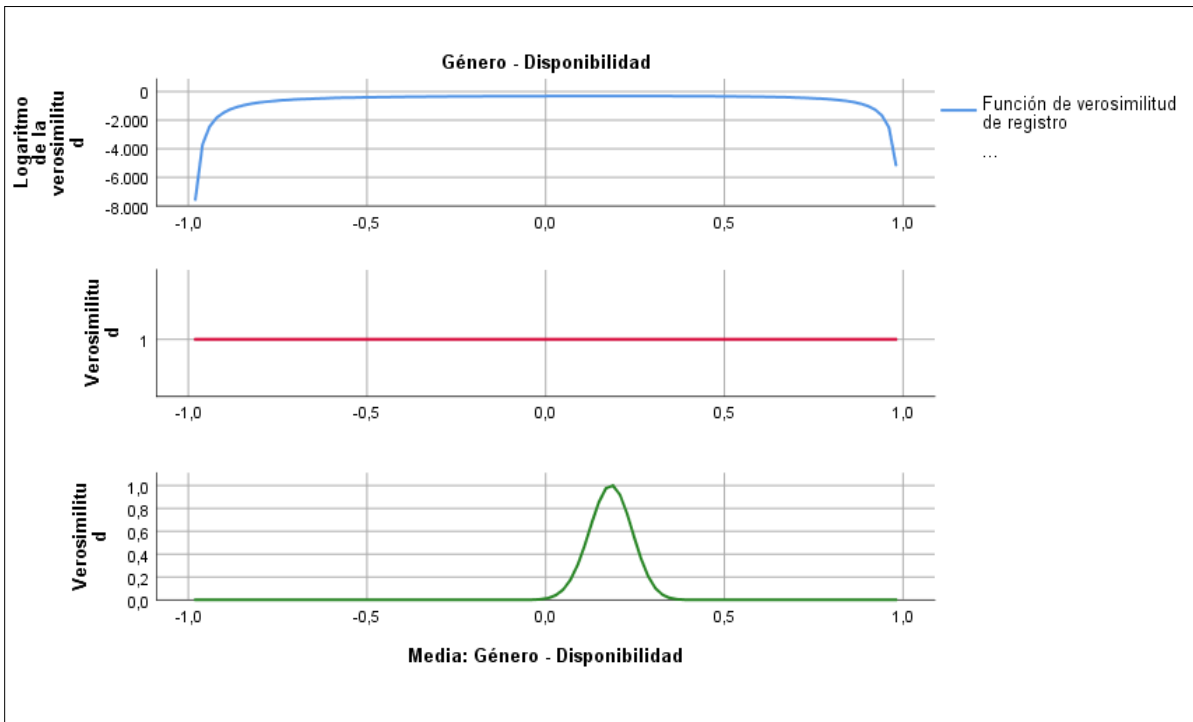


Gráfico 5. Función de verosimilitud del registro Disponibilidad y Género Fuente: Elaboración propia

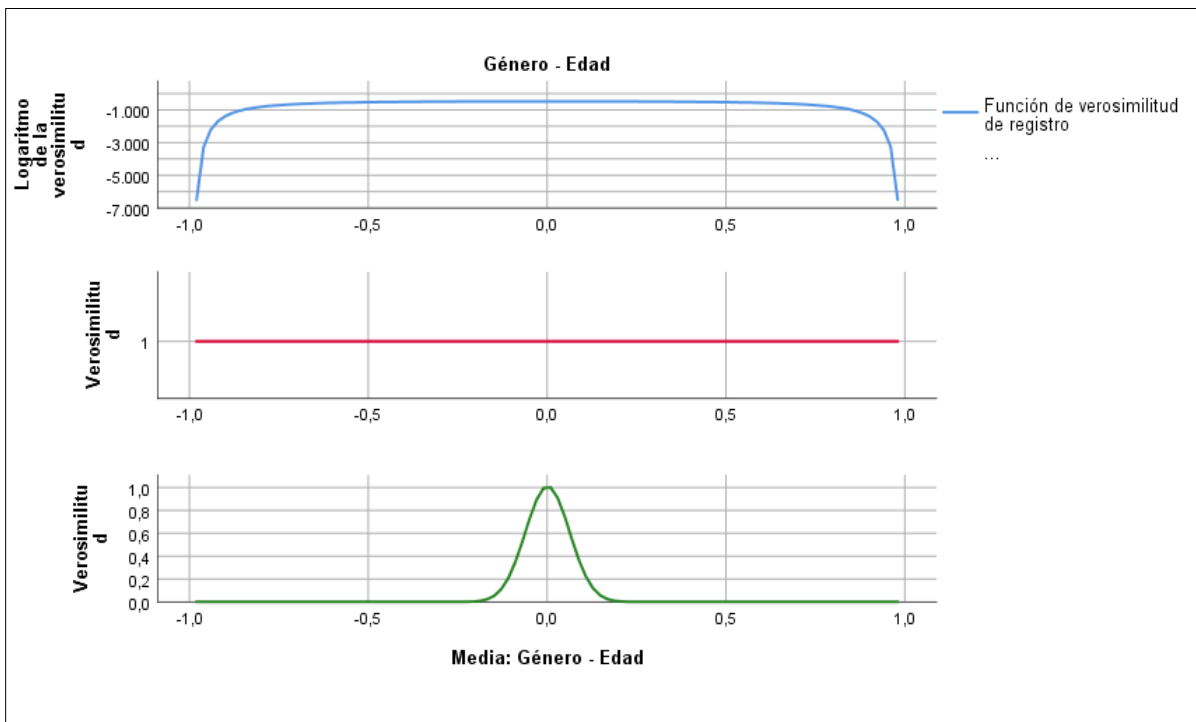


Gráfico 6. Función de verosimilitud del registro Edad y Género Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la disponibilidad o no para el empleo a nivel geográfico en relación al género y la edad, se muestra en los gráficos 7 y 8.

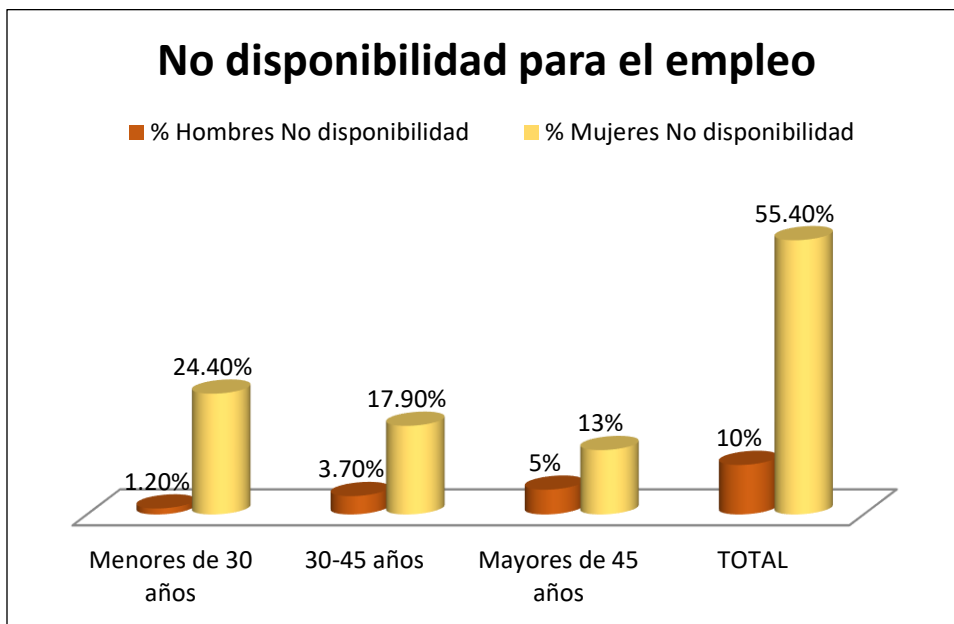


Gráfico 7. No disponibilidad para el empleo en función del género y edad. Fuente Elaboración propia

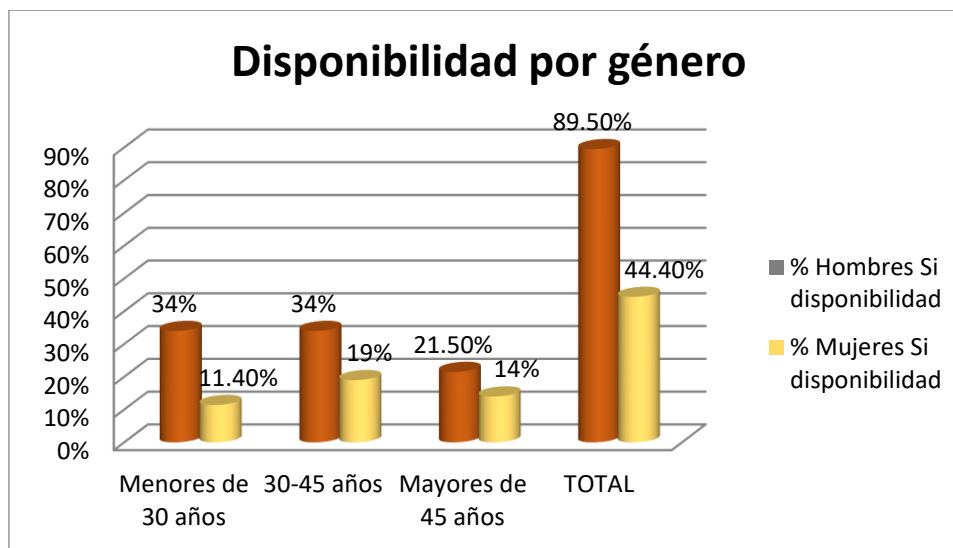


Gráfico 8. Disponibilidad geográfica para el empleo en función del género Fuente: Elaboración propia

Tabla 8. Datos recogidos de la disponibilidad en función del género. Tabla cruzada Disponibilidad*Género. Fuente: Elaboración propia

	Género		Total
	Masculino	Femenino	
DisponibilidadSI	69	129	198
NO	10	55	65
Total	79	184	263

Como se puede apreciar, es mayor el número de mujeres respecto a los hombres que no tienen disponibilidad geográfica para el fuera de la provincia en la que residen. Siendo esta cifra más acentuada

ORIENTACIÓN PROFESIONAL. NEXO ENTRE COMPETENCIAS CLAVE Y COMPETENCIAS LABORALES

en mujeres menores de 30 años. Presentando menos disponibilidad geográfica en el caso de los hombres, los mayores de 45 años.

Tabla 9. Correlación Bayesiana. Caracterización de distribución posterior para correlaciones por parejas^a. Fuente: Elaboración propia

			Género	Nivel Académico	Disponibilidad	Edad
Género	Posterior	Moda		,127	,183	,001
		Media		,126	,181	,001
		Varianza		,004	,004	,004
	95% Intervalo creíble	Límite inferior		,008	,065	-,119
		Límite superior		,244	,297	,121
N			263	263	263	263
Nivel Académico	Posterior	Moda	,127		-,096	-,062
		Media	,126		-,095	-,062
		Varianza	,004		,004	,004
	95% Intervalo creíble	Límite inferior	,008		-,215	-,180
		Límite superior	,244		,023	,059
N			263	263	263	263
Disponibilidad	Posterior	Moda	,183	-,096		,064
		Media	,181	-,095		,063
		Varianza	,004	,004		,004
	95% Intervalo creíble	Límite inferior	,065	-,215		-,057
		Límite superior	,297	,023		,182
N			263	263	263	263
Edad	Posterior	Moda	,001	-,062	,064	
		Media	,001	-,062	,063	
		Varianza	,004	,004	,004	
	95% Intervalo creíble	Límite inferior	-,119	-,180	-,057	
		Límite superior	,121	,059	,182	
N			263	263	263	263

a. El análisis asume previas de referencia (c = 0).

El intervalo de 95% de credibilidad del coeficiente de correlación de Pearson para edad, nivel académico y género en relación con la disponibilidad geográfica para el empleo.

Tabla 10. Frecuencia de la Disponibilidad. Fuente: Elaboración propia

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	198	75,3	75,3
	NO	65	24,7	24,7
	Total	263	100,0	100,0

Tabla 11. Frecuencia del Género. Fuente: Elaboración propia

		Género			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Masculino	79	30,0	30,0	30,0
	Femenino	184	70,0	70,0	100,0
	Total	263	100,0	100,0	

Tabla 12. Estadísticos descriptivos de las distintas variables. Fuente: Elaboración propia

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
Género	263	1	2	1,70	,459
Nivel Académico	263	1	10	4,49	2,215
Disponibilidad	263	1	2	1,25	,432
Edad	263	1	3	1,91	,789
N válido (por lista)	263				

Tabla 13. Kappa de evaluadores múltiples de Fleiss. Fuente: Elaboración propia

	Kappa	Acuerdo global ^a			95% de intervalo de confianza asintótico	
		Error estándar	z	Sig.	Límite inferior	Límite superior
Acuerdo global	-,119	,047	-2,532	,011	-,211	-,027

a. Los datos de muestra contienen 263 sujetos eficaces y 2 evaluadores.

Tabla 14. Correlaciones entre las distintas variables. Fuente: Elaboración propia

		Correlaciones		
		Género	Nivel Académico	Disponibilidad
Género	Correlación de Pearson	1	,128*	,183**
	Sig. (bilateral)		,038	,003
	N	263	263	263
Nivel Académico	Correlación de Pearson	,128*	1	-,096
	Sig. (bilateral)	,038		,120
	N	263	263	263
Disponibilidad	Correlación de Pearson	,183**	-,096	1
	Sig. (bilateral)	,003	,120	
	N	263	263	263
Edad	Correlación de Pearson	,001	-,063	,064
	Sig. (bilateral)	,988	,312	,304
	N	263	263	263

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral)

Existe correlación positiva entre las distintas variables independientes (edad, género y nivel académico) y la variable dependiente (disponibilidad). Siendo especialmente significativa la disponibilidad en función del género. Donde como ha quedado representado en los gráficos 6 y 7, son los hombres los que presentan mayor disponibilidad geográfica para el empleo respecto a las mujeres.

La desviación típica o estándar, nos aporta la probabilidad de que la disponibilidad para trabajar aparezca asociada al nivel académico, a la edad y de manera significativa, al género de las personas desempleadas.

Existiendo por tanto relación entre las variables estudiadas: disponibilidad geográfica; encuadrada dentro de los factores inherentes a la orientación profesional (principalmente pertenece al factor "contratabilidad", pero también está asociado el término "disponibilidad" al entorno sociofamiliar de cada persona desempleada; apoyo o no que recibe de su familia y la cultura ante el empleo), nivel educativo o académico, edad y género de las mismas. Manteniéndose las relaciones causales entre las variables analizadas en el estudio con pesos de regresión próximos a los obtenidos en la población global.

DISCUSION Y CONCLUSIONES

En el presente trabajo, se ha estudiado la orientación profesional a nivel institucional, además de su relación con la adquisición de competencias laborales (donde estaría incluida la variable dependiente "disponibilidad" para el empleo). Además de mostrar los resultados del estudio realizado a 263 personas desempleadas donde se reflejará la disponibilidad para el empleo de las mismas en función de su nivel académico, género y edad.

La orientación profesional para el empleo y su posterior aplicación parte de experiencias y directrices tanto europeas como internacionales, plasmándose en normativa europea, nacional y autonómica. Siendo las Políticas Activas de Empleo (PAE) de cada país miembro de la Unión Europea las encargadas de definir las directrices; marco de actuación y contexto para la orientación. Siendo la misma la herramienta clave para garantizar el aprendizaje a lo largo de toda la vida; objetivo prioritario dentro de las políticas activas de empleo y nexo de unión entre el sistema educativo (que aporta las competencias básicas o para la vida) y el mercado laboral. Contribuyendo de esta manera a la equidad y cohesión de social la inclusión de la orientación profesional como un servicio público de empleo para que cada persona tenga las mismas condiciones de accesibilidad e igualdad. Vínculo entre inclusión social e inserción no sólo en el mercado de trabajo (de manera específica y puntual) si no en la sociedad en sí (visión holística de la intervención en orientación profesional). Donde cada persona ha de ser integrada en la sociedad a la que pertenece como persona y como profesional; participe de la misma como ciudadano/a de pleno derecho (puesta en práctica de sus derechos y obligaciones).

La presencia constante y a lo largo de la vida de las personas (tanto empleadas como desempleadas) de la orientación profesional es una cuestión social que las distintas administraciones públicas han de atender a nivel político para plasmarlo en el ámbito educativo y laboral. Dadas las características socio-económicas imperantes, las transiciones de cada ser humano no pueden ser delimitadas como tiempo atrás; sucediéndose las etapas de información, formación, entrada y salida al mercado laboral, etc. Por lo que la orientación, no puede ofrecerse de manera puntual o aislada (sin estar interrelacionada con otros programas de educación, formación, servicios sociales y empleo) ni por organismos privados (mermando el acceso a la misma de personas que la necesiten).

Donde la uniformidad de criterios por parte de las administraciones intervinientes en la mejora de la empleabilidad, es imprescindible para hablar de eficiencia de recursos humanos y económicos. Siendo el modelo o visión sistémica a adoptar por Orientación Profesional en su intervención; donde la educación y el empleo vayan de la mano para la puesta en marcha de políticas sociales ajustadas a la realidad que vivimos.

REFERENCIAS

Blanch, J.M. (1990). *Del viejo al nuevo paro. Un análisis psicológico y social*. Barcelona: PPU

Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional – Organización Internacional del Trabajo (Cinterfor – OIT). (2004). *Educación y trabajo: una relación incluyente e inquietante*. Recuperado de www.cinterfor.org.uy/public/s/spanish/region/am-pro/cinterfor

Consejo Económico y Social España. (2015). *Informe Competencias Profesionales y Empleabilidad*. Madrid: CES. Nº 3.

Dillan, W. R., Madden. T. J. & Firtle, N. H. (1994). *Marketing research in a marketing environment*. IL: Irwin. Homewood.

Estrategia Española de Activación para el Empleo 2017-2020 (2017). Documento aprobado por el Real Decreto 1032/2017, de 15 de diciembre, Boletín Oficial del Estado, núm. 305

- European Commission (2018). *Education and Training Monitor*. Recuperado de <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/volume-1-2018-education-and-training-monitor-country-analysis.pdf>
- Eurydice (2019). *Recommended Annual Instruction Time in Full-time Compulsory Education in Europe 2018/19* EU. Recuperado de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/recommended-annual-instruction-time-full-time-compulsory-education-europe-%20-201819_en_en
- Glejberman, D. (2012). *Conceptos y definiciones: situación en el empleo, ocupación y actividad económica*. Ginebra: Departamento de Estadística-OIT. Recuperado el 26 de mayo de 2015 de: <http://recap.itcilo.org/es/documentos/files-imt2/es/dg7>
- Gonzalez, J. y Wagenaar, R. (Eds.). (2006) *Tuning educational structures in Europe. Informe final - Proyecto piloto fase 2*. Bilbao: La contribución de las universidades al proceso de Bolonia.
- Huitt, W. (1999). *The SCANS report revisited*. Paper delivered at the Fifth Annual Gulf South Business and Vocational Education Conference. Valdosta State University: Valdosta, GA, April 18, 1997. Recuperado de: <http://www.edpsycinteractive.org/papersscanspap.html>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). (2019). *Panorama de la educación indicadores de la OCDE 2019: Informe español*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo (2003). Boletín Oficial del Estado, núm. 301
- Ley 30/2015, de 9 de septiembre (2015). Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral. Boletín Oficial del Estado, núm. 217
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio (2002). Informa de las cualificaciones y la formación profesional. Boletín Oficial del Estado, núm. 147
- Linares Insa, L.I., Córdoba Iñesta, A.I. y Zacarés González, J.J. (2012). *La medida de la empleabilidad en las empresas de inserción en el País Vasco: de la exclusión a la inserción sociolaboral*. Recuperado el 21 de diciembre de 2019 de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4068207.pdf>.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2008). *Guía práctica para la incorporación sistemática del empleo y el trabajo decente. Aplicación a nivel de país*. Ginebra, Suiza: Organización Internacional de Trabajo.
- Orden ESS/381 (2018). Aprueba la Guía técnica de referencia para el desarrollo de los protocolos de la Cartera Común de Servicios del Sistema Nacional de Empleo. Boletín Oficial del Estado, Núm. 91
- Plan Anual de Política de Empleo (2019). Resolución de 12 de marzo. Boletín Oficial del Estado, núm. 64
- Real Decreto Legislativo 7/2015 (2015), Aprueba la Cartera Común de Servicios del Sistema Nacional de Empleo. Boletín Oficial del Estado, núm. 31
- Real Decreto Legislativo 3/2015 (2015), Aprueba el texto refundido de la Ley de Empleo. Boletín Oficial del Estado, núm. 255

ORIENTACIÓN PROFESIONAL. NEXO ENTRE COMPETENCIAS CLAVE Y COMPETENCIAS LABORALES

Real Decreto-ley 8/2014 (2014). Aprobación de medidas urgentes para el crecimiento, la competitividad y la eficiencia. Boletín Oficial del Estado, núm. 163

Real Decreto 694/2017 (2017). Informa desarrollo de la Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral. Boletín Oficial del Estado, núm. 159

Resolución de 7 de diciembre de 2018, de la Secretaría de Estado de Empleo, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Ministros de 7 de diciembre, por el que se aprueba el Plan de Choque por el Empleo Joven 2019-2021. Boletín Oficial del Estado, núm. 296.

La experiencia escolar como dimensión generadora de interés por la profesión docente

School experience as a dimension generating interest in the teaching profession

Marcela Rivas Valenzuela¹ | Universidad del Bío-Bío. Chile | marcerivas.12@gmail.com

Enviado: 09 enero 2020

Aceptado: 24 febrero 2020

Resumen

El interés por conocer las características de estudiantes idóneos para la conformación de los cuadros docentes, ha generado interés en la investigación educativa orientada a descubrir potenciales rasgos conforme al perfil profesional pedagógico. Un aspecto relevante en el descubrimiento del interés por la profesión docente, está dado en las experiencias escolares que van configurando dentro de la trayectoria académica del estudiante un ámbito generador de simpatía y gusto por la carrera pedagógica y el rol profesional. El estudio presenta resultados en base a la temática propuesta. Asimismo, la investigación ha sido realizada en el marco de un programa de acceso especial a carreras de pedagogía, implementado en una universidad estatal de la región de Ñuble, en la que participaron estudiantes pertenecientes a este programa. El objetivo de la investigación busca identificar las experiencias generadoras de interés por la profesión, para ello la metodología considera la estructura cualitativa, con un enfoque fenomenológico, que busca indagar en las significaciones de los participantes, yendo a la búsqueda de sus principales motivos. El análisis de datos ha permitido la emergencia de categorías que dan respuesta al objetivo propuesto en la investigación y que considera la experiencia escolar como una previsible dimensión generadora de interés.

Palabras Clave: Pedagogía, experiencia escolar, trayectoria académica, infancia, formación inicial docente.

Abstract

The interest in knowing the characteristics of suitable students for the conformation of teaching teams has generated interest in educational research focused on identifying potential traits according to the pedagogical professional profile. A relevant aspect in the identification of interest in the teaching profession are the school experiences that promote, within the students' academic trajectory, a generating environment of sympathy and taste for the teaching career and its professional role. This study presents results based on the proposed topic. Additionally, the research has been carried out within the framework of a program of special access to teaching programs, implemented in a state university in the Ñuble region in Chile, and in which students who belong to this program participated. The objective of the research is to identify the experiences that generate interest in the profession; therefore the methodology considers a qualitative structure, with a phenomenological approach, which seeks to investigate the meanings participants make regarding their main reasons. The data analysis has allowed the emergence of categories that respond to the objective proposed in the research and that considers the school experience as a foreseeable generating dimension of interest.

Key words: Pedagogy, school experience, academic background, childhood, initial teacher training.

¹Profesora de Castellano y Comunicación. Magister en Educación, Universidad del Bío-Bío.

INTRODUCCIÓN

La actual política docente en Chile, implementada a través de la ley 20.903 o ley para el desarrollo profesional docente del año 2016, ha dispuesto consideraciones legales en el marco de la admisión universitaria para el reclutamiento de estudiantes idóneos para las carreras de pedagogía, esto a través de la instauración de programas de acceso especial a carreras de formación docente en universidades estatales pertenecientes al consejo de rectores de universidades chilenas (CRUCH).

La estrategia busca incidir en la búsqueda de perfiles de estudiantes idóneos para seguir estudios de pedagogía, que son demostrados a través de habilidades y potencialidades pedagógicas acordes al perfil profesional. La búsqueda, involucra además los componentes académico y vocacional, que son tratados como posibles predictores de éxito y compromiso con la profesión docente en Chile. Para ello, la pesquisa de estos modelos de estudiantes, se orienta a la detección de determinadas habilidades y características propias del rol de educador, tal como lo vienen realizando países como Finlandia y Singapur, quienes evidencian los más altos puntajes en los índices de medición de calidad educativa expuestos por el Foro de la Economía Mundial (2017-2018).

En cuanto a estos países líderes en materia educativa, señalan las disposiciones para la selección de postulantes para las carreras de pedagogía, las que, para el caso de Finlandia, los postulantes interesados en proseguir estudios pedagógicos, deben demostrar una trayectoria académica de excelencia, la que es evaluada en dos instancias o fases, la primera, a través de una prueba de conocimientos a nivel nacional y la segunda implementada por cada universidad. En relación con la primera, el estudiante debe rendir la prueba denominada VAKAVA, que mide las habilidades de los postulantes en cuanto a las aptitudes pedagógicas, para consecutivamente luego de los resultados obtenidos ser convocados por las universidades para rendir la prueba de Evaluación o de Aptitud (Pérez, 2014). Una vez, superada esta instancia, los postulantes deben presentarse a entrevistas personales con el objetivo de indagar en aspectos como compromiso y la motivación para seguir los estudios pedagógicos.

Por su parte en Singapur, el proceso de selección considera cuatro fases, entre ellas, demostrar antecedentes académicos de excelencia, que categorice al postulante dentro del 30% superior de los egresados de educación secundaria. Asimismo, debe demostrar suficiencia de idioma, para ello, el examen "*Proficiency Test*" evalúa el nivel de dominio en alguna de estas cuatro lenguas, entre ellas: inglés, tamil, chino o malasio (Biblioteca del Congreso Nacional [BCN], 2014) para de acuerdo con el resultado obtenido, ser acreedor del Certificado de Educación Nivel Avanzado (BCN, 2014). Una vez superadas las evaluaciones anteriores, el postulante debe entrevistarse con los responsables de los programas de educación, esto con el fin de descubrir las variables compromiso y motivación por la docencia. En cuanto a estas cuatro etapas, puede decirse finalmente que, superadas cada una de ellas, el estudiante está seleccionado para formarse como profesional de la educación accediendo de esta forma a la única institución formadora de profesores del país, el Instituto Nacional de Educación (INE).

Asimismo, esta necesidad de contar con requisitos de entrada más exigentes para la formación inicial docente (FID), se ha replicado en el contexto latinoamericano, para ello, países como México y Perú, han determinado aumentar los puntajes de ingreso a estas carreras (Ávalos, 2011), considerando la formación académica una dimensión reguladora respecto a las condiciones de ingreso de destacados postulantes, más no han considerado los constitutivos motivacionales productos de las vivencias en su trayectoria académica como un potencial movilizador para la elección a estas carreras.

De acuerdo con esto, el panorama internacional demuestra la importancia atribuida a los procesos de selección rigurosa para la detección y reclutamiento de jóvenes postulantes para el magisterio, instancia que puede preverse como un potencial ámbito para el mejoramiento del capital de estudiantes que ingresan a carreras de pedagogías en Chile a través de programas de acceso especial. Sin embargo, y dada la instancia que reúne a los estudiantes en el marco de un acceso especial y de transición a la educación superior, resulta interesante indagar cómo y de qué forma surge el interés por la profesión docente en estos alumnos interesados en seguir estudios pedagógicos, configurando de esta forma una dimensión de estudio relevante para el conocimiento en la construcción del rol profesional que puede visualizarse como un factor predictor de éxito y compromiso profesional.

En relación con lo anterior, y considerando las estrategias implementadas en los diferentes contextos para el reclutamiento de los mejores perfiles de estudiantes para el ingreso a carreras de pedagogía, la investigación se ha propuesto como objetivo, identificar las experiencias escolares que despiertan el interés temprano para la elección de la profesión docente, donde la trayectoria académica es un ámbito relevante por cuanto en este período se conforma o perfila los intereses que guían al estudiantado a la elección profesional.

Alcances teóricos sobre el origen del interés profesional

Diversas son las teorías que suponen el surgimiento de un perfil profesional o vocacional en edades tempranas, entre ellas la propuesta por Roe en 1982, en su teoría sobre la influencia de la personalidad en la elección de carreras, que intenta descubrir el origen de factores afines al ejercicio de una profesión. Para ello, la propuesta teórica asume que la elección profesional, está determinada en las diversas experiencias vividas en la niñez, la que va modelando la construcción de un individuo con el propósito de satisfacer sus necesidades.

De esta forma, las experiencias de la primera infancia dan forma a la orientación de una personalidad profesional, la que, según los intereses, puede o no estar dedicada hacia las personas, es decir hacia factores sociales o hacia el desarrollo personal que relega la dimensión de colaboración hacia otros (Roe, 1957, Brown, Lum y Voyle, 1997).

Así también Caplow, estima la relación entre la elección profesional y una estructura escolar formal, la que se desarrolla en el proceso de escolarización de un estudiante (Meadow, 1955), sin embargo, la escasa evidencia empírica hace desestimar el componente conceptual de ambas teorías, previendo en ambas la biografía escolar e infantil como una dimensión relevante en el despertar del interés temprano por una determinada profesión, la cual descansa en habilidades específicas que se van demostrando y desarrollando en el proceso de conformación de un adulto y en la satisfacción de necesidades, las que para el caso de una ocupación profesional, estas se van configurando como necesidades de tipo psicológicas.

Por otra parte, autores como Ginzberg et al. y Super, reconocieron que las actitudes profesionales se forman en la niñez (Rosado, 2012). De esta forma, cabe señalar el estudio realizado por Cirino en 2001, quien menciona que los rasgos profesionales así como también los ambientes de interés ocupacional, se identifican en edades tempranas y se fidelizan a medida que el sujeto se desarrolla (Rosado, 2012) y, que estas están dadas en habilidades específicas para el desarrollo de una actividad, la cual en palabras

de Cirino, no son mutables, pese a que los intereses tempranos pueden modificarse en la medida que el sujeto avance en edad (Cirino, 2013).

Así también los estudios más recientes y focalizados en la elección profesional docente, han venido desarrollando teoría en relación a la biografía escolar como plataforma para el desarrollo del gusto e interés por la pedagogía. En cuanto a esto, un factor determinante, considera los modelos de referencia escolar, presentados durante la trayectoria académica, de la cual el estudiante es capaz de absorber una especie de cultura pedagógica a través de los profesores que generan en estos sentimientos de admiración.

En cuanto a lo anterior, se dice que *el "conocimiento profesional supone un proceso de inmersión en la cultura de la escuela mediante la cual, el futuro docente se socializa dentro de la institución, aceptando la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes"* (Fullan y Hargreaves, 1992 citado en Martínez, 2011, p. 4), despertando con esto el interés basado en el conocimiento de las características propias de la cultura escolar y desarrollando de esta forma una afinidad temprana con el ejercicio de las labores de enseñanza, que más adelante y de acuerdo con la práctica será susceptible de mermar o potenciarse.

Por su parte, la cultura pedagógica que desde pequeño el estudiante va adquiriendo, se basa en los aprendizajes realizados en el contexto de la trayectoria escolar cuyos modelos directos son los profesores, de quienes aprenderán de manera inconsciente las características de la profesión (Lortie, 1975 citado en Hargreaves, 1996). Por su parte, estas características, el estudiante las asume en modelos de referencia en que *"aprende a enseñar mientras observa a otros: primero como alumno y después como estudiante de pedagogía"* (Hargreaves, 1996, p. 8) asumiendo de esta forma un rol pasivo con la intención de apropiarse a través de la observación, conductas que más adelante serán aplicadas de manera activa por medio de lo que denomina Lortie en 1975, un patrón mental generado a través de la experiencia escolar (Vaillant, 2016).

Es decir, la socialización de la profesión docente se mediatiza a través de la relación dada entre profesor y estudiante, por medio de códigos comunes dentro del contexto escolar, transmitiendo pautas profesionales que serán absorbidas por el aprendiz con el fin de ponerla en práctica en contextos de desempeño con sus pares.

Así también, autores como Bruner, Edwards y Mercer citados en Sacristán y Pérez (2008), hacen mención a la forma en que estas competencias profesionales docentes – que, para este caso, asimiladas desde la niñez – se van configurando como parte de los saberes profesionales específicos para luego seguir una carrera de pedagogía. Para ello el traspaso de conocimientos y competencias se da en función de compartir estos significados profesionales a través de las experiencias domésticas al interior del salón de clases, para la construcción de perspectivas que determinan el rol pedagógico apoyadas en la homologación de hábitos o conductas docentes.

En relación con lo anterior, *"este tipo de conocimiento pedagógico vulgar o folclórico, como lo denominan algunos, se apoya en la imitación, en las costumbres, hábitos y tradiciones de la profesión, conectando la biografía individual del futuro docente con las características de la tradición profesional"* (Pérez, 1997, p.128) heredada y que por lo demás, es una dimensión relevante para la prosecución en los estudios pedagógicos. De esta forma, se evidencia el impacto o los alcances prácticos de un profesor en la vida de sus estudiantes, donde las responsabilidades profesionales del adulto y su forma de hacer

educación, despiertan inquietudes aspiracionales que incluso se replican en conductas asociadas a la homologación de actividades profesionales propias de la enseñanza.

Es así como el niño, atribuye a sus actividades cotidianas y domésticas asociadas a la enseñanza, características cimentadas en componentes pedagógicos traspasados desde el adulto al niño y, a medida que estos componentes y competencias se van potenciando y desarrollando en los contextos de desempeño, es factible el despertar de la necesidad psicológica de involucrarse de manera formal en este tipo de actividades, que ya las asume de manera propia y natural, y a medida que este va creciendo, racionaliza la elección profesional considerando factores personales emotivos y/o las recompensas o beneficios asociados a la profesión docente que progresivamente le permitirán asumir el control de la actividad, no desde lo simbólico sino de lo práctico (Sacristán y Pérez, 1996) propio del contexto real. Siguiendo esta idea, el autor menciona que esto que se ha aprendido especialmente en la niñez.

Lo anterior, demuestra que la práctica docente se potencia en la tendencia a repetir o reproducir las prácticas o actuaciones profesionales, las que para un niño estarán determinadas en sus actividades propias de características lúdicas o recreativas, y a medida que este va creciendo y desarrollándose, será capaz de adecuarla de manera pertinente al contexto social que se lo demanda, es decir en actividades formales de enseñanza a otros, asumiéndose de esta forma como el responsable del aprendizaje de otro, basado todo esto en capacidades, actitudes y potencialidades que se han venido desarrollado dentro de la biografía o experiencia escolar.

En consecuencia, la biografía escolar del estudiante, aporta al entendimiento del interés o motivación temprana manifestados para la elección profesional, en la que incluso permite esclarecer factores asociados al origen del interés por la misma, esto último dado en el vínculo generado en las experiencias infantiles y trayectoria académica del estudiante que más adelante se ve reforzado por la práctica de la enseñanza que culmina en la aspiración joven de ingresar a carreras pedagógicas con el objetivo de adquirir y formalizar este saber pedagógico vulgar o folklórico.

Desde esta lógica, autores como Contreras y Pérez de Lara en 2010, citado en Restrepo 2014, han afirmado que la experiencia es una dimensión formativa y que esta interviene en la configuración del propio sujeto, dirigiendo y asumiendo responsabilidades en ámbitos de su interés, todo esto a partir de la propia proyección personal en relación con la vivencia o experiencia específica. De esta forma se advierte en la experiencia escolar, una etapa concreta, capaz de despertar y enraizar en el estudiante el gusto por la docencia, a tal punto de determinar la elección profesional, conjugando la vivencia personal en un movilizador para la acción (Larrosa 2006, citado en Restrepo 2014).

Es así como este aprendizaje experiencial, tiene una carga emotiva y simbólica, dada en la informalidad de los mecanismos y procedimientos de aprehensión del aprendizaje en cuanto al rol docente, sin embargo, son lo suficientemente eficaces para el proceso de conformación profesional, por tanto, considerar estas vivencias y experiencias adquiere un espacio relevante en el contexto de la formación inicial docente (FID), entendiéndolas como base y fundamento en la motivación para la elección de la carrera docente (Vaillant y Marcelo, 2015). De esta forma, se puede mencionar que la FID tiene un alto componente experiencial a la base de la elección profesional que constituye la formación de un perfil docente en base a la vivencia escolar y a los modelos de referencia profesional con los que estos se relacionan.

MÉTODO

El estudio se realizó desde una metodología cualitativa en investigación educativa, el método corresponde a la fenomenología, por cuanto permite generar conocimientos considerando la experiencia subjetiva que aportan los sujetos, indagando en las vivencias personales a fin de describir e interpretar los significados comunes (Rodríguez et al., 1999) subyacentes al entendimiento y comprensión que desde su perspectiva se atribuye al fenómeno investigado: la trayectoria escolar como factor movilizador del interés por la profesión docente. Por su parte, el principal método de análisis de este enfoque, permite la reflexión y análisis temático aportado por las significaciones asociadas a las experiencias de vida.

El tipo de estudio es de carácter exploratorio, por cuanto la revisión documental permite declarar que escasos son los estudios empíricos en la materia, aún más considerando que este se lleva a cabo con participantes que se encuentran en un momento de transición a la educación superior, por tanto, además es transversal, considerando los datos producidos en un momento y tiempo único.

Los participantes del estudio corresponden a un grupo de 16 estudiantes secundarios que participan en un programa de acceso especial a carreras de pedagogía emplazado en una universidad estatal de la región de Ñuble. El acceso a la institución y a los estudiantes consideró la elaboración de tres documentos formales, los cuales fueron firmados por sus correspondientes destinatarios, entre la documentación exigida se considera: a) Carta de acceso de institución participante del proyecto, b) Consentimiento informado y c) Asentimiento informado, esto con el objetivo de resguardar los criterios éticos del estudio.

La estrategia para la producción de información corresponde a la entrevista semiestructurada, conformada en base a seis preguntas. Señalar, además, que esta ha sido evaluada por el criterio de expertos, dando validación al instrumento de este estudio. Asimismo, el análisis de datos, fue realizado considerando la técnica de condensación de significados desarrollada por Kvale (2011), la que considera a grandes rasgos, el reconocimiento de temáticas comunes que emergen desde la recurrencia de información en el relato de los estudiantes, finalmente estas temáticas son agrupadas en códigos que permite conformar categorías de sentido.

RESULTADOS

El presente apartado da cuenta de los resultados obtenidos en la investigación, para ello, se presentan dos categorías inductivas, las cuales fueron generadas a partir de los significados comunes aportados por los participantes de la investigación, estos fueron organizados en códigos según su recurrencia en el relato de los entrevistados, permitiendo agruparlos en categorías de sentido que dan origen a lo propuesto:

1. Origen del interés por la profesión docente

Este tópico se relaciona con el objetivo de la investigación, el cual busca identificar las experiencias escolares que despiertan el interés temprano para la elección de la profesión docente. Los datos obtenidos han permitido levantar dos categorías de análisis, entre ellas: Interés basado en la admiración por el trabajo docente e interés representado por el juego de roles en la infancia.

1.1. Admiración por el trabajo docente

Reconocido es que una figura importante en la vida de todo estudiante es un profesor, debido a la importante presencia de estos en la vida académica, que trasciende además a la vida personal, comprendiendo etapas cruciales como la primera infancia, infancia y adolescencia. Considerando esto, la figura del docente se instala como modelo de referencia, la cual se genera en la experiencia biográfica escolar vivida por los estudiantes, quienes exponen su cercanía y valoración de la profesión docente en base a la admiración que experimentan respecto de determinados profesores/as. Las buenas prácticas, la cercanía y actitudes de estos profesionales vinieron a marcar su interés por proseguir esta carrera:

"me motivó su actitud por enseñar, la pasión que desempeñaban en el aula y yo dije me gustaría sentir lo mismo que ellos sienten al hacer sus clases" (estudiante 7).

"mi profesora nos da confianza a que nosotros podamos contarle lo que a nosotros nos sucede y yo pretendo ser igual" (estudiante 1).

Es más, las destacadas estrategias pedagógicas implementadas por algunos docentes, han hecho que estos se conviertan en referentes para sus estudiantes, admirando de estos la didáctica implementada para la enseñanza y aprendizaje de los contenidos, que se transforma en un modelo de admiración que motiva a los estudiantes a seguir los estudios de docencia, tal como se menciona:

"yo tengo igual compañeros que quieren ser profesores, a veces estamos hablando y decimos "oh que bacán como hizo el profe esto" porque así nos gusta, entonces admiramos el cómo enseñan, cómo hacen las clases, porque después cuando yo quiera enseñar voy a implementar lo mismo que hacen o algo así o similar" (estudiante 12)

Más aún, la disciplina pedagógica que más tarde el estudiante elegirá como opción profesional, se vincula con la experiencia positiva desarrollada en clases de especialidad en enseñanza media y ante la cual sienten una especial preferencia, modelada en la proyección de estos profesores respecto a la materia que imparten y a la facilidad que el estudiante tiene para asimilarla. Al parecer, los ambientes de aprendizaje generados por estos docentes, más el dominio de los contenidos evidenciado en la praxis educativa que trasciende lo teórico, puntualiza la preferencia disciplinar de los estudiantes.

"algunos profesores que me han marcado todo su cariño por ciertas materias y han hecho yo querer ser como ellos" (estudiante 7).

"mi profesora se siente a gusto con su carrera y yo pretendo sentirme igual" (estudiante 1).

"Porque ellos son bacanes y yo quiero ser igual y mucho mejor que ellos y a parte tengo como una figura materna por así decirlo en una, que es la misma profesora que voy a hacer su mención" (estudiante 15).

No obstante, la motivación que despierta en algunos seguir estudios superiores en una carrera de pedagogía, determinada por la cercanía y las actitudes positivas de los profesores para con sus estudiantes, en ocasiones para otros, está cimentada en el ideal de cambiar o transformar el capital humano que ingresa a carreras pedagógicas, esto último producto de experiencias escolares de infancia que han contemplado prácticas docentes vejatorias.

"Igual tuve una mala profesora, una que me hacía sentir súper mal [...], ella me molestaba a mí, me echaba la culpa de cualquier cosa, me molestaba en sí como si yo fuera una mala persona y yo era niña, era chica, pero me marcó ella, quizá fue como un poco de bullying por parte de ella" (estudiante 14).

"porque a mí igual me costaba entender antes cuando chica, tenía miedo a un profe porque una vez un profe me zamorreó (sic), pero después de eso lo fui superando" (estudiante 15).

En base a lo anterior, algunas prácticas docentes vulneran y trasgreden los derechos básicos de un estudiante, que afecta entre ellas, el acceso a los conocimientos mínimos y obligatorios. Es por esto, que el desinterés demostrado por algunos profesores en relación con la generación de espacios e instancias de aprendizaje propicias para el avance académico, es percibida por el alumnado como un tipo de violencia sistémica o estructural, acto que despierta el interés por estudiar pedagogía, en base a la generación de cambios en el sistema de enseñanza.

"yo siempre he tenido la experiencia con profesores malos por así decirlo, o quizá no tanto con eso sino que con instituciones malas, porque por ejemplo cuando era chico estuve en un colegio de pueblo rural que éramos tres cursos en una sala, un profe que nos enseñaba lo mismo a todos y ahí mediante todos mis años de estudio no fui aprendiendo mucho" (estudiante 16).

Con lo dicho, se puede establecer que las actuaciones docentes en la trayectoria escolar de los estudiantes son una fuente de proyección para ingresar en una carrera pedagógica, esto desde la admiración de la figura de algunos profesores que proporcionan, a través de sus actuaciones, modelos de referencia profesional, que de forma común logran traspasar al alumnado la sensación de satisfacción con la enseñanza y con la disciplina pedagógica profesada. Esto es percibido por el estudiante, quien aspira alcanzar la sensación proyectada por el profesor, la que además determina la preferencia disciplinar pedagógica que elegirá más adelante. Otra forma, que también se constituye en un previsible movilizador para su elección, considera razones más románticas, en la que el estudiante se asume como un actor generador de cambios sociales y estructurales dentro del sistema educativo. Todo ello, se instituye en un potencial ámbito de generación de interés por proseguir la carrera pedagógica.

1.2. Rol docente en experiencias de juego en la infancia

La etapa infantil, caracterizada fundamentalmente por la dedicación de los niños a actividades de tipo lúdicas/recreativas, se rigen muchas veces en los intereses demostrados en la representación de ocupaciones propias de la edad adulta, tales como la representación de las futuras profesiones. Esto evidencia el gusto o afinidad especial hacia determinados modelos profesionales que se descubren en esta etapa inicial.

Para el caso de la profesión docente, las experiencias tempranas demostrada en el juego de roles, viene a augurar en el niño el gusto por la docencia, homologada en actividades propias del ejercicio de la enseñanza en base al modelo de profesores dentro de la trayectoria escolar inicial.

“sí, cuando yo era chica, jugaba a ser profesora, yo creo que como la mayoría, siempre jugué a enseñar” (estudiante 7).

“Cuando era chica, me gustaba explicar a mis peluches o mis primas, hacía como pruebas, les enseñaba dibujos, no era así como pura materia, sino que siempre fue algo así, muy fácil de entenderlo” (estudiante 15).

“Yo jugué a ser profesora muchas veces, por ejemplo, yo le hacía clases de inglés a mi primo” (estudiante 14).

Otro aspecto importante en relación con la profesión docente en el juego infantil, considera que el rol docente es una actividad que se experimenta y ensaya dentro del contexto de la actividad recreativa, que visualiza inconscientemente el desarrollo práctico de ámbitos como la didáctica de la enseñanza y la metodología, asociada a lograr los objetivos para el aprendizaje. Asimismo, en el desarrollo del juego, el niño va entendiéndose en la representación del ser profesor, como un sujeto con ciertas potencialidades, características y atributos personales afines o propios al ejercicio del rol, aspecto que va configurando de esta forma la construcción de la identidad profesional, y que se irá reforzando en la medida que se practique en contextos formales de enseñanza, lo que será determinante para la elección de una carrera de pedagogía.

“cuando era chiquitita [...] jugaba a ser profesora, yo les enseñaba a mis primos y rayaba mis ventanas con un plumón” (estudiante 6).

Asimismo, la tierna actividad infantil demuestra la forma en que emerge y se configura la identidad profesional docente. Esto se observa de forma palpable en la distribución de roles para el desarrollo del juego, los cuales están determinados en las características personales de los involucrados para la representación de las funciones al interior de una sala de clases, sean estos profesores o alumnos. Por su parte, quien asume el rol docente es quien dirige y guía el juego.

“[...] me gustaba tener liderazgo porque ellos me entendían y los peluches igual, yo les enseñaba mis métodos, lo que a mí se me hacía más fácil [...], buscaba yo que la misma persona que estuviera en mi posición me lograra entender, así lo hacía con mi metodología” (estudiante 15).

A medida que el sujeto va creciendo, es capaz de desarrollar de manera consiente la enseñanza prescindiendo del contexto lúdico, para llevarlo a instancias formales de desempeño entre pares. Esto refuerza la idea anterior, en la que el liderazgo innato asumido en virtud de la enseñanza y las aptitudes para hacer posible el logro de los aprendizajes asumido con autoridad consensuada por los compañeros, debido al dominio de los contenidos y la forma de acercarlo a ellos, evidencia una dimensión constitutiva del rol pedagógico, llevada a cabo con responsabilidad en este contexto social de enseñanza-aprendizaje, tal como se menciona:

"siempre tengo que ayudarles a mis compañeros [...] a mi hermana, a mi prima que son más chicos también" (estudiante 7).

"Me gusta enseñar a mis compañeros" (estudiante 8).

"siempre enseñé a mis compañeros, a mis amigas, hacer trabajos juntas, yo era la líder" (estudiante 10).

De acuerdo con lo declarado, la actividad recreativa de los niños que representa en el juego de roles el interés por la profesión docente, considera la visualización de conductas profesionales, así como también la puesta en práctica de habilidades que son propias de la labor pedagógica y que son replicadas en el juego infantil. Esto alcanza real importancia, en la medida que el estudiante, es capaz de continuar y potenciar estas habilidades en el ejercicio de la enseñanza a sus pares, la cual puede augurar potencialidades pedagógicas tempranas, tendientes a la elección de una carrera docente, configurando desde pequeño la identidad profesional pedagógica que se compromete a razón del refuerzo de estas características identitarias para la enseñanza y que direcciona al estudiante a la elección consecuente de la profesión docente.

DISCUSIÓN

Se admite como idea relevante a discutir, la importancia del rol que asumen los docentes en la biografía escolar de los estudiantes, tal como han mencionado autores como Gimeno Sacristán y Pérez (1996), el interés temprano por seguir estudios pedagógicos, despierta en la mayoría de las veces en el o los modelos de referencia escolar que ha tenido el estudiante durante su trayectoria formativa, socializando conductas profesionales tempranas asimiladas por el estudiante.

De esta manera, es posible decir que la cultura pedagógica se comparte desde el profesorado quien socializa de forma temprana el rol docente. Es así como el conocimiento pedagógico que el estudiante va construyendo en *"función de la imitación, [de] las costumbres, hábitos y tradiciones de la profesión, [que conecta] la biografía individual del futuro docente con las características de la tradición profesional"* (Pérez, 1997, p.128) y en la medida que se va adquiriendo es capaz de replicarlas y desarrollarlas. Por ende, es importante destacar en el marco de este estudio, la importancia que asume el profesorado como modelo de referencia profesional, debido a que es él/ella quien traspasa una especie de conocimiento pedagógico a través de sus prácticas educativas que el estudiante absorbe en primera instancia como un conocimiento informal que se valida en la trayectoria académica, considerando para ello la enseñanza a sus pares.

Por su parte, las características que el estudiantado releva, están dadas en los atributos profesionales y personales del docente, que despiertan el interés temprano por el ejercicio de la enseñanza y que es evidenciado de forma común por el estudiantado en la imitación de actividades pedagógicas rescatadas de los modelos o cánones de prácticas de estos profesores así como también, de la forma en la que estos se relacionan en el aula logrando traspasar sus valores personales como el compromiso con la profesión y con sus estudiantes. Al parecer, todo esto trasciende en la vida personal del alumnado, generando vínculos desde la admiración.

En palabras de Sacristán y Pérez (1996), el estudiante de forma progresiva asume el control de la actividad, es así como la construcción de la identidad docente se va desarrollando en actividades a partir de acciones muy sencillas como por ejemplo el juego infantil que pone en contexto las características del rol docente para la enseñanza, y que a su vez y a medida que el sujeto crece, afianza estas actitudes o habilidades, siendo capaz de asumir de forma autónoma y responsable la didáctica propia que involucra la enseñanza de contenidos a sus pares y que por lo demás, lo hacen un sujeto de prestigio entre sus iguales, siendo capaz de complementar la función de los docentes para el logro e incorporación de los contenidos curriculares en sus compañeros.

Por lo demás, la profesión docente es un oficio que se practica y ensaya dentro del período de escolarización, por tanto, quien la elige es consciente de sus particularidades, así como también de los atributos y talentos que implica el trabajo mismo. Por lo demás, también el estudiantado es capaz de reconocer las actitudes personales del profesor que benefician el ejercicio pedagógico y que determinan la calidad profesional necesaria para el ejercicio de la enseñanza. Es decir, el estudiantado durante su trayectoria escolar, ha sido capaz de estudiar y evaluar los diferentes arquetipos pedagógicos durante su trayectoria formativa, y por tanto se puede decir que el proceso para la elección de la profesión docente no es azaroso ni ingenuo, considerando que ya se ha involucrado con la praxis educativa.

Estas prácticas o cultura pedagógica que el estudiante posee debido a la experimentación de la pedagogía de forma temprana integra dos dimensiones importantes que hacen de la elección profesional una decisión consciente y racionalizada. En primer lugar, porque los aspirantes a pedagogos ya cuentan con un bagaje cultural de un aproximado de doce años en que han venido interiorizándose con el rol docente, con sus competencias y habilidades y que por lo demás, es la única profesión que se permite experimentar de forma más cercana a la realidad.

En segundo lugar, este conocimiento pedagógico con el cual el estudiante se va empapando, está condicionado a los patrones de referencia escolar determinando su elección en base a la admiración generada en la necesidad de proyectarse homologando las buenas prácticas de estos docentes. Con esto, la trayectoria escolar actúa como factor determinante en la exposición de estos modelos de referencia.

Por otra parte, aquellos profesores seleccionados como referentes educativos, se debe a que han sabido marcar una impronta de referencia, la que incluso es capaz de transferirse a los gustos o preferencias disciplinares a la que el estudiante deberá optar. Esta afinidad o inclinación disciplinar se debe a las conductas escolares sostenidas para con el contenido y el buen rendimiento académico, producto de la simpatía y admiración a estos profesores, que determina la emergencia del gusto disciplinar basado en un pensamiento formal y racional en torno a sus propios gustos y habilidades para la enseñanza de estos contenidos.

Para concluir con esta idea, se ha mostrado anteriormente que los aspirantes que declaran seguir la profesión docente como opción profesional, han tomado como ejemplo a seguir a docentes importantes dentro de su trayectoria formativa, todos ellos, han sabido transmitir y traspasar conductas profesionales comunes que ha hecho del entendimiento de la profesión docente un espacio de admiración que considera su proyección en el tiempo y en la herencia de la cultura pedagógica a las futuras generaciones.

CONCLUSIONES

Una dimensión importante a considerar dentro del estudio, es la forma en que los agentes más cercanos al estudiante configuran las comprensiones de la cultura social en la que más adelante y culminado su proceso de escolarización deben insertarse de forma natural y obligatoria. Es por ello que, una de las figuras relevantes dentro de este proceso de la construcción de referentes aspiracionales se involucra con los modelos más cercanos de referencia que tiene el estudiante, entre ellos, los profesores.

La investigación ha evidenciado resultados empíricos al respecto, donde se ha considerado un factor determinante para la elección de la carrera docente, la biografía escolar del estudiantado, ya que esta se encuentra determinada por experiencias tempranas en la niñez, siendo un insumo relevante para el despertar del interés temprano por la profesión docente como opción profesional.

De esta forma, la formalización de la enseñanza que se ha venido ensayando desde la niñez, es un elemento previsor de habilidades y componentes actitudinales afines al ejercicio de la pedagogía, la cual se potencia en la enseñanza a los compañeros quienes fidelizan estas capacidades producto del aprendizaje y la metodología utilizada para la trasmisión de los conocimientos o contenidos disciplinarios.

Asimismo, el descubrimiento temprano de estas potencialidades y perfil pedagógico durante la trayectoria escolar, no es un aspecto menor, pues así como el estudiante es capaz de develar en el contexto escolar sus habilidades, resultantes de la experiencia con sus profesores y compañeros en el escenario educativo, también los profesores asumen un rol importante en la medida que visualizan a estos alumnos como posibles candidatos para los estudios pedagógicos, proyectándolos a la elección de la profesión docente en base a sus habilidades y potencialidades para el ejercicio de la enseñanza.

La investigación presentada, viene a generar aportes a la formación inicial docente, desde el entendimiento y comprensión de las características motivacionales generadas en la experiencia escolar y que se han transformado en los motivos por los cuales los estudiantes que se preparan en un programa de acceso especial para ingresar a carreras de pedagogía declaran como razones que los han llevado a la elección profesional. Desde esta perspectiva, la motivación generada en estas vivencias tempranas que han llevado al alumnado a optar por la profesión docente, pueden constituirse además en un previsible factor de éxito dentro de la FID, así como también en el contexto de desempeño profesional una vez egresados.

En cuanto a los alcances y limitaciones del estudio, cabe señalar el carácter exploratorio de la investigación, la que ofrece conocimiento nuevo con base empírica, la que refleja a través de su metodología cualitativa la comprensión de los antecedentes experienciales de los estudiantes

secundarios que los llevan a la elección profesional. Asimismo, estos antecedentes pueden constituirse en un insumo relevante a considerar dentro de la formación de profesores, ya que estas experiencias vividas por los estudiantes, implica en quienes optan por la docencia, el desarrollo de habilidades pedagógicas producto de los modelos de referencia.

Finalmente, las limitaciones que presenta la investigación, están dadas en la focalización del contexto en el cual se ha desarrollado el estudio, considerando la experiencia de alumnos participantes de un programa de acceso especial en un territorio específico, por tanto, se prevé en futuras investigaciones, integrar las experiencias de alumnos de otras regiones de Chile y que participen en programas de acceso especial a pedagogías.

REFERENCIAS

- Ávalos, B. (2011). Proyecto estratégico regional sobre docentes. La Formación Inicial Docente. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Beatrice-Avalos-Formacion-Inicial-Estrategia-Docente.pdf>
- Biblioteca del Congreso Nacional (BCN). (2011). Modifica Decreto N° 337, de 2010, que reglamenta el programa de becas de educación superior año 2010. Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1026300>
- Biblioteca del Congreso Nacional [BCN]. (2014). Política Nacional Docente en Singapur. Informe. *En Biblioteca del Congreso Nacional*, [en línea]. Disponible en <https://www.camara.cl/pdf.aspx?prmTIPO=DOCUMENTOCOMUNICACIONCUENTA&pr MID=6759>
- Brown, M., Lum, J. y Voyle, K. (1997). Roe Revisited: A Call for the Reappraisal of the Theory of Personality Development and Career Choice. *Journal of vocational behavior*, 51, 283-294. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0001879197915839>
- Cirino, G. (2013). *Origen, desarrollo y naturaleza de los intereses*, Estados Unidos de América: Palibrio.
- Gimeno, J y Pérez, A. (2008). *Comprender y Transformar la enseñanza*. España: Morata.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1996). El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula. En Pérez, A. (Eds), *Comprender y Transformar la enseñanza* (pp. 6-17). Disponible en: <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/5/5GIMENO-SACRISTAN-Cap-3-Jose-PEREZ-GOMEZ-Angel-.pdf>
- Hargreaves, A. (1996). Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional. Seminario Internacional sobre Formación Inicial y perfeccionamiento Docente. Santiago, Chile. Disponible en: http://bibliodiversa.todomejora.org/wp-content/uploads/2016/11/121_HARGREAVES_aprendizaje_prfesional.pdf
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Martínez, O. (2011). Monografía. Modelos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad. Disponible en: <https://www.monografias.com/trabajos35/modelos-educativos/modelos-educativos.shtml>

LA EXPERIENCIA ESCOLAR COMO DIMENSIÓN GENERADORA DE INTERÉS POR LA PROFESIÓN DOCENTE

- Meadow, L. (1955). Toward a theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 2(2), 108-112. Disponible en: <https://psycnet.apa.org/record/1956-03025-001>
- Pérez, A. (1997). Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar: El mito de las prácticas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (29), 125-140. Disponible en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1507076805.pdf
- Pérez, L. (2014). Análisis de las pruebas de acceso a la formación de docentes en España y Finlandia: conocimientos o competencias. *Revista Complutense de Educación*, 26 (3), 591-609. Disponible en <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/44448>
- Restrepo, P. (2014). Investigar las experiencias en lo escolar: voces y cuerpos que desde la diversidad interpelan la educación contemporánea. *Plumilla Educativa*, 73-84. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/277019194>
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* [versión PDF]. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/282510885/Rodriguez-Gil-Garcia-1999-Methodologia-de-La-Investigacion-Cualitativa>
- Rosado, C. (2012). Los intereses ocupacionales en la niñez. Importancia, implicaciones y recomendaciones en la consejería a nivel elemental. *Cuadernos de investigación en la Educación*, (27), 151-160. Disponible en: <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/13565/11212>
- Vaillant, D. (2016). El Fortalecimiento del Desarrollo Profesional Docente: Una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, 5, 5-21. doi:10. 15366
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Disponible en: <https://www.bookfinder.top/?p=El+abc+y+d+de+la+formaci%C3%B3n+docente&ln=es>

La motivación de los docentes en la enseñanza secundaria

Motivation in teachers of secondary education

José María Roa Venegas¹ | Universidad de Granada, España | jorove@ugr.es

Carmen Fernández Prados² | IES La Zafra, Motril, Granada, España | carmenfernandezpradosfol@gmail.com

Enviado: 16 enero 2020

Aceptado: 31 enero 2020

Resumen

El presente trabajo de investigación pretende significar la importancia de la motivación en la función docente, y en especial en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). El objetivo propuesto ha sido la realización de un estudio piloto, de carácter descriptivo, para conocer la motivación con la que los docentes realizan su tarea profesional; para ello, se procedió a la recogida de datos de cien profesores en un cuestionario con veinte preguntas para determinar los elementos intervinientes en dicha motivación. Los resultados mostraron que el 49% de los docentes no se sentían motivados en su ejercicio profesional; y de los componentes principales hallados, lo menos motivador fue: La falta de apoyo de las autoridades políticas y docentes; así como, las condiciones de trabajo; esto unido a la baja participación, preparación e interés mostradas por los alumnos, y a la baja “vocación” docente. Sin embargo, lo que más los motivaba era: La implicación psicoeducativa con los alumnos y la promoción y compromiso profesional con la educación, también la preparación técnica de los profesores. Se desprende del trabajo la necesidad de una actuación eficaz por parte de los poderes públicos y las autoridades educativas para minimizar los factores negativos incidentes en la motivación profesional.

Palabras Clave: Docencia, enseñanza secundaria, motivación.

Abstract

This research work aims to signify the importance of motivation in the teaching work, and especially in the Compulsory Secondary Education (CSE). The proposed objective has been conducting a pilot study, of descriptive character, in order to know the motivation with which teachers carry out their professional work. Data from one hundred teachers were collected through a questionnaire of twenty questions to determine the elements involved in this motivation. The results showed that 49% of teachers did not feel motivated in their professional practice; and of the main components found, the least motivating was: The lack of support from the political and educational authorities; as well as the working conditions; together with the low participation, preparation, and interest shown by the students, and the low teaching “vocation”. However, what motivated them most was the psychoeducational involvement with the students and the professional promotion and commitment with education, as well as the technical preparation of the teachers. A clear conclusion from this work that there is a need for effective action by public authorities and educational authorities to minimize the negative factors affecting professional motivation.

Keywords: Teaching, secondary education, motivation

¹ Doctor en Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Grupo de Investigación: SICA-HUM735

² Licenciada en Derecho. Departamento de Formación y Orientación Laboral. Grupo de Investigación: SICA-HUM735

INTRODUCCIÓN

La calidad educativa, entendida como el efecto positivo que valora una sociedad en relación a los procesos formativos llevados a cabo por los sujetos en su cultura e historia; supone un índice significativo del desarrollo de dicha sociedad. Por ello controlar y evaluar la eficacia educativa y la equidad social del sistema, han de ser elementos capitales a tener en cuenta. El problema que supone la puesta en práctica de aquellos elementos que mejorarían la calidad educativa mencionada, se suponen no resueltos en algunas de sus características, tales como: la relevancia, la pertinencia y la eficacia (Pérez-Porto y Marino, 2018).

Las evaluaciones del sistema educativo en España, dejan a la luz deficiencias que afectan a las necesidades de la sociedad (relevancia), al establecimiento del currículum adecuado a las características de los alumnos (la pertinencia), y el alcance de la mayor proporción de destinatarios que accedan a la Escuela, permaneciendo hasta el final y aprendiendo (la eficacia); aspectos anteriormente citados. La calidad educativa, que no es un estado sino una tendencia, supone contar con oportunidades formativas para que las personas puedan desarrollar sus potencialidades, a lo largo de cada etapa de su vida e integrarse a la sociedad como ciudadanos plenos y felices (Martínez Rizo, 2009). Es vital y de actualidad constante el estudio de la eficacia del sistema educativo como elemento fundamental para el desarrollo adecuado y eficaz de una sociedad.

Siendo conscientes de la multidireccionalidad y multicausalidad de las características del sistema Educativo, centraremos nuestro trabajo en aquello que consideramos importante para la motivación de los profesionales de la educación. En Europa se hacen sistemáticamente evaluaciones de dicha calidad. Así, el informe PISA (2015), pretende proporcionar datos comparables que posibiliten a los países mejorar sus políticas educativas. En dicho informe, se expresa que la satisfacción del profesorado en la labor docente y el rendimiento académico, tanto de profesores como de alumnos, están estrechamente relacionados. Así, más del 90% de los alumnos de países como Finlandia, Japón, Suiza y Austria, con resultados por encima de la media de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), tienen profesores satisfechos. Por el contrario, los estudiantes españoles, italianos y portugueses, con resultados por debajo de la media, cuenta con docentes poco satisfechos. En España, concretamente, uno de cada cuatro alumnos tiene profesores con motivación baja, una cifra que sitúa al país en los últimos puestos del listado internacional.

Desde una perspectiva psicoeducativa consideramos que la motivación de los agentes participantes en el proceso educativo, tienen una influencia importante en la función docente, (Carretero, Liesa, Mayoral y Mollá, 2008; Junco, 2010). En el trabajo que nos ocupa nos centraremos en los aspectos motivacionales del profesor y docente. Centrándonos en el profesorado de Secundaria (ESO), las investigaciones recientes hablan del Síndrome *“Burnout”* incidiendo en que el origen de esta problemática se encuentra en un déficit motivacional del docente hacia su actividad profesional provocando, tal vez, creencias en la autoeficacia del profesorado de componente negativo (Torres Santomé, 2006). Miramón (2007) expone estrategias de intervención psicopedagógica para mejorar la motivación ante la problemática de las creencias negativas sobre la autoeficacia profesional, anteriormente citada.

Decy y Ryan (2000), afirman que el estrés y la generación de estados negativos, se deben a la privación de las necesidades psicológicas básicas tales como: autonomía, competencia y conexión afectiva, generando un déficit motivacional. También determinadas condiciones externas como la sobrecarga de

trabajo o la escasez de recursos, pueden ser estresores potenciales. Esto indica que la falta de conexión afectiva con el entorno en el que se trabaja y la ausencia de sentimientos de competencia se relacionan con los estados de ansiedad y estrés laboral.

La motivación para la enseñanza puede entenderse como la forma en la que los docentes se comportan en relación a su labor educativa. Es un factor que puede intervenir directamente en el proceso enseñanza-aprendizaje y que puede afectar posteriormente a la calidad de la educación; parece crucial para un óptimo desarrollo profesional, dado que la gran motivación de los docentes se caracteriza por un mayor compromiso, (Viseu, Neves, Rus y Canavarro, 2016).

Que la motivación profesional es esencial para la ejecución de la labor educativa, queda reflejada en la amplia literatura psicoeducativa, (Alonso, 1991, 1999, 2005a, 2005b; Ausubel, 1983; Bruner, 1969; Woolfolk, 2014). La motivación puede ser identificada con el compromiso que los docentes asumen para la realización eficaz de la labor educativa. Woolfolk (2014), define la motivación como un estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta. Dicha motivación está dirigida por un componente interno y genético; pero es cierto que, a nivel externo, los patrones motivacionales pueden diferenciarse en función de variables tales como: las necesidades de los individuos, los aprendizajes sociales, las capacidades cognitivas, las actitudes, los deseos, etc., (Guilar, 2009; Bruner, 1981).

En este trabajo se pretende dar significación a los aspectos motivacionales que rodean la profesión docente, de profesores/as que imparten Enseñanza Secundaria Obligatoria en Institutos de Enseñanza Secundaria (IES), como una variable que puede y debe dar calidad a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se entiende que la motivación puede operar de forma eficaz, para que la estructura organizativa docente funcione adecuadamente y los miembros se sientan más satisfechos. De cualquier forma, el apoyo a una profesión docente de calidad, en la que los profesores se sientan valorados y motivados para conseguir el mejor resultado, es clave para la mejora de dicha docencia (Fokkens-Bruinsma y Canrinus, 2014).

MÉTODO

Participantes

Los participantes en el estudio han sido 100 profesores/as que imparten docencia en dos Institutos de Enseñanza Secundaria (IES). La forma de elección de dichos participantes se realizó con un muestreo no probabilístico y casual. La edad media de los profesores/as fue de 42,2 años, en una horquilla de 23 a 65 años. El sexo fue el 51% hombres y el 49% mujeres, 35 de los profesores impartían de Ciencias y 65 de Letras. La media en años de la experiencia en la función docente fue de 16,8 años.

Materiales

En primer lugar, se ha recabado información sociodemográfica de los profesores/as, y un cuestionario diseñado por los autores en el que se ha tratado de obtener la motivación del docente en su labor: “*Cuestionario-Motivación*”. El cuestionario consta de veinte preguntas cerradas en las que había que puntuar en una escala Likert, de uno a cinco, el grado de acuerdo en cada pregunta valorada en tres aspectos: pensamiento, expectativas y valoración, de su labor docente (ver Anexos).

El cuestionario, al ser de creación propia, se ha calculado la fiabilidad usando Alpha de Cronbach, obteniéndose una puntuación de .920 lo que supone una alta fiabilidad. La validez se ha realizado con un análisis factorial, obteniéndose cinco componentes principales que explican el 66,84% de la varianza.

Procedimientos

Deontológicamente en la realización del trabajo se llevó a cabo el dictamen de la Comisión Ética de la Universidad de Granada. La realización del cuestionario, fue ejecutada por sujetos instruidos al respecto para evitar efectos diferenciales que interferirían en la ejecución de dicho cuestionario.

El diseño del estudio ha sido “*no experimental*” planteándose la validación de la hipótesis cuando el fenómeno ya ha pasado (*ex post facto*). Se ha seguido un método comparativo casual en cuanto que se han buscado dos muestras (una por cada IES) con el fin de observar el comportamiento de la variable “*motivación*”.

Las variables utilizadas en el estudio han sido las que aparecen en el libro de códigos (ver tabla 1).

Tabla 1. Códigos utilizados en el análisis. Fuente: elaboración propia

Variabes	Características	Etiqueta Variable	Código	Etiqueta de los valores
1	Cualitativa nominal	Sexo	1 - 2	1 = hombres 2 = mujeres
2	Cualitativa Ordinal	Edad	1- 20-30 2- 31-40 3- 41-50 4- 51-60 5- 61-70	Edad recodificada
3	Cualitativa nominal	Motivado	1 - 2	1 = Sí está motivado 2 = NO está motivado
4	Cuantitativa discreta	Experiencia	----	Número de años dedicados a la docencia.
5	Cuantitativa discreta	Factor 1 Implicación	----	Implicación profesional y psicológica en la educación de los alumnos.
6	Cuantitativa discreta	Factor 2 Apoyo	----	De las autoridades políticas, docentes y sociales; y condiciones de trabajo.
7	Cuantitativa discreta	Factor3 Alumnos	----	La participación, preparación e interés de los alumnos.
8	Cuantitativa discreta	Factor4 Técnica	----	Preparación técnica de los profesores.
9	Cuantitativa discreta	Factor5 Vocación	----	Vocación de los docentes
10	Cuantitativa discreta	Pensamiento	----	Pensamiento global de cada ítem del cuestionario.
11	Cuantitativa discreta	Expectativas	----	Expectativas globales en cada ítem del cuestionario
12	Cuantitativa discreta	Valoración	----	Valoración global en cada ítem del cuestionario

Estadísticamente se ha procedido, en primer lugar, al cálculo de la fiabilidad y la validez del *"Cuestionario-Motivación"*. Posteriormente se ha realizado un estudio descriptivo y valorativo de las variables estudiadas. Se ha realizado un perfil de profesor en función de los componentes principales o factores para lo que se ha hecho un análisis de conglomerados. Por último, se ha usado la prueba U de Mann-Whitney y W de Wilcoxon para ver si existen diferencias significativas entre los factores y las variables definidas en el estudio (Gardner, 2003).

RESULTADOS

A nivel descriptivo:

- Los participantes del estudio al ser preguntados por: ¿Considera que el profesional docente está motivado para realizar su función? Se obtiene el 49% de profesores que no están motivados y el 51% motivados.
- La media de la experiencia docente es de 16,82 años.
- El factor 1. Se define como la implicación y promoción profesional y psicológica con la educación y los alumnos, obtiene una media de 10,62 resultando ser la media más alta de los factores.
- El factor 2. Se define como el apoyo de las autoridades políticas, docentes, y sociales, así como las condiciones de trabajo, obtiene una media de 8,50.
- El factor 3. Se define a la participación, preparación, e interés de los alumnos, obtiene la media más baja con 7,80.
- El factor 4. Se define como la preparación técnica de los profesores. La media es junto al factor 1, la más alta.
- El factor 5. Se define como la vocación de los docentes, obtiene una media de 8,55, similar al factor 2.
- Las variables: Pensamiento, Expectativas, y Valoración, se obtienen del sumatorio de las puntuaciones de cada ítem de los veinte del cuestionario. El valor mínimo es 20 y el máximo 100 en cada una de ellas. La media es de 59,36, en Pensamiento, siendo ésta la que tiene un valor medio entre la media de la variable Expectativas que es la menor con 52,54, y la variable Valoración que es la más alta con 76,96 (ver tabla 2).

LA MOTIVACIÓN DE LOS DOCENTES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

Tabla 2. Descriptivo de las variables en el estudio. Fuente: Elaboración propia.

Variable	Moda	Media	Desviación	Asimetría	Curtosis
Sexo	1 (H)	---	---	---	---
Edad	42	42,21	11,414	0,168	-1,035
Motivado	1 (SÍ 51%)	---	---	---	---
Experiencia	2*	16,82	11,432	0,275	-1,327
Factor 1	11,29	10,6243	1,6254	-0,523	0,426
Implicación					
Factor 2	9	8,5086	1,6226	-0,118	-0,519
Apoyo					
Factor 3	7,33	7,8067	1,7011	-0,456	0,728
Alumnos					
Factor 4	10	10,2500	1,7530	-0,346	0,770
Técnica					
Factor 5	9*	8,5500	2,6184	-0,342	-0,228
Vocación					
Pensamiento	55	59,36	8,2444	0,148	-0,205
Expectativas	41	52,54	13,1067	0,241	0,478
Valoración	85	76,96	12,7373	-0,643	-0,291
Fiabilidad (Alfa de Cronbach) Cuestionario = 0,920					
% de la varianza explicada en los Factores = 66,838					

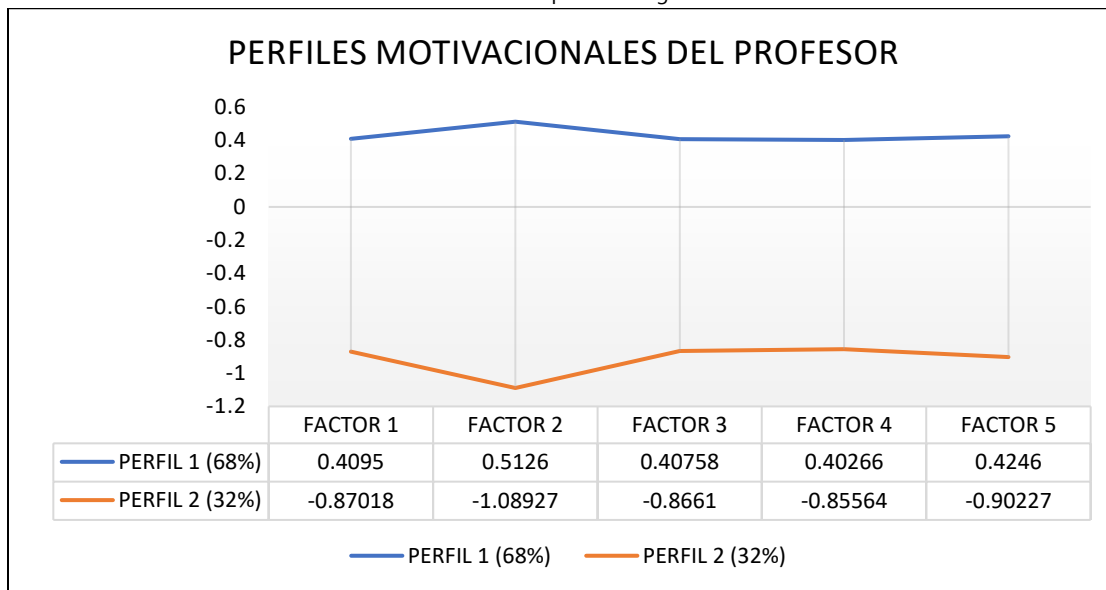
* Se considera la moda más pequeña al ser plurimodal

- Perfil de profesor

Para la obtención de los perfiles se ha realizado un cálculo de Conglomerados. Se han obtenido dos perfiles:

1. El Perfil 1 supone el 68% de los profesores y refleja un perfil de profesor con valoraciones altas en: Implicación y promoción profesional y psicológica con la educación y alumnos, participación y preparación, e interés de los alumnos; preparación técnica del profesorado, y por último interés de los alumnos. Cabe destacar la mayor valoración del factor 2 que muestra el interés de los profesores por el apoyo de las autoridades políticas, docentes y sociales, así como las condiciones de trabajo.
2. El Perfil 2, representado por el 32% de los docentes, manifiesta puntuaciones negativas en los factores, siendo significativa la menor valoración del factor: apoyo de las autoridades políticas, docentes y sociales, así como las condiciones de trabajo (ver gráfico 1).

Gráfico 1. Perfiles de profesor según factores



- Relación Variables - Factores

1. En el análisis realizado entre los factores y las variables del estudio, se observa que no existen diferencias significativas entre dichos factores y el sexo, la edad, y la experiencia de los profesores. En la tabla 2 aparecen las significaciones entre los factores y la motivación. Se observa que existen diferencias significativas entre la motivación positiva y la negativa en cada uno de los factores, y a favor de la valoración positiva (Sí), como se ven en los rangos promedios. No se encuentra diferencia en el factor 4 referido a la formación técnica, esto supone que los profesores estén o no motivados se consideran bien formados técnicamente (ver tabla 3).
2. En el contraste de medias entre los factores y la motivación, se ha observado que existen diferencias significativas entre los que afirman estar motivados y los que no, siempre a favor de los que dicen están motivados; no existiendo diferencias en el factor cuatro lo que indica que estén o no motivados, todos los profesores se consideran con un buen nivel técnico en el conocimiento de su ámbito de conocimiento.
3. No se han encontrado diferencias significativas en los factores en relación con las variables: sexo, edad y experiencia docente.

Tabla 3. Significación entre factores y la motivación. Fuente: Elaboración propia.

MOTIVADO SÍ - NO	Factor 1 IMPLICACIÓN	Factor 2 APOYO	Factor 3 ALUMNOS	Factor 4 TÉCNICA	Factor 5 VOCACIÓN
U de Mann-Whitney	763,500	583,000	824,000	1002,500	845,500
W de Wilcoxon	1988,500	1808,000	2049,000	2227,500	2070,500
Z	-3,354	-4,599	-2,945	-1,714	-2,809
Sig. asintótica (bilateral)	,001	,000	,003	,087	,005
	Rango	Rango	Rango	Rango	Rango
Motivación	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio
SÍ	60,03	63,57	58,84	55,34	58,42
NO	40,58	36,90	41,82	45,46	42,26

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Ante la pregunta hecha a los participantes de este estudio: ¿Considera que el profesional docente está motivado para realizar su función? La respuesta fue “no” en un 49 % y “sí” el 51%. Estos datos nos muestran que la situación percibida por los docentes no es halagüeña, si de cada dos profesores, uno no está motivado, es un problema serio para el funcionamiento de una enseñanza de calidad (Junco, 2010). Las circunstancias profesionales y materiales del entorno pueden hacer deficitaria la labor de los docentes, y afectar a su salud física y psicológica, como ha expresado Zamora (2016). Una información del STEs (Confederación de Sindicatos de Trabajadoras y Trabajadores de la Enseñanza) confirma que el 15,4% de las bajas laborales de los profesores son debidas a causas psiquiátricas y de voz (Wulsin, 2014).

Para el análisis de la motivación de los docentes, se comenzará con la descripción de los factores obtenidos y su relación con dicha motivación, tales son: 1- Implicación y promoción, profesional y psicológica, con la función educativa, y relación con los alumnos. 2- Apoyo de las autoridades políticas, docentes, y sociales, así como las condiciones de trabajo. 3- Participación, preparación, e interés de los alumnos. 4- Preparación técnica de los profesores. 5- Vocación de dichos docentes. Al estimar las relaciones entre los factores mencionados (variables independientes) y la motivación (variable dependiente), se trata de predecir el cambio de la motivación en función de dichos factores.

Los resultados confirman que la falta de motivación en los profesores se debe a un deficiente apoyo de las autoridades docentes y políticas, así como el entorno social y legislativo, y en las condiciones de trabajo. Es posible que los docentes no tengan control de los componentes externos ni del ambiente, considerando que tienen poca capacidad para el manejo de dichos elementos, y por tanto puede afectar a la baja autoeficacia. Estas acciones provienen, como se ha mencionado, de fuera y la motivación será extrínseca favoreciendo conductas no autodeterminadas e incluso caracterizadas por la falta de motivación (Decy y Ryan, 1987).

El factor que mayor tanto por ciento de la varianza explica, ha sido la *“Implicación profesional y psicológica en la educación, y en los alumnos”*. Tal vez por ser un conjunto de acciones consideradas acciones controladas lo que supone que las personas se valoran positivamente y creen ser capaces de controlar los sucesos en general. Esta explicación fundamentada en la Teoría de la Autodeterminación (TAD) de Decy y Ryan (1987), que asume que las personas son organismos activos con tendencias naturales hacia el crecimiento psicológico, en continuo esfuerzo por integrar sus experiencias de forma coherente con su voluntad. Se puede afirmar que la motivación autodeterminada está altamente relacionada con la motivación intrínseca.

Los dos perfiles de profesor obtenidos, coinciden en la valoración del Factor 2 (Apoyo de las autoridades políticas, docentes, y sociales, así como las condiciones de trabajo), positiva en el 68% y negativa en el 32%. Esto supone que la preocupación y la importancia de dicho factor, es altamente significativa e insuficiente. En lo que respecta al componente *“condiciones de trabajo”* del mencionado factor queda corroborado por Anaya y López-Martín (2014) cuando afirman que la satisfacción laboral de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria en España, indican en la actualidad una satisfacción laboral media baja (23,25%), e inferior a la de sus colegas de etapas previas.

El que no haya diferencias en el factor cuatro con la motivación, y sí en el resto de los factores, puede indicar que el componente *“autoeficacia”* en la profesión docente está asumido; sin embargo, las expectativas no son muy buenas lo que hace que encontremos diferencias significativas en especial en los factores del entorno sociopolítico y administrativo, como en la implicación de los alumnos.

Vista la importancia que la motivación puede tener en el rendimiento profesional de los docentes y la necesidad de intervenir, entendemos que es necesaria una reforma y un consenso futuro para reducir, en lo posible, este déficit motivacional. Por ello las instituciones educativas y los profesionales de la enseñanza, en los momentos actuales, deberán hacer frente a nuevos problemas, incertidumbres y retos, como pueden ser los desafíos multiculturales en una sociedad globalizada que surgirán de las demandas sociales y tecnológicas del momento; y es de suponer que, dichos retos se plasmarán necesariamente en intervenciones y reformas educativas. Ante estos retos, se deberían proponer acciones que tanto el profesorado como el contexto educativo, y en concreto las autoridades político-educativas, realizarían a fin de elevar la motivación, como elemento clave en los docentes, y en la capacidad de innovación de los contextos educativos (González, 2003).

Un pilar básico para llevar a cabo dichas demandas, como una acción prioritaria, será la potenciación motivacional de los docentes para un justo y eficaz desarrollo profesional. La apropiada práctica docente es una de las claves para la mejora de la calidad de la enseñanza, el rendimiento, y la motivación del alumno y del docente. Informes oficiales a nivel nacional e internacional, destacan la importancia de la figura del profesor para la eficacia docente; y se han identificado las *“relaciones personales”*, como la competencia más destacada de dicha eficacia en la Enseñanza Secundaria Obligatoria – ESO- (Reoyo, Carbonero y Martín, 2017).

REFERENCIAS

- Alonso, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. ¿Cómo enseñar a pensar?* Madrid: Santillana.
- Alonso, J. (1999). Motivación y aprendizaje y atención a la diversidad. En Coll C. (Coord.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*, (pp. 105-140). Barcelona, ICE/Horsori.
- Alonso, J. (2005a). *Motivaciones, expectativas y valores relacionados con el aprendizaje. Análisis empírico e implicaciones para la mejora de la actuación docente en la Enseñanza Secundaria y en el Bachillerato*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Alonso, J. (2005b). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Morata.
- Anaya, D., López-Martín, E. (2014). Satisfacción laboral del profesorado en 2012-13 y comparación con los resultados de 2003-04. Un estudio de ámbito nacional. *Revista de educación*, 365, 96-121
- Ausubel, D. (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

- Bruner, J. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. México: UTEHA.
- Bruner, J. (1981). *Realidad mental y mundos posibles*. Madrid: Gedisa.
- Carretero, R.; Liesa, E.; Mayoral, P. y Mollà, N. (2008). El papel de la motivación de los asesores y profesores en el proceso de asesoramiento. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(1), 1-15.
- Decy, E. L. y Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.
- Fokkens-Bruinsma, M. y Canrinus, E. (2014). Motivation to become a teacher and engagement to the profession: Evidence from different contexts. *International Journal of Educational Research*, 65, 65-74.
- Gardner, R.C. (2003). *Estadística para Psicología Utilizando el SPSS*. México: Prentice Hall.
- González, M.C. (2003). *Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales*. Navarra: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Guilar, M. E. (2009). Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural". *Educere*, 13(44), 235-241.
- Julián Pérez-Porto, J. y Merino, M. (2018). *Definición de calidad educativa*. Recuperado de <https://definicion.de/calidad-educativa/>
- Junco, I. (2010). *La motivación en el proceso enseñanza-aprendizaje*. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. Federación de Enseñanza de Andalucía. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7327.pdf>
- Martínez Rizo, F. (2009). Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-18
- Miramón (2007). Estrés y desmotivación docente: el síndrome del "profesor quemado" en Educación Secundaria. *Estudios sobre educación Tomo 12*, 115-138.
- OCDE (2016). Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2016. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/eag/panorama2016okkk.pdf?documentId=0901e72b82236f2b>
- PISA (2015). Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2015.html>
- Reoyo, N., Carbonero, M.A. Martín, L.J. (2017). Características de eficacia docente desde las perspectivas del profesorado y futuro profesorado de secundaria. *Revista de Educación*, 376, 62-86.

Torres Santomé, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.

Viseu, J.; Neves, S.J.; Rus, C. y Canavarro, J.M. (2016). Teacher motivation, work satisfaction, and positive psychological capital: A literature review. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(2), 439-461

Woolfolk, A. (2014). *Psicología Educativa*. Madrid: Pearson Educación.

Wulsin, L. (2014). Prevalence rates for depression by industry: a claims database analysis. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 49, 1805–1821.

ANEXOS

CUESTIONARIO-MOTIVACIÓN (muestra resumida)

Edad _____ Sexo _____

Asignatura que imparte _____

Tipo de Centro _____

Nivel impartido _____

Años de experiencia docente _____

¿En general considera que el profesional docente está motivado? Sí No

A continuación, aparecen un conjunto de situaciones que usted debe calificar con una de las opciones propuestas. Se pretende valorar la motivación profesional en la función docente. Dé valores numéricos a cada situación según esta escala.

1- Muy bajo 2- Bajo 3- Normal 4- Alto 5- Muy alto

	SITUACIÓN	Valor
1c	Considero que el sueldo que cobro como docente es...	
1e	La expectativa de que mi sueldo como docente mejore es...	
1v	El valor que tiene el sueldo para mi es ...	
---	-----	
---	-----	
20c	Mi estado psicológico como docente es ...	
20e	Tengo la esperanza de que mi estado psicológico pueda mejorar ...	
20v	El estado psicológico del docente, lo valoro ...	

Estudio comparativo del currículum educativo musical en países de la Unión Europea

Comparative study of the music educational curriculum in European Union countries

José María Roa Venegas¹ | Universidad de Granada, España | jorove@ugr.es

Pablo Ruiz Fernández² | Universidad de Granada, España | pabloruiz1306@gmail.com

Enviado: 16 enero 2020

Aceptado: 10 marzo 2020

Resumen

El presente estudio comprende un estudio descriptivo y comparativo de la legislación educativa en las enseñanzas de la música, tanto en Educación Primaria, como en la formación de los profesores de dicha enseñanza. Se considera las valoraciones realizadas a nivel europeo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la UNESCO, los Programas Internacionales para la Evaluación de Estudiantes (PISA), y organizaciones sectoriales, como los sindicatos de enseñanza. Para dicho objetivo, se realizó un estudio en el que se hizo una revisión sistemática bibliográfica de la situación educativa actual. Se encontró información que puso de manifiesto que tanto la enseñanza a los alumnos, como la formación del profesorado especialista, han sido tratadas de forma desigual en los diferentes países europeos estudiados, a pesar de las líneas maestras y generales dadas por la Comisión Europea en Educación y Formación.

Palabras clave: Docentes, enseñanza musical, estudiantes, legislación, Unión Europea.

Abstract

This research consists of a descriptive and comparative study of the educational legislation in music education, in primary education and in the academic training of teachers of the area. The study considers evaluations carried out by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), UNESCO, International Programs for Student Evaluation (PISA), and sectoral organizations, such as teachers' unions. For this purpose, a study in which a systematic bibliographic review of the current educational situation was conducted. The resulting information showed that both, the teaching of students and the academic training of specialist teachers have been treated unequally in the different European countries studied, despite the main and general guidelines given by the European Commission on Education and training

Keywords: Teachers, music education, students, legislation, European Union

¹ Doctor en Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Grupo de Investigación: SICA-HUM735.

² Graduado en Magisterio de Primaria, Grado Profesional de Música.

INTRODUCCIÓN

Son los poderes públicos como el Ministerio de Educación en España, los que gestionan y regularizan el sistema educativo, diseñando los programas de estudio y definiendo las pautas de escolarización, entre otras acciones. No podemos olvidar que un pilar básico para definir los objetivos de dicho sistema educativo, es la forma en la que entendamos y valoremos el: "*hecho educativo*". Con frecuencia, dicha valoración depende más de consideraciones sociopolíticas y económicas, que de juicios profesionales de expertos en educación.

Dentro de la temática que nos ocupa, queremos señalar la valoración que sobre la importancia de la enseñanza de la música, se tiene en Suiza: "*... un 72.7% de suizos, cerca de 1.55 millones de personas, estuvo de acuerdo en colocar a la música y el canto como parte de su Constitución. De este modo, estas áreas serán más valoradas en la educación y recreación, a través de la incorporación de un artículo sobre el tema en la Carta Magna*" (Ispa, 2013). Esto, nos da a entender la alta valoración y la trascendencia que la enseñanza de la música tiene en esta sociedad para el desarrollo social y cognitivo de los aprendices, al ser insertada en la ley de leyes como es la Constitución.

La música ha sido un pilar fundamental para descubrir aspectos emocionales y sociales innovadores sobre los seres humanos. En la antigua China, Confucio¹ no concebía la educación sin la música, a la que consideraba la segunda más importante de las seis artes esenciales en las que educar a los jóvenes. Pitágoras fundó la escuela pitagórica, en la que se estudiaban matemáticas, aritmética, geometría, astronomía y música. Se atribuye a Pitágoras el descubrimiento de los intervalos musicales regulares. Descubrió que los intervalos en música no pueden originarse sin el número, de ahí surgiría una misteriosa comunicación entre las matemáticas y la música. Para Platón, en una parte de su obra "La República", habla de la educación; afirma que: "*ésta deberá formarse con tres disciplinas: La Música (para formar el alma), la Gimnasia (para el cuerpo) y Filosofía*". Para Platón, la música es alimento de la virtud: "*Toda conversación sobre la música debe llevar a lo hermoso*". Por su parte, Aristóteles, señala que cuatro son las materias que se deben enseñar: lectura, escritura, gimnasia y música. La música nos acostumbra a recrearnos correctamente. Para Aristóteles la música tiene una utilidad: el divertimento de los hombres libres. Ve elementos positivos en la música, los resalta, como cuando dice: "*La música contribuye al reposo*". Y se adentra en los efectos de la música, diciendo que "*la música da placer*". Descartes en su obra "*Compendium Musicae*", nos habla de las relaciones existentes entre las cualidades del sonido y nuestros sentimientos. Resulta curiosa la postura de Kant para el que la música permanece en un lugar inferior con respecto a las otras artes debido a la presencia excesiva de su materialidad: la música: "*habla a través de muchas sensaciones sin concepto y, por lo tanto, no deja algo para meditar como la poesía*". Las observaciones que hace Kant con respecto a la música se dirigen precisamente a su dimensión material (Martín-Sáez, 2007, 2008, 2009; Rowell, 1999).

En la actualidad, podemos afirmar que la educación musical ha sido históricamente un pilar básico en la instrucción formal con diferentes intensidades y motivaciones; tal vez porque, en la actualidad, conocemos que la educación musical, no solo mejora las habilidades musicales, sino también las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje (Marín, Scheuer y Pérez-Echeverría, 2013). Además, el

¹ Instituto Confucio <https://www.ugr.es/universidad/servicios/ic>.

área de educación artística se relaciona, no sólo con la adquisición de la competencia cultural y artística, sino con el desarrollo de otras competencias básicas como la competencia social y ciudadana, (Conejo, 2012). La enseñanza de la música es un componente indispensable en la educación en su concepción más clásica, por lo que debería de ser un elemento obligado en los programas educativos a todos los niveles escolares. Una buena educación musical, no debe estar limitada por el poder económico. El acceso a la educación musical y su práctica, desde muy temprana edad, optimizando la conducta de los aprendices, (López-García, Moya, 2015).

Cada país de la Unión Europea¹ es responsable de su propio sistema educativo y la Comisión de Educación ofrece apoyo, cooperación y financiación entre los países para una mayor coherencia de todas las políticas educativas. Es bajo esta perspectiva desde la que se mencionarán los objetivos que la Unión Europea fija como ideas claves sobre la Educación Musical.

- Es imprescindible intensificar la educación musical en los centros educativos ya que es un derecho del ciudadano europeo.
- Se deben adoptar medidas legislativas para intensificar la presencia de la música y de la cultura musical en la formación y en la vida de los ciudadanos de la Unión.
Las enseñanzas artísticas ofrecen a los individuos la ocasión de explorar su personalidad, expresarse, comunicarse y crear.
- Se debe prestar especial atención a la educación musical desde las edades más tempranas, apoyando acciones innovadoras y ejemplares que pongan de relieve el cometido básico e integrador de la música en la sociedad. Es necesario intensificar la formación de los docentes encargados de la educación artística. Se propone que se desarrollen enfoques pedagógicos innovadores que incluyan actividades artísticas y TIC en las escuelas. Investigaciones recientes ponen de manifiesto la importancia de estas nuevas tecnologías, (Cuban, 2001; Kerr, 2004; McMillan, Honey y Mandinach, 2005; Cózar, Moya, Hernández Bravo, Hernández-Bravo, 2015).

En el proceso enseñanza-aprendizaje de la música, se pueden considerar dos elementos: por un lado, el aprendiz y por otro el docente. Y es aquí, donde se inicia el objetivo del trabajo consistente en la comparación de cómo se enseña música a los alumnos, y cómo son enseñados los futuros profesionales en dicha enseñanza. Todo ello comparado en tres países europeos geográficamente diferentes: España (Sur), Alemania (Centro) y Finlandia (Norte).

MÉTODO

Se ha utilizado una Revisión Sistemática, en la que se han examinado aspectos cuantitativos y cualitativos de estudios primarios, al objetivo de resumir la información existente respecto al tema propuesto anteriormente como objetivo. La búsqueda sistemática se ha realizado siguiendo las indicaciones que propone la declaración PRISMA (Moher et al., 2015).

Se realizó dicha búsqueda en las siguientes bases de datos: PROQUEST, EBSCHOST, OVIDSP (ERIC), SCOPUS, GOOGLE ACADEMICO; además también se usaron como recursos revistas electrónicas y libros.

¹ Web oficial de la Unión Europea. https://ec.europa.eu/info/topics/education-and-training_es

La ecuación de búsqueda fue como sigue: MUSICAL and TEACHING, MUSIC and EDUCATION, TEACHING MUSIC and FINLAND and GERMANY, ENSEÑANZA MUSICAL y ESPAÑA.

En la búsqueda se han encontrado 44 resultados, de los que sólo se seleccionaron 11 para nuestros objetivos tras aplicar los criterios de exclusión e inclusión. Se incluyeron en la revisión sistemática los trabajos que cumplían con los siguientes criterios: 1º- Que los estudios encontrados y analizados, fueran trabajos con datos empíricos, trabajos fin de grado y de máster, y trabajos tanto cuantitativos como cualitativos. 2º- Que la fecha de publicación de todos los trabajos incluidos fuese posterior al año 2005 hasta la actualidad. 3º- Que el idioma de los estudios encontrados fuese exclusivamente español, inglés, francés y alemán. 4º- Que todos los documentos seleccionados tengan como objetivo la educación musical para alumnos de primaria; y para la formación del profesorado.

Como criterio de exclusión se utilizaron: 1º- Que la temática tratara de otros aspectos relacionados con la música. 2º- Cuando los participantes eran alumnos con edades superiores a la Primaria. 3º- Estudios obtenidos fuera del ámbito geográfico de Finlandia, Alemania y España.

De cada uno de los artículos manejados, se extrajo la siguiente información: autores, año de publicación, metodología (cualitativa, cuantitativa, otras), muestra, edad de los participantes, tipo de publicación, objetivo de la investigación, resultados, y conclusiones (ver tabla 1).

Tabla 1. Artículos de la revisión sistemática. Fuente: Elaboración propia

	Autor/es	Año de publicación y lugar	Revista/artículo
1	Nuria García Perales y Miguel Á. Martín Sánchez	2012 – España Extremadura	Artículo de Revista - Tejuelo
2	Reyes López, María Luisa	2010 – España Granada	Artículo de Revista - Revista de Currículum y Formación de Profesorado
3	Gunnar Heiling	2010 – Suecia Malmo	Artículo de Revista - Revista de Currículum y Formación del Profesorado
4	José A. Rodríguez- Quiles y García	2010 – España Granada	Artículo de Revista - Revista de Currículum y Formación del Profesorado
5	Martín-Sáez, D.	2008 - España	Sinfonía Virtual: Revista de Música Clásica y Reflexión Musical
6	López García, Narciso José, y Moya Martínez, María del Valle	2015- España	Libro
7	Gutiérrez Ramón Cózar Martínez, María del Valle Moya Bravo, José y Antonio Hernández	2015 – España Madrid	Artículo de Revista – Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical
8	Anttila, Mikko	2010 –Inglaterra Cambridge	Artículo de Revista - British Journal of Music Education
9	Saarelainen, Juha	2017 - Finlandia	Problems in Music Pedagogy
10	José Luis Aróstegui y Edith Cisneros-Cohernour	2010 – España Granada	Artículo de Revista - Revista de Currículum y Formación del Profesorado
11	Aróstegui, J. L., Louro, A. L. & de Oliveira, Z.L.	2015 – España Granada	Artículo - Edición electrónica disponible en Internet: http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/555/450

RESULTADOS

La información obtenida del Sistema Educativo Español, manifiesta que la formación del maestro especialista en música, (a partir de ahora PEM), ha sido poco considerada en la legislación española debido, entre otras razones, a la falta de consenso educativo quedando a expensas de los ciclos políticos cambiantes con intereses socioeconómicos y educativos diferentes, (Aróstegui, Louro, y Oliveira de, 2015). Cabe destacar que la LOGSE¹ supone un intento importante en la significación de la enseñanza musical; como afirma Reyes López (2010), fue necesario esperar a la promulgación de la LOGSE en 1990 para que la educación musical se dotase de los recursos necesarios para su desarrollo, integrada en el área de Educación Artística.

Las leyes posteriores a la LOGSE mantienen la significación de la enseñanza musical; sin embargo, la LOMCE² (ley de Educación actual), supone un retroceso significativo en relación a las anteriores. Dicha ley, establece tres tipos de asignaturas: troncales, específicas y de libre designación. Las primeras (Ciencias, Lengua, Matemáticas y un idioma extranjero) son obligatorias en todo el territorio, deben ocupar al menos el 50% del horario lectivo y son aquellas sobre las que el Estado ha volcado sus competencias. Las otras dos categorías quedan en manos de las Comunidades Autónomas que podrán ofrecerlas o no, y tienen libertad para determinar cuántas horas a la semana se impartirán. Puede ocurrir que un alumno pueda terminar su escolarización obligatoria en España sin haber estudiado música en ningún curso.

Las asociaciones de docentes y profesionales (ANPE) rechazan la pérdida de peso de la asignatura con la nueva ley y se sienten "*abandonados*" por la administración educativa. La formación musical pasa a ser optativa y queda a expensas de las comunidades autónomas, que están proponiendo planes dispares. La disminución de la carga horaria puede traducirse en pérdida de puestos de trabajo y un empeoramiento de las condiciones laborales independientemente de los efectos psicológicos y sociales que pueden producir en el desarrollo del estudiante.

La carga de créditos que se da en el currículum formativo de los maestros puede ser un elemento que indique la importancia y el peso en la formación musical del futuro maestro en España. Se tomará como ejemplo el currículum formativo en la Universidad de Granada. De los cuatro cursos de la carrera, sólo en cuarto se empieza a estudiar la especialidad; se describe dicho currículum³:

- Formación básica - 60 créditos - Carácter didáctico/pedagógico.
- Obligatorias – 150 créditos - Carácter educativo – 6 créditos de Educación Musical.
- Optativas (mención de música) – 30 créditos – Se tratan: educación vocal, práctica oral, la audición musical en la escuela, prácticas con instrumentos musicales en la escuela, y recursos musicales en la escuela.

Puede parecer que 36 créditos de 240 que componen la carrera, sean pocos para una formación del profesor de música, pero también se deben considerar, no sólo los elementos cuantitativos, sino los

¹ Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE).

² Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

³ <http://www.ugr.es/estudiantes/grados/graduadoa-en-educacion-primaria>

cualitativos. Cuando se dice en el currículum “*práctica de instrumentos musicales*” se podría cuestionar cuáles y cuántos son y a qué nivel se enseñan.

El déficit señalado anteriormente en la formación y enseñanza musical, queda patente en un estudio comparativo realizado por García Perales y Martín Sánchez (2012), entre la formación del PEM en Finlandia y España, que citan fuentes de la OCDE, PISA y la Comisión Europea, que no dejan a España en un buen lugar, alegándose razones diversas, como la estabilidad legislativa de Finlandia y no la de España.

Haremos algo más extensa las diferencias en la formación del PEM entre Finlandia y España. La música se enseña en Finlandia en todos los niveles escolares, siendo obligatoria de Primero a Noveno. La única profesión regulada en lo que a la música se refiere es precisamente la de profesor y la cualificación necesaria para dedicarse a la enseñanza musical es un máster. En el nivel de Educación Primaria (de 1º a 6º), la música la enseña el maestro de aula, que ha de poseer un Máster en Educación. Este docente se forma fundamentalmente en las universidades politécnicas, que si bien tienen un enfoque eminentemente práctico no significa que los planes de estudio no estén fundamentados en la investigación (Heiling, 2010). Una característica de la educación musical en las escuelas de los países nórdicos, ha sido su apertura a la música “*pop*”. La actividad musical más común durante los primeros años escolares es el canto, y en Secundaria, tocar un instrumento como: la guitarra eléctrica, el bajo, el sintetizador, o la batería. La audición también es una actividad frecuente durante la escolarización obligatoria.

El alto nivel de calidad en la enseñanza y el estándar de igualdad nacional en educación son algunos de los factores clave en el éxito del sistema escolar finlandés en la comparación internacional. La formación docente finlandesa califica a los estudiantes con un alto nivel de conocimiento del material, así como con las habilidades pedagógicas necesarias para obtener resultados de enseñanza de alto nivel. Como resultado, el modelo de educación finlandesa se ha convertido en un producto de exportación cada vez más creciente. Un elemento detrás del éxito es *Finnish curriculum*, que establece las pautas para la enseñanza y la pedagogía de cada materia escolar.

Aunque la educación escolar finlandesa ha sido un éxito notable en general, subyacen profundos problemas. Las actitudes hacia la enseñanza de la música varían mucho entre los docentes y los docentes calificados. A diferencia de muchas otras materias escolares, la música requiere mucha competencia especial, que es difícil de alcanzar en la escuela o en la vida cotidiana. Las competencias requeridas para la enseñanza de la música incluyen habilidades musicales y el conocimiento en relación con las habilidades de enseñanza. Para obtener la competencia requerida, con una autoeficacia positiva, la curva de aprendizaje incluye el aprendizaje de habilidades instrumentales y de canto, habilidades pedagógicas y didácticas y conceptos básicos de la teoría musical. El aprendizaje de estos elementos debe ser sistemático y gradual (Saarelainen y Juvenen, 2017).

Tradicionalmente en Alemania existe una dicotomía en la organización del currículum de Educación Musical. Si la formación que se imparte es para docentes de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato, se tienen dos opciones; por un lado, los Departamentos de Pedagogía Musical y Didáctica de la Música (*Institute für Musikpädagogik und Musikdidaktik*), con un planteamiento de corte más bien socio-educativo; y por otro los Conservatorios Superiores de Música (*Musikhochschulen*), con un planteamiento de corte más técnico-musical. Cabe destacar que, en los Conservatorios alemanes, han

tenido desde siempre la principal misión de formar a intérpretes, compositores y directores de orquesta a un alto nivel, siendo las pruebas de acceso de difícil superación (Rodríguez-Quiles, 2010).

En general se observa que las pruebas de acceso a la titulación de Educación Musical en estas instituciones son de un marcado carácter técnico: conocimientos sólidos de teoría de la música, armonía, análisis musical, interpretación en dos instrumentos, canto, etc. Tal vez, las necesidades de un futuro maestro o profesor de música en educación primaria, secundaria o bachillerato, no siempre se corresponde o son útiles con las necesidades profesionales de la función docente.

A nivel de formación superior en Alemania, se ponen de ejemplo los créditos y su distribución en ámbitos de conocimiento necesarios para la obtención del Título de Grado en Música para educación primaria y primer ciclo de educación secundaria. Son los que siguen:

- Primera materia (Música): 75 créditos.
- Segunda materia (a elección del alumno): 70 créditos
- Ciencias de la educación: 15 créditos
- Materias relacionadas específicamente con educación primaria: 20 créditos
- Total: 180 créditos

En la formación del Título de postgrado en música para educación primaria y primer ciclo de educación secundaria, la distribución de créditos y ámbitos de conocimiento es como sigue:

- Primera materia (Música): 20 créditos
- Materias relacionadas específicamente con educación primaria: 10 créditos
- Ciencias de la educación: 25 créditos
- Prácticum: 20 créditos
- Trabajo de fin de postgrado: 15 créditos
- Total: 90 créditos

Es importante mencionar que, en cualquiera de los dos casos señalados, a lo largo de los estudios de música se recibe una formación tanto artística como científica y pedagógico-didáctica. Se puede observar que los créditos en la formación de grado, es proporcionalmente superior a la española.

En general, los resultados obtenidos en la revisión realizada, muestran que los pilares que sustentan los diferentes sistemas educativos, parten de principios educativos y de enseñanzas muy generales y coincidentes; sin embargo, en el desarrollo legislativo y la puesta en práctica de dichos sistemas, se diferencian de manera significativa en la temática, objeto del estudio.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Independientemente de las diferencias que se hayan encontrado en los sistemas educativos descritos, tratar de generalizar de forma clara y contundente sobre la mayor o menor eficacia de uno u otro sistema, parece una labor difícil y compleja. Actualmente en Europa se están viviendo cambios en

diversos ámbitos; cambios que suponen ciertas tensiones e incertidumbres, y que por supuesto, también afectan a la educación.

Parece evidente, que las deficiencias en la enseñanza de la música y la formación de los maestros en el sistema educativo español, superan a la de los países comparados en este trabajo. Sin embargo, en los sistemas: finlandés y alemán, también tienen importantes deficiencias. En un artículo de Anttila (2010), referido al efecto que la enseñanza de la música produce en los aprendices finlandeses, afirma que un número importante de niños y adolescentes sienten insatisfacción con lo que ofrecen las instituciones de educación musical y no la encuentran motivadora, pudiendo tener dicha enseñanza un efecto negativo.

Cuando se leen los altos rendimientos en la enseñanza de Finlandia, realmente están faltando datos que parecen indicar que, es posible que el sistema educativo alcance altas cotas en Matemáticas o en Lengua, pero no se mida el nivel de felicidad de los aprendices. Sin lugar a dudas: que el sistema finlandés es deseable en muchos aspectos es una realidad; pero quizás una cosa sea el rendimiento escolar y otra el fruto social de ese sistema. Algunos estudios confirman que Finlandia junto a otros países europeos tienen tasas de alcoholismo, de suicidio y depresión altas (Anderson, y Baumberg, 2006; Eurobarómetro, 2007; EUROSTAT, 2019).

A pesar del orgullo que Alemania siente de sus sistemas educativos, el éxito escolar de un niño, sigue aún, dependiendo de su origen socioeconómico y de la educación de sus padres. Así se desprende de un estudio presentado por la *Fundación Bertelsmann*: en los 16 estados federados: *“las escuelas tienen una tarea pendiente con la igualdad de oportunidades”* dice el informe. El estudio confirma que el sistema educativo alemán no es equitativo y no ofrece posibilidades para la movilidad social, tal y como lo vienen denunciando organizaciones internacionales (ABC, 2013).

En España, tal vez, las dificultades en el sistema educativo vengan por la inestabilidad normativa que se debe entender, por un lado como cuestiones conflictivas en contraposición de concepciones e ideologías pedagógicas, potenciación y hegemonía del sector público versus sector privado, mayoritariamente religioso, etc.; por otro lado un nuevo factor explicaría este constante cambio normativo, y es la dificultad de todos los sistemas educativos europeos para adaptarse a las nuevas realidades sociales, culturales y económicas. Estas dificultades tienen un claro reflejo en los constantes cambios y reformas que se han iniciado en todos los países europeos en los últimos veinticinco años. Lo que sí es evidente es que la educación española ha experimentado una transformación importante con la ampliación de la educación obligatoria y la universalización de la educación, siendo esta cuestión un hecho que exige nuevas formas de organizar y ordenar la educación. Cuestión aparte es si las administraciones han acertado en los paquetes normativos que se han ido proponiendo en los últimos veinte años para adaptar el sistema educativo a esta nueva exigencia de escolarización y educación para todos, (Prats et al., 2005).

No se debe perder la vista, al analizar la enseñanza de la música y la formación de los maestros especialistas, que forman parte y están condicionados por el sistema educativo de cada país, pero no sólo por eso, sino por otras variables; sería un error asumir que los éxitos o fracasos en educación sólo van asociados a las peculiaridades del sistema educativo. Las políticas educativas en Europa, en las que ya estamos insertos, deberían volver a generar entusiasmo, concluyendo con la larga etapa de desánimo

de las últimas décadas. El hecho de que la educación y las políticas educativas en la Unión Europea disfruten actualmente de un cierto carácter prioritario, en algunos países, más teórico que práctico, se debe sobre todo al enorme impacto que ejercen en el desarrollo económico de la sociedad del conocimiento. Existe un claro consenso en que se debe prestar más atención a la mejora de la formación profesional y, sin duda, a la superación del fracaso que se detecta en la educación secundaria obligatoria (Aróstegui y Cisneros-Cohernour, 2010).

REFERENCIAS

- ABC. (2013) La Educación alemana, ¿éxito o fracaso? Recuperado de: <http://www.abc.es/internacional/20130914/abci-elecciones-alemania-sistema-educativo-201309131734.html>.
- Anderson, P. y Baumberg, B. (2006). Alcohol in Europe: A Public Health Perspective. Report to the European Commission. London: Institute of Alcohol Studies. (http://ec.europa.eu/health-eu/news_alcoholineurope_en.htm). Consultado en noviembre de 2007.
- ANPE. Sindicato independiente: Recuperado de: <https://anpe.es/>
- Anttila, M. (2010). Problems with school music in Finland. *British Journal of Music Education*, 27(3), pp. 241-253.
- Aróstegui, J. L., Louro, A. L. & de Oliveira, Z.L. (2015). Las políticas educativas de reforma y su impacto en la Educación Musical Escolar. De dónde venimos y hacia dónde podemos ir. *REVISTA DA ACEM*, 23(35), 24-34. Recuperado de <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/555/450>
- Aróstegui, J.L. y Cisneros-Cohernour, E. (2010). Reflexiones en torno a la Formación del Profesorado de música a partir del Análisis Documental de los Planes de Estudio en Europa y América Latina. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Vol. 14, N° 2, pp. 179-189
- Conejo, P.A. (2012). El valor formativo de la Música para la educación en valores. *Revista de Educação e Humanidades*, 2, 263-278.
- Cózar, R., Moya, M.V., Hernández-Bravo, J.A. y Hernández-Bravo, J.R. (2015). Tic, estilos de aprendizaje y competencia musical en los estudios de grado de maestro. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, Volumen 12.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: Computers in the classroom*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- EUROSTAT. (2019). Death due to suicide, by sex. Standardised death rate by 100 000 inhabitants. Recuperado de: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&language=en&pcode=tps00122>
- Eurobarómetro. (2007). Attitudes towards Alcohol. Recuperado de: <https://www.mscbs.gob.es/alcoholJovenes/docs/attitudesAlcohol.pdf>
- Fundación Bertelsmann (S/F). Sobre Nosotros. Recuperado de: <https://www.fundacionbertelsmann.org/es/home/sobre-nosotros/>
- García-Perales, N. y Martín Sánchez, M.A. (2012). Algunas notas en perspectiva comparada sobre formación de maestros: el caso de España y Finlandia. *Tejuelo*, 13, 70-87.
- Heiling, G. (2010). Formación del profesorado de música en los países nórdicos. *Profesorado revista de curriculum y formación del profesorado*. Vol. 14, nº 2.

- Ispa, M. (2013). Día 32: La Música en la Constitución Suiza. La Terapia de la Música. Recuperado de: <https://sites.google.com/site/laterapiadelamusica/blog/dia32lamusicaenlaconstitucionsuiza>
- Kerr, S. T. (2004). Toward a Sociology of educational technology. En D. Jonassen (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology*. Nahwah, New Jersey: Erlbaum.
- López-García, N. J. (2015). *La música en las escuelas europeas*. Iberlibro (WEB)
- Marín, C., Scheuer, N. y Pérez Echeverría, M.P. (2013). Formal music education not only enhances musical skills, but also conceptions of teaching and learning: a study with woodwind students; Springer; *European Journal of Psychology of Education*. 28, págs. 781-805.
- Martín-Sáez, D. (2007). Pitágoras de Samos. La música como perfección: El universo como armonía. *Sinfonía Virtual: Revista de Música Clásica y Reflexión Musical*. Nº 3.
- Martín-Sáez, D. (2008). Compendium musicae: la teoría musical de descartes. *Sinfonía Virtual: Revista de Música Clásica y Reflexión Musical*. 7, 133-148.
- Martín-Sáez, D. (2009). Platón. La ciencia y la música a través de tres diálogos fundamentales *Sinfonía Virtual: Revista de Música Clásica y Reflexión Musical*. Nº 13.
- McMillan, K., Honey, M. y Mandinach, E. (2005). A retrospective on twenty years of education technology policy. *Journal educational computing research*, 32(3), 279-307.
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., Stewart, L.A., PRISMA-P Group. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P). *Syst Rev*. Jan 1,4,1.
- OCDE (2016). Panorama de la educación indicadores de la OCDE. Informe español. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Madrid 2016.
- PISA (2015). Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe Español. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Madrid 2016.
- Prats, J., Raventós, F, Robert, C., Creemers, B.P.M., Gauthier, B., Maes. S. B. y Standaert, R. (2005). *Los sistemas educativos europeos. ¿Crisis o transformación?* Colección Estudios Sociales; Vol. 18). Fundación la Caixa
- Reyes, M. L. (2010). Evaluación de los planes de estudio de formación del profesorado de educación musical: España. *Profesorado Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. Vol. 14, núm. 2, 67-81.
- Rodríguez-Quiles, J.A. (2010). Formación inicial del profesorado de música en Alemania y Austria: Una perspectiva centroeuropea. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Vol. 14, Núm. 2.
- Rowell, L. (1999). *Introducción a la filosofía de la música. Antecedentes Históricos y Problemas Estéticos*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Saarelainen, J. y Juvonen, A. (2017). Competence requirements in finnish curriculum for primary school music education, *Problems in Music Pedagogy*. Tomo 16, 1, 7-19.

**REFLEXIONES PEDAGÓGICAS /
ACADÉMICAS**

Autoeficacia: un acercamiento al estado de la investigación en Latinoamérica

Self-efficiency: an approach to the state of research in Latin America

Artemio Esteban Yevilao Alarcón¹ | Instituto Superior de Comercio, Chillán, Chile | aeyevilao@gmail.com

Enviado: 20 octubre 2019

Aceptado: 10 noviembre 2019

Resumen:

El constructo autoeficacia ha adquirido relevancia en el ámbito educativo e investigativo, hecho que se explica por el carácter predictivo que tiene sobre la motivación y el aprendizaje. Es por ello que resulta importante una revisión del estado actual de la teoría de Bandura, focalizando en estudios realizados en el contexto latinoamericano para una mayor identificación. La revisión de la literatura indica que, en Latinoamérica, se encuentra una cantidad disminuida de investigaciones sobre el desarrollo de este constructo. Dato que permite plantear la necesidad de realizar nuevas investigaciones que faciliten la comprensión, y revalidación de uno de los componentes más importantes de teoría socio-cognitiva de Bandura, la autoeficacia.

Palabras Claves: Autoeficacia, Teoría social-cognitiva, aprendizaje.

Abstract

The self-efficacy construct has gained relevance in the educational and research field, a fact that is explained by its predictive nature on motivation and learning. Because of this, a review of the current state of Bandura's theory is important, focusing on studies conducted in the Latin American context for greater identification. The literature review indicates that in Latin America, there is an insufficient amount of research on the development of this construct. This information shows the need to carry out new research to facilitate the understanding and revalidation of one of the most important components of Bandura's socio-cognitive theory, self-efficacy.

Keywords: Self-efficacy, social-cognitive theory, learning

¹ Gestor de Cultura Escolar. Candidato Magister en Educación, Universidad del Bío-Bío.

INTRODUCCIÓN

El siglo XXI es un punto de choque entre la cultura escolar y la identidad propia de los estudiantes de nuestro sistema educativo. La tradición decimonónica de la escuela está en crisis, y se encuentra en un conflicto constante con las distintas identidades. Esta problemática es profunda, continua y se acentúa mucho más en el sistema público.

Los actuales resultados de las evaluaciones nacionales (SIMCE) que se han gestado en los últimos años, demuestran que el sistema municipal y público se encuentra en crisis. Esta se identifica a su vez con la crisis identitaria de los valores escolares del antiguo régimen centralizado de educación. Panorama que fortalece la crítica social que existe hacia el actual sistema educativo chileno, fundamentada en la complejidad de éste para adaptarse al cambio que las sociedades modernas necesitan. La génesis del sistema educativo antiguo no transmuta hacia las necesidades socioeducativas de las nuevas generaciones.

La escuela, además de ser un centro de formación académica y un espacio de construcción social, tanto de las identidades individuales como colectivas, constituye también un espacio afectivo desde el cual los niños/as y jóvenes se forman como personas, crean un sentido de pertenencia y logran perfilar su desarrollo socio-emocional. El percibir apoyo de los docentes y de sus padres, el comprobar que se es valorado permite el auto-reconocimiento en el otro (Gálvez, 2015).

Este proceso involucra tanto a los alumnos como a los propios docentes dado que profundiza y fortalece el sentido de pertenencia, propiciando un ambiente apto para el desarrollo de ideas, acciones y actitudes. El fortalecimiento en la identidad escolar es fundamental para el alcance de un proceso de aprendizaje efectivo y en mayor medida para el cumplimiento de los proyectos educativos que los establecimientos chilenos buscan (Bellei, 2004).

Esto último puede ser fortalecido por la autoeficacia, que según la teoría socio-cognitiva de Bandura, se define como un mediador entre la competencia y el rendimiento académico, dada su capacidad para modificar procesos cognitivos-conductuales. La autoeficacia es la creencia en la propia capacidad de organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para gestionar las situaciones posibles. En otras palabras, la autoeficacia es la creencia de una persona en su capacidad de tener éxito en una situación particular. Bandura describe estas creencias como determinantes de la forma de pensar, de comportarse y de sentir (Chacón, 2016).

Pero el fortalecimiento de la autoeficacia no es un proceso unidireccional, al contrario, este proceso es permeado por una serie de factores externos al individuo. Las creencias de los docentes, las expectativas de las familias, la verbalización de estas, el estado anímico, los ejemplos en nuestro entorno y los procesos educativos, entre muchos otros factores, definirán la percepción de autoeficacia que los alumnos poseen de su propio proceso (Barca-Lozano, Almeida, Porto-Rioboo, Peralbo-Uzquiano y Brenlla-Blanco, 2012).

Si bien este pequeño análisis introductorio plantea una influencia continua de la autoeficacia a los procesos y logros educativos, la investigación latinoamericana sobre esta línea no respalda su relevancia, no así los estudios hispanos o anglosajones, quienes en la última década han copado, y explorado,

profundamente la problemática señalada en sus distintos contextos (Rollo, Gaston y Prapavessis, 2016). Pocos son los estudios en la región latinoamericana, que abarquen la influencia educativa de la autoeficacia (Casas, 2016). Lo que no quiere decir que la masa crítica de investigaciones en otros ámbitos sea pobre, al contrario, la autoeficacia en el deporte, la salud, las ciencias y en la psicología, se plantea como una línea investigativa que constantemente genera nuevo conocimiento.

El presente ensayo reflexivo busca ser una revisión del concepto de autoeficacia y sus fuentes de origen, a partir de la revisión de distintos estudios Latinoamericanos, enfocado en el contexto educativo. Para su logro se desglosaron las fuentes de generación de autoeficacia, desprendidas desde lo propuesto por Bandura y se fundamenta su importancia en la percepción de autoeficacia en el contexto educativo, desde la visión de distintos autores. Estas fuentes de generación de autoeficacia son: Las experiencias directas las experiencias vicarias, la persuasión verbal, activación psicológica y emocional (Covarrubia y Mendoza, 2013).

La autoeficacia en educación: Acercamiento al concepto y a sus fuentes de generación.

Desde que Albert Bandura postuló *"Self-efficacy: The exercise of control"* en 1977, junto a su teoría cognitiva social, el constructo autoeficacia ha tomado relevancia en varios ámbitos de la investigación social, médica y educativa. Esto se explica por el carácter predictivo que posee en relación al comportamiento de los seres humanos frente a diferentes tareas, tratamientos o conductas a las que este deba enfrentarse (Jácquez y Macías, 2013). Según esto, un alto sentido de autoeficacia percibida permitirá un alto nivel de logro y éxito en nuestras metas, tareas o desafíos. Pero un sentido de autoeficacia se presenta como un predictor claro de fracaso frente a los desafíos y un generador de altos niveles de ansiedad (Jácquez y Macías, 2013).

La autoeficacia forma parte importante de del autosistema de los seres humanos en conjunto a la autorreflexión, autorregulación y el autoconocimiento. Según Bandura, las actitudes de una persona, sus capacidades, su entorno y sus habilidades cognitivas ayudan al ser humano a la comprensión de sí mismo, al autoconocimiento, al entendimiento del sistema del yo. Este sistema juega un papel importante en la forma en que percibimos las situaciones y cómo nos comportamos en respuesta a diferentes situaciones (Contreras et al., 2005).

El ser humano es un agente que constantemente redefine y modifica su comportamiento. Esta reconstrucción, que posee características cognitivo-conductual, se lleva a cabo en base a los logros y fracasos que obtenemos en el diario vivir (Avalos, Oropeza, Ramírez y Palos, 2018). La autoeficacia se postula como un elemento que el proceso educativo debe poseer, ya que para el cumplimiento exitoso de las tareas que la educación plantea, se debe creer y sentir que es posible el aprendizaje. Es así como la autoeficacia se transforma en el predictor más efectivo sobre el rendimiento académico de los alumnos (Barca-Lozano, Almeida, Porto-Rioboo, Peralbo-Uzquiano y Brenlla-Blanco, 2012).

Según los estudios provenientes desde la psicología educativa, la autoeficacia interviene en la autopercepción que los alumnos poseen respecto a su capacidad para llevar a cabo diversas actividades, influyendo también en el esfuerzo, la persistencia, la motivación y las metas planteadas por los

lineamientos educativos (Barca-Lozano et al). Esto último demuestra que los estudiantes con elevados niveles de Autoeficacia, perseverarán en cumplir con sus tareas, a pesar de la dificultad de las mismas, y participarán más activamente que aquellos que duden de sus propias capacidades (Tabernerero, Arenas y Briones, 2007).

La influencia intrínseca entre rendimiento académico, metas y logros educativos es innegable, sobre todo si se fundamenta de esta manera este constructo. Un estudio realizado en España, por Casas y Blanco-Blanco (2016) pone de manifiesto la existencia de trabajos en todas las líneas clásicas de investigación sobre teoría cognitivo social y el concepto de autoeficacia, si bien con un grado de desarrollo, este estudio señala:

“...Se muestra un predominio claro de los trabajos en el área de la autoeficacia, el rendimiento y la motivación (46%), seguido de los estudios de corte psicométrico (28%), los estudios en el área de la autoeficacia docente (17%) y los trabajos sobre autoeficacia vocacional y SCCT (9%)...” (Casas, 2016; p. 27).

Si bien los estudios coinciden en la idea de que la autoeficacia por sí sola no predice un desarrollo académico eficaz, se plantea como un predictor claro de logro académico de este. Es por esto que se vuelve necesario, para la comprensión total del concepto de autoeficacia, el análisis de sus diversas fuentes de concreción. Ciñéndonos a la línea de lo que Bandura (1977) y otros autores, como Pajares (1997) y Zimmerman (2005), se planean como fuentes de autoeficacia a: las experiencias directas, las experiencias vicarias, La persuasión verbal, y la activación psicológica-emocional las que se describen a continuación (Avalos, Oropeza, Ramírez y Palos, 2018; Barca-Lozano et al, 2012; Bausela, 2011; Covarrubia y Mendoza, 2013; Ferreira, Azevedo, Ferreira, Machado, Graça y Campos, 2019; Haro, 2017).

Las experiencias directas como fuente de Autoeficacia en educación.

Para la educación actual los procesos educativos poseen un enfoque constructivista y activo desde el rol del estudiante, este es visto como constructor de sus propios procesos de aprendizaje. La metacognición, la autoreflexión, el autoconcepto y las distintas líneas del aprendizaje emocional, se han transformado en la piedra angular de procesos educativos exitosos. Es aquí donde radica la importancia de esta fuente, ya que estos lineamientos deben asegurar experiencias que fortalezcan la autoeficacia del estudiante frente a las distintas tareas de la educación. Un acercamiento presenta Contreras y otros (2005) en su estudio sobre *“Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes”* donde señala:

Dado que una fuerte seguridad en la propia habilidad para dominar nuevas actividades puede operar de manera generalizada ante diferentes tipos de desafíos (Bandura, 2000), el ambiente educativo se constituye potencialmente en una fuente de satisfacción importante para el joven sí le permite ejercitar y poner a prueba sus capacidades y habilidades, favoreciendo la percepción de control sobre las situaciones e incrementando las expectativas de autoeficacia y su autoestima (Contreras y otros, 2005; p. 187).

Esto demuestra que el aprendizaje enfocado en el alumno, con metas, respaldos del docente, de su familia y de sus propias experiencias aseguran un sentido de autoeficacia alto, lo que para distintos estudios de nuestro continente, se transforma en una verdad absoluta, sobre buen rendimiento académico (Sanzana, 2014; Sadat, Fahami y Kazemi, 2018). Pero esta fuente de autoeficacia puede ser un arma de doble filo para procesos educativos como los que priman en América, procesos donde los resultados demuestran un claro estancamiento de los procesos emocionales frente al enfoque académico reinante en nuestros sistemas, y en sus distintos contextos (Taberner, Arenas y Briones, 2007).

Ahora bien, al analizar la función de las experiencias directas en el fortalecimiento de la autoeficacia, pocos son los estudios empíricos que den muestra de la realidad latinoamericana y sus distintos contextos socio-educativos. Si bien todos siguen la línea de Bandura (2000), Zimmerman (2005) y Pajares (1996), podemos encontrar acercamientos a la realidad desde el área de salud, y en el sector educativo, en el subsector de educación física.

Estudios como *"Metacognición, autoestima, autoconcepto y autoeficacia"* de Esperanza Bausela (2011) y *"¿Cómo desarrollar la autoeficacia del estudiantado? Presentación y evaluación de una experiencia formativa en el aula de traducción"* realizado por María Haro (2017), fortalecen los planteamientos de Bandura sobre las experiencias directas de éxito y de fracaso. Estas son las que mayor influencia tienen en su creencia de autoeficacia, ya que todos construimos nuestra seguridad en nuestras capacidades de acuerdo a los logros que hayamos cosechado a lo largo de la vida y a las frustraciones que se hayan podido originar. Es así como vivir experiencias educativas constructivas y provechosas para el alumno se transforma en un elemento fundamental para el fortalecimiento del sentido de autoeficacia, vivir el éxito aumenta el sentimiento de bienestar, disminuye la ansiedad y fortalece el deseo de superación frente a distintos desafíos (Camacho, 2010). Este punto se vuelve importante ya que plantea una responsabilidad profunda a los sectores estatales, públicos, educativos sociales y familiares en la construcción de una educación que genere un fortalecimiento emocional de sus actores, en todos los niveles (Bellei, 2004).

Es decir, Cuando realizamos bien una tarea, mejoran nuestras expectativas de eficacia, ya que podemos sentir y concientizarnos del éxito, además, es probable que disminuya la amenaza de un fracaso potencial, lo que puede aumentar la persistencia en las tareas subsecuentes, y con un proceso adecuado, se puede ampliar el rango de alcance a todas las esferas de la vida, desde una visión cuasi-utópica. El éxito de la ejecución es una fuente poderosa de información porque proporciona experiencias directas de la habilidad personal (Caligiore e Ison, 2018).

Las experiencias vicarias: Nos fortalecemos del otro.

El autoconcepto, la autorreflexión y la autoeficacia, entre otros componentes del sistema del autoconocimiento, no solo se fortalece desde el interior del ser, no sólo del "yo", sino también del "otro" (Furtado et. al., 2016). En palabras más sencillas también puede contribuir a las expectativas de eficiencia al observar que otros tienen éxito en una tarea que desarrollamos. La expectativa de que también podemos lograrlo se fortalece al ver a otros lograrlo.

Algunos estudios que fortalecen la idea de los procesos vicarios se pueden desprender del área de la educación Física donde la observación de los procesos de logro educativo, son analizados por los estudiantes de forma más directa (Camacho, 2010). Susana Camacho (2010) en su estudio sobre *"Autoeficacia percibida en conductas académicas y cuidado de la salud en recién egresados de la licenciatura de educación Física"* y Françoise Contreras et al. (2005) en su investigación nombrada *"Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes"* fortalecen la idea de que el grupo de pares, la familia, al ver a sus iguales cumplir tareas de forma exitosa, generan un crecimiento en el sentimiento de autoeficacia. En el sector educativo, y en el aula, este elemento se posiciona como un agente de aprendizaje social importantísimo.

Esta importancia radica en que al ver (o imaginar) a otras personas ejecutar exitosamente ciertas actividades, una persona puede llegar a creer que el mismo posee las capacidades suficientes para desempeñarse con igual éxito. Esta fuente de autoeficacia adquiere particular relevancia en los casos en los cuales los individuos no tienen un gran conocimiento de sus propias capacidades o tienen poca experiencia en la tarea a realizar (García-Fernández et al., 2010). El aprendizaje vicario es una poderosa fuente que fortalece las ideas de eficacia personal (Criollo, Romero y Fontaines-Ruiz, 2017, p. 64).

La persuasión verbal: Motivar y persuadir.

Bandura afirmó que las personas pueden ser persuadidas a creer que tienen las habilidades y las capacidades necesarias para tener éxito. Conseguir estímulo verbal de los demás, ayuda a las personas a superar la duda. De este modo, se centran en dar lo mejor de ellos mismos para realizar la tarea en cuestión (Covarrubia y Mendoza, 2013). La persuasión verbal tendrá mayor impacto en las personas que tengan una base razonable para los altos niveles de autoeficacia. La comunidad educativa puede animar a sus actores a rodearse de personas que crean en él, gestionar procesos educativos que fortalezcan estos ámbitos y que puedan proporcionar un estímulo realista. La combinación de refuerzo verbal y logro de tareas complejas aumenta la voluntad individual a ejercer un mayor esfuerzo para conseguir el éxito. Hacer que los individuos acepten comentarios de los otros sobre sus habilidades y que la cultura escolar se enfoque en fortalecer estos aspectos éticos-valóricos (Rozalén, 2010).

Al analizar la línea educativa de investigación latinoamericana son pocos los estudios empíricos que comprueban, desde los distintos factores externos, la efectividad de la persuasión verbal en la autoeficacia. Algunos de los estudios que relevan la importancia de la persuasión verbal, enfocan sus análisis en componentes de la comunidad escolar que interactúan directamente con los alumnos, estos son las familias y los docentes. Covarrubias y Mendoza (2013) en su estudio denominado *"La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: el caso de Chile"* señalan que la persuasión verbal juega un papel importante en el desarrollo educativo y ético-Moral de los alumnos. En el caso de las familias, aquellas que presentan dinámicas familiares positivas, y que declaran verbalmente las altas expectativas que poseen a sus hijos, logran fortalecer una creencia permanente de autoeficacia en estos. Pero existe una problemática, ya que la forma adecuada de verbalizar estas expectativas, no debe poseer características de exigencias, sino que debe enfocarse en que el apoyo familiar es irrestricto fracase o tenga éxito en las tareas que desempeñe (Covarrubia y Mendoza, 2013). El desarrollar sobre-expectativas, expectativas falsas o ideas que se alejen de lo que realmente los hijos desean, son posicionan como elementos que

generan altos niveles de ansiedad, bajos niveles de logro y sobre todo, problemáticas socioemocionales (Contreras, y otros, 2005).

Desde la postura del docente, como promotor constante de expectativas hacia sus alumnos, la investigación reciente apunta a que debe ser un elemento que desde la formación inicial del docente debiese de estar presente. La función del docente, en una forma somera, consiste en convencer al sujeto que tiene las capacidades necesarias para lograr lo que se ha propuesto (Covarrubia y Mendoza, 2013). Esta definición es simple en relación al entendimiento de los procesos educativos, cognitivos y sociales que el ser humano experimenta a diario, pero puede entregar un sentido claro a la práctica docente, a su formación inicial y continua, en lo referente a educación emocional (Cara y Aranda, 2016).

Estudios como los realizados por Carmen Chacón (2016), muestran la necesidad de procesos formativos, en la FID, intencionados hacia profesionales capaces de motivar y fortalecer estos aspectos. En relación a la familia y su vinculación con la autoeficacia, existen pocos estudios exploratorios o descriptivos de esta variable, pero aun la primera es considerada uno de los elementos más eficaces de fortalecimiento de la autoeficacia ya sea con caracteres positivos o negativos (Caligiore e Ison, 2018; Jiménez, Concha y Zuñiga, 2012).

Activación psicológica y emocional: El estado de ánimo influye en los logros.

Siguiendo los postulados de Bandura sobre la autoeficacia, y sus fuentes de generación, corresponde desarrollar el segundo componente interno de fortalecimiento de esta. Para autores como Sánchez (2016), Haro (2017) y Zapata (2017) nuestras propias respuestas y reacciones emocionales ante situaciones también desempeñan un papel importante en la autoeficacia, siendo mediadores activos, y un filtro inmediato de nuestra actitud frente a las distintas tareas que realizamos (Guillén, 2007).

Los estados de ánimo, los estados emocionales, las reacciones físicas y los altos niveles de estrés pueden repercutir en cómo una persona se siente de forma negativa sobre sus habilidades personales, en una situación particular. Pero estados emocionales estables, con niveles bajos de ansiedad, permitirán a los alumnos, docentes, padres y actores del sistema educativo, un sentido de autoeficacia que fortalecerá los procesos educativos (Zapata y Gómez, 2017). Un ejemplo de esto es el que se encuentra al analizar el estudio de Natalia Guillén (2007) sobre *"Implicaciones de la autoeficacia en el rendimiento deportivo"* donde se señala que: *"Los estados fisiológicos tales como la ansiedad, el estrés o la fatiga, ejercen cierta influencia sobre las cogniciones, ya que sensaciones de ahogo, aumento del latido cardiaco, o la sudoración se asocian con un desempeño pobre, o una percepción de incompetencia o de posible fracaso"* (Zapata y Gómez, 2017; p. 26). Según esto Bandura señaló que lo importante no es la intensidad de las reacciones emocionales y físicas, sino más bien cómo son percibidas e interpretadas. De este modo, aprender cómo reducir al mínimo el estrés y cómo elevar el estado de ánimo ante tareas difíciles o desafiantes, ayudará a mejorar el sentido de autoeficacia.

Lo anterior queda en evidencia, desde la perspectiva latinoamericana, al revisar los distintos estudios de formación de profesores., en donde se demuestra que en los estados emocionales y fisiológicos funcionan como elementos mediadores de los distintos niveles de ansiedad, confianza y autoestima,

elementos que diferencian a profesionales reflexivos y eficaces, en desmedro de aquellos que no son conscientes de la importancia del control emocional, para el logro de sus procesos académicos, personales y sociales. (Sánchez, 2016). Es así como la autoeficacia es modelada constantemente por los estados emocionales del docente, de los alumnos y de las mismas familias. Esta percepción de autoeficacia frente a los desafíos pedagógicos que la escuela propone, son mediados por el estado emocional de sus actores (Castro, 2004).

DISCUSIÓN

Al analizar lo descrito anteriormente, y fundamentando este análisis en los distintos estudios observados, podemos decir que la discusión sobre el concepto no se enfoca en la validez de este elemento, si no que en el efecto real que este posee sobre el desarrollo humano. Las principales áreas de investigación sobre esta temática, se enfocan en la medicina, donde encontramos acercamientos y postulados útiles para entender la relevancia de este en el desarrollo emocional de los pacientes estudiados y la superación de las distintas problemática que estos poseen, que al contrastarse con las investigaciones existentes sobre las áreas de educación, principalmente en el área de educación física, nos entregan un posible acercamiento a su influencia en el desarrollo educativo. Desde aquí se pueden realizar distintas interpretaciones de su efecto en educación, siendo entre ellas:

- Un paciente, cuyo sentido de autoeficacia sea alto, logrará un plus y una motivación que ayudará de forma progresiva a la superación de sus falencias, en contraste a aquel paciente que posee un bajo sentido de autoeficacia y que, según los estudios, presentará un efecto menos notorio en su mejoría. Al analizar y contrastarlo con los estudios en el área de educación física, que posee una masa crítica mayor de investigación aplicada sobre la temática, demostrará que posee un efecto similar en el logro de metas académicas de los alumnos. Mayor autoeficacia, mayor logro académico; menor sentido de autoeficacia, menor logro académico. Es así como la autoeficacia se transforma en el predictor más efectivo sobre el rendimiento académico de los alumnos (Barca-Lozano, Almeida, Porto-Rioboo, Peralbo-Uzquiano y Brenlla-Blanco, 2012; Roca, 2002).
- Los procesos vicarios o el observar como otros logran el cumplimiento de sus metas, fortalecen el sentido de autoeficacia. Nos fortalecemos al observar cómo nuestros pares, familias, docentes y nuestro entorno logran sus propios desafíos. esto nos permite proyectarnos en el logro de nuestras propias metas. La investigación existente, en las áreas estudiadas, plantea a este elemento como un factor preponderante en el desarrollo del alumnado (Haro, 2017).
- Las experiencias y vivencias directas, que alumnos y docentes viven son un elemento de desarrollo directo de la autoeficacia. Es así como nuestra vivencia y la relación que poseemos con nuestro entorno académico facilita el logro de nuestras metas, tanto personales como académicas. En esta punta la familia, la escuela, los docentes y nosotros mismos construimos desde nuestra experiencia un sentido de autoeficacia que definirá en gran medida nuestra capacidad cognitiva, social y académica (Gálvez, 2015; Sanzana, 2014).
- El rol de la familia, del entorno y de los docentes se plantea como un factor único e importante en el desarrollo de la autoeficacia del alumno, siendo su persuasión verbal y motivación la herramienta más fuerte que se posee para el desarrollo de este sentimiento. Aquel estudiante que no recibe retroalimentación positiva, apoyo familiar, ni motivación de su entorno no lograra

el logro de sus metas como aquel que si recibe estos elementos. Este último punto plantea un desafío para familias, escuela y la comunidad en general, ya que postula a estos, como elementos diferenciadores en el proceso educativo. Motivar y persuadir a un alumno es un trabajo de todos (Caligiore e Ison, 2018).

- Además de lo anterior los estados de ánimo, los estados emocionales, las reacciones físicas y los altos niveles de estrés pueden repercutir negativamente en el desarrollo de los estudiantes. Es necesario partir desde el análisis del estado emocional de los estudiantes, desde la entrega de herramientas de autocontrol emocional y el planteamiento de una educación que salga de la lógica academicista, y que centre su foco en la búsqueda de la felicidad de nuestros estudiantes, para el logro de una educación efectiva, útil y cercana a las necesidades del estudiante. De esta forma el estado emocional de estos permitirá el desarrollo de procesos educativo significativos. Un desafío para la escuela, las familias, el estado y la sociedad en general es el logro de una estabilidad emocional en nuestros niños y adolescentes. Quien bien se siente, bien aprende (Castro, 2004; Becerra-González y Reidl-Martínez, 2015; Jiménez, Concha y Zuñiga, 2012).

CONCLUSIONES

La autoeficacia como concepto y elemento de investigación, se ha planteado como un eje importante en el desarrollo socio-cognitivo de las personas. Esta importancia se fundamenta en las diversas investigaciones aplicadas desde el área de la medicina y la educación, pero en nuestra actualidad, no responde a los contextos que la realidad latinoamericana posee. Es así como la visión desde las áreas de educación física y la medicina, que pone un foco importante en el desarrollo investigativo sobre este tema, ha demostrado un nivel de relevancia alto en el logro de diversos objetivos, influenciados por la autoeficacia (Becerra-González y Reidl-Martínez, 2015; Rollo, Gaston y Prapavessis, 2016).

Aun así, y pese a la influencia de la autoeficacia concebida como factor motivador y de logro académico, la investigación sobre este tema plantea varios desafíos al investigador de educativo. A su vez también deja entrever varios vacíos, pero no en el área conceptual ni epistémica, sino que, en área aplicada de las diversas áreas de la educación, de la relación docente alumno, de la relación familia escuela y en las distintas áreas del currículum actual, enfocados en los contextos de interculturalidad, marginalidad urbana y social, de vulnerabilidad, entre varios otros.

REFERENCIAS

- Avalos, M., Oropeza, R., Ramírez, J. y Palos, M. (2018). Percepción de autoeficacia y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato. *Caleidoscopio*, 39, 34-47.
- Barca-Lozano, A., Almeida, L., Porto-Rioboo, A., Peralbo-Uzquiano, M. y Brenlla-Blanco, J. (2012). Motivación escolar y rendimiento: Impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de Psicología*, 28, 848-859.
- Bausela, E. (2011). Metacognición, autoestima, autoconcepto y autoeficacia. *Tribuna: Comunidad escolar*, 1-9.

- Becerra-González, C. y Reidl-Martínez., L. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17, 79-93.
- Bellei, L. M. (2004). *¿Quién dijo que no se puede?. Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago: Fondo de naciones unidas para la infancia (UNICEF).
- Caligiore, M. e Ison, M. (2018). La participación de los padres en la educación: su influencia en autoeficacia y control ejecutivo de sus hijos. Una revisión. *Contextos Educación*, 25, 138-149.
- Camacho, S. (2010). Autoeficacia percibida en conductas académicas y cuidado de la salud en recién egresados de la licenciatura de educación Física. Comparaciones por género. *Revista mexicana de investigación en cultura física y deporte*, 2(2), 94-111.
- Cara, M. y Aranda, R. (2016). Autoeficacia y transformación dinámica del aprendizaje en la práctica docente inicial. *Perspectiva educacional. Formación de profesores*, 55, 3-19.
- Casas, Y. y Blanco-Blanco, Á. (2016). Una revisión de la investigación educativa sobre autoeficacia y teoría cognitiva social en Hispanoamérica. *Sociedad Española de Pedagogía. Bordón*, 68, 27-47.
- Castro, J. (2004). Actitudes y desarrollo moral: Función formadora de la escuela. *Educere*, 475-482.
- Chacón, C. (2016). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción pedagógica*, 15, 44-55.
- Contreras, F., Espinoza, J., Esguerra, G., Haikal, A., Polonía, A. y Rodríguez., A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 1, 183-194.
- Covarrubia, C. y Mendoza, M. (2013). La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: el caso de Chile. *Estudios Hemisféricos y Polares*, 2, 107-123.
- Criollo, M., Romero, M. y Fontaines-Ruiz., T. (2017). Autoeficacia para el aprendizaje de la investigación en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 23, 63-72.
- Ferreira, R., Azevedo, C., Ferreira, M., Machado, T., Graça, M. y Campos, E. (2019) Effectiveness of a home care teaching program for prostatectomized patients: a randomized controlled clinical trial. *Journal of school of nursing, University of Sao Paulo*, 53, 1-9.
- Furtado, K., Leal, E., Holanda, M., Souza, S., Oliveira, A. y Ramos., F. (2016). Fuentes de autoeficacia en profesores. *Revista de Psicología. Universidad de Chile*, 25, 1-20.
- Galindo, O. y Ardila., R. (2012). Psicología y pobreza. Papel del locus de control, la autoeficacia y la indefensión aprendida. *Avances de Psicología Latinoamericana*, 30, 381-407.
- Gálvez, I. e. (2015). La relación entre familia y escuela. Una visión General. *XIII Encuentro de Consejos Escolares* (pp. 21). Santander: Participación Educativa.

- García-Fernández, J., Inglés, C., Torregrosa, M., Ruiz-Esteban, C., Díaz-Herrero, Á., Pérez-Fernández, E. y Martínez-Monteagudo, M. (2010). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 61-74.
- González, M. (2010). Acceso y permanencia en una educación de calidad. Autoeficacia percibida y desempeño académico en estudiantes universitarios. *Congreso Iberoamericano de educación. Metas 2021*. (pp. 1-18). Buenos Aires, Argentina.: Centro de investigaciones Cuyo-Conicet.
- Guillén, N. (2007). Implicaciones de la Autoeficacia en el rendimiento deportivo. *Pensamiento Psicología*, 3 (9), 21-32.
- Haro, M. (2017). ¿Cómo desarrollar la autoeficacia del estudiantado? Presentación y evaluación de una experiencia formativa en el aula de traducción. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 4, 50-74.
- Jáquez, L. H. y Macías, A. B. (2013). *Rendimiento académico y autoeficacia percibida. Un estudio de caso. 1ª edición*. Durango. México.: Instituto universitario anglo español.
- Jiménez, A., Concha, M. y Zúñiga, R. (2012). Conflicto Trabajo-familia, Autoeficacia parental y estilos parentales percibidos en padres y madres de la ciudad de Talca, Chile. *Acta Colombiana de Psicología*, 15., 57-65.
- Morales, M. J. y Esther López-Zafra. (2009.). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista latinoamericana de psicología*, 41, 69-79.
- Palacios, J. (2015). Estimación psicométrica de la escala de autoeficacia ante conductas de riesgo para adolescentes en México. *Psychosocial Intervention*, 24, 1-7.
- Reina, M., Oliva, A. y Parra, Á. (2010). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society and Education*, 2(1), 55-69.
- Riquelme, E., Aransazú y Jiménez, A. (2012). Equilibrio trabajo-familia. Apoyo familiar, autoeficacia parental y funcionamiento familiar percibidos por funcionarios públicos de Chile. *Trabajo y Sociedad*, 18, 203-215.
- Roca, M. (2002). Autoeficacia: su valor para la psicoterapia cognitivo conductual. *Revista Cubana de Psicología*, 3, 195-200.
- Rozalén, M. (2010). Creencias de autoeficacia y coaching. Como mejorar la productividad de las personas. *IV Jornadas Internacionales Mentoring & Coaching: Universidad*, 22-45. Madrid: JIMCUE'09.
- Sadat, M., Fahami, F. y Kazemi, A. (2018). The Relationship between Cognitive Social Theory and Physical Activity in Pregnant Women. *International Journal of pediatrics*, 6(11), 8527-8535.
- Sánchez, I. (2016). *La inteligencia emocional, autoestima y autoeficacia en estudiantes universitarios: Estudio comparativo entre el grado de maestro en educación primaria y los grados en ciencias*. Badajoz: Facultad de Educación. Universidad de Extremadura.

Sanzana, G. (2014). La práctica de aula: percepción de efectividad y autoeficacia. *Servicio de Publicaciones de la universidad de Córdoba*, 1-236.

Rollo, S., Gaston, A. y Prapavessis, H. (2016) Cognitive and Motivational Factors Associated with Sedentary Behavior: A Systematic Review. *AIMS Public Health*, 3(4), 956-984.

Taberner, C., Arenas, A. y Briones, E. (2007). El papel del contexto y la autoeficacia como facilitadores en la representación de mapas cognitivos. *Medio ambiente y comportamiento Humano*, 8, 111-135.

Zapata, J. y Gómez, J. (2017). Programa de intervención en base a las fuentes de autoeficacia para incrementar el rendimiento de un jugador de bowling. *Revista AJAYU de Psicología*, 15, 172-194.

Zimmerman, B., Kitsantas, A. y Campillo, M. (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Un Perspectiva Social Cognitiva. *Revista Evaluar*, 5, 1-21

Educación para la sustentabilidad como puente de cambio para la escuela moderna

Sustainable environmental education as a bridge of change for the modern school

Renata Carolina Sánchez Valenzuela¹ | Universidad del Bío-Bío, Chile | rsvpsicologa@gmail.com

Enviado: 20 octubre 2019

Aceptado: 20 Diciembre 2019

Resumen

A partir de la premisa que la escuela moderna ha perdido el sentido en su tarea de formar ciudadanas y ciudadanos comprometidos con las problemáticas que vivencia la sociedad actual, se propone al enfoque sustentable dentro de la educación formal, como la vía idónea que pudiese brindarle a la escuela moderna el tránsito hacia la era postmoderna, y, por ende, la recuperación de su sentido como formadora de sujetos políticos con pensamiento crítico. A través de un análisis documental, se realizó una distinción teórica en cuanto a los enfoques pedagógicos para abordar los problemas medioambientales, con el fin de evidenciar las diferencias presentes en el discurso educativo, proponiendo caminos para poder realizar innovaciones educativas.

Palabras claves: Escuela moderna, postmodernidad, educación sustentable.

Abstract

Based on the premise that the modern school has lost its role of educating citizens committed to the problems experienced by the current society, a sustainable approach within formal education is proposed, as the ideal way that could provide the modern school, the transition to the postmodern era and, therefore, the recovery of its role as educational trainer of political subjects with critical thinking. Through a documentary analysis, a theoretical distinction regarding pedagogical approaches to address environmental problems was made, in order to highlight the differences present in educational discourse, proposing ways to make educational innovations.

Keywords: Modern school, postmodernity, sustainable education

¹Psicóloga, Licenciada en Psicología. Programa de Magíster en Educación Universidad del Bío-Bío.

INTRODUCCIÓN

La institución escolar como vestigio de la modernidad

La escuela moderna nace bajo los valores de la Ilustración, en el marco de una serie de significados que apuntaban a hacer de los procesos educativos dispositivos guiados por la gubernamentalidad del orden social, *“donde el conocimiento y la autoridad no están organizados para eliminar las diferencias, sino para regularlas a través de divisiones de trabajo sociales y culturales”* (Giroux, 1996, p. 7), convirtiendo la ideología de la educación pública en la cuna donde el proceso de la niñez debía ser orientado y formado de la mano con una lógica cartesiana en su fundamento y orientación, la cual tenía como fin la búsqueda de la verdad, una verdad que se presupone existe independiente de las personas y a la cual se puede acceder mediante un proceso riguroso (Basart, 2004), privilegiando un enfoque metodológico hipotético deductivo.

El contexto socio-histórico en que se constituye la escuela como institución, responde a las necesidades de una sociedad moderna, la cual se constituía de una forma particular en concebir los variados componentes socioeducativos (hábitos, actitudes, valores, conocimiento, identidad, etc.) premisas que, según algunos autores, han permanecido prácticamente intactas y escasamente cuestionadas (Villa Moral, 2009).

A pesar de los fenómenos y cambios comunicativos, tecnológicos, económicos y socioculturales que han abierto el tránsito desde una sociedad Moderna hacia una sociedad Postmoderna, en la actualidad, la escuela sigue siendo una institución Moderna por excelencia, donde sus estudiantes pertenecientes a una *juventud fronteriza*, en la cual, la seguridad y estabilidad aportadas por la lógica moderna, con su búsqueda de la razón y su estructura casi inamovible, se ha visto desechada en un espacio cultural local y global, cambiante y veloz, donde los jóvenes transitan por esferas culturales y sociales caracterizadas por un sin fin de lenguajes y culturas (Giroux, 1996). Es en este escenario donde la contradicción se hace presente, situación que se observa en los estudiantes del sistema educativo actual, los cuales expresan que el asistir a la escuela o liceo, les parece algo sin sentido, lo que se ve reflejado en las tasas de deserción escolar a nivel mundial, lo que ha generado que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura la haya declarado como uno de los asuntos más urgentes que requiere resolución (UNESCO, 2017).

Al generarse esta contradicción de paradigmas, el rol de la escuela queda en entredicho, la institución escolar no está gestando respuestas a los requerimientos de la nueva ciudadanía, teniendo como consecuencia el cuestionamiento de la escuela como institución, en cuanto a su rol y sentido dentro de la sociedad, por lo que resulta de suma importancia repensar y reconfigurar las funciones de la educación contemporánea (Villa Moral, 2009), con el fin de disminuir la falta de reciprocidad entre los *“muros”* e *“intramuros”* que configuran la educación formal (Cárcamo, 2015).

Entonces, surgen las siguientes interrogantes: ¿Qué tienen en común los ciudadanos globales?, ¿Qué sentido podría tener la educación en la actualidad? ¿Qué lógica debería predominar en los procesos educativos, para que la educación formal tuviese sentido para los y las estudiantes? La respuesta nace al observar el panorama mundial. La crisis ecológica es global, el uso indiscriminado de los recursos naturales ha generado el deterioro agresivo del planeta, y si se logra comprender que el rol de la escuela

es formar ciudadanos y ciudadanas que respondan a las necesidades de la sociedad, incorporar un enfoque sustentable en los procesos educativos formales, sería la tarea por defecto que le brindaría sentido a la educación, convirtiéndose en la guía para el desarrollo sustentable a nivel mundial, que busque disminuir las desigualdades sociales y económicas de la mano de un enfoque pedagógico sustentable frente a los problemas medioambientales como eje central. De esta forma la educación apuntará hacia la búsqueda de equilibrio entre la sociedad y el planeta, entregando a las y los ciudadanos una mirada crítica y un camino a seguir para poder realizar acciones en pos de la solución de los problemas medioambientales (Torres-Porras y Arrebola, 2018) en términos simples, entregar herramientas a las personas para poder implementar acciones en beneficio del medioambiente.

Por medio de estas premisas se realiza un análisis documental para poder clarificar los diferentes enfoques pedagógicos frente a los problemas medioambientales, relevando la importancia de la educación sustentable en el contexto educativo.

DESARROLLO DE LA PROPUESTA TEÓRICA

Educación sustentable

El modelo educativo chileno, caracterizado por términos como: competencia, eficacia, *accountability* etc., basado en una lógica mercantil, ha invadido a la educación presionando a la institución escolar con evaluaciones de desempeño, tensionando a las y los docentes, potenciando los aprendizajes que tributen a las pruebas que evalúan el desempeño escolar fundando en la eficacia y la competencia, por sobre otros conocimientos (Villalobos, y Quaresma 2015).

La escuela de hoy se encuentra en crisis, con ambiguo posicionamiento sociopolítico, cada vez más mercantilizada y con pilares orientados a la evaluación y competencia, lo que inevitablemente la caracteriza por carencia de calidad y pertinencia de la enseñanza escolar frente a las problemáticas de la comunidad actual (Villalobos, y Quaresma 2015).

Dentro de este panorama socioeducativo es que la educación sustentable se presenta como una oportunidad para que la escuela moderna resignifique su rol, transitando hacia un modelo educativo que tenga a la base la sustentabilidad.

La educación sustentable se define como una corriente de pensamiento y acción guiada por variados enfoques teóricos y metodológicos, los que pretenden la comprensión de las realidades ambientales y el proceso histórico que ha conducido a la actual crisis ecológica mundial (Alea y Jaula, 2005). Su objetivo fundamental es lograr que las personas a nivel individual y colectivo comprendan la interdependencia y complementariedad con el medioambiente, adquiriendo valores, habilidades y prácticas para prevenir y solucionar los problemas medioambientales (UNESCO, 1980) por lo que se presenta como puente para la innovación educativa y el objetivo de recobrar su sentido.

Orígenes del concepto sustentable

El concepto *desarrollo sustentable* es utilizado recurrentemente en contextos sociales, económicos, educacionales, entre otros. El término fue utilizado por primera vez en la Organización de las Naciones

Unidas el año 1979, haciendo alusión a que los procesos de desarrollo mundial debían ser integrales, considerando dimensiones culturales, étnicas, económicas, sociales y ambientales, constructo que posteriormente fue diseminado en la década de los 80 por la comisión de las Naciones Unidas para el medio Ambiente y el desarrollo (Larrouyet, 2015).

A pesar de la intencionalidad que tuvo la génesis del concepto, para algunos autores el término desarrollo sustentable es una contradicción en sí mismo, puesto que la mayoría de las veces se ha convertido en una denominación de lo *“políticamente correcto”*, obviando que el término *“desarrollo”* tiene una ideología de progreso claramente establecida y utilizada bajo una lógica de colonización, la cual ha dividido a los países del mundo en estratos de desarrollo y subdesarrollo (Gadotti, 2003). Por lo anterior, el término desarrollo sustentable se pudiese apreciar como una conceptualización que le otorga una arista amigable y aceptable al desarrollo económico, pero que escasamente representa los procesos para la sustentabilidad, los cuales requieren con urgencia el mundo de hoy.

Esta concepción de desarrollo sustentable que tiene en su base la lógica del progreso en términos de desarrollo económico, es la que se encuentra de forma preponderante dentro de los enfoques pedagógicos de los problemas medioambientales en el contexto educativo formal.

Enfoques pedagógicos frente a los problemas medioambientales

La importancia de diferenciar los enfoques pedagógicos frente a las problemáticas medioambientales, radica que, según estos, los objetivos de aprendizaje, y la formación de ciudadanos y ciudadanas sensibles frente a las dificultades socio ecológicas, puede tener resultados muy diversos y contrapuestos.

El primero de los enfoques pedagógicos frente a los problemas medioambientales, es denominado *enfoque ecológico*. Éste enfoque se basa en el paradigma antropocéntrico, donde se analizan las temáticas y los problemas medioambientales desde una dimensión productivo - económica, donde la naturaleza es funcional a las necesidades de las personas, no concibiendo la finitud de los recursos naturales (García, 1999). Lo anterior, se desarrolla mediante un aprendizaje didáctico tradicional que utiliza el método hipotético deductivo, lo que tiene como implicación centrar el contenido de los aprendizajes en elementos factuales, tales como definiciones, terminología, etc. (Ávila et al., 2018).

Junto con el enfoque anterior, se pueden incluir dos más presentes en la comprensión de los problemas medioambientales, los cuales tiene mayor concordancia con lo propuesto por Gadotti, debido a su enfoque crítico, estos corresponden al enfoque *sustentable de la educación ambiental*, y el *enfoque para la sustentabilidad*.

El enfoque *sustentable* de la educación, hace referencia a una tradición constructivista, donde los problemas medioambientales se conciben dentro de la realidad de la sociedad y donde los recursos naturales se ven limitados, encontrándose en un punto intermedio entre una lógica *ecológica* y la lógica *para la sustentabilidad*. Esta visión sobre cómo se deben abordar los problemas medioambientales se basa en una visión progresista, potenciando la educación ambiental del ciudadano, pero no incorporando medidas educativas de alto impacto que propendan hacia una transformación social profunda (Ávila et al., 2018).

Por otro lado, el enfoque *para la sustentabilidad*, se basa en la tradición socio-crítica de la educación, dentro de un paradigma biocéntrico (García, 1999), el cual establece que la relación entre el medio ambiente y las personas se genera en base a una interdependencia y complementariedad y dónde la didáctica que se propone dentro de esta mirada supone el uso de estrategias de aprendizaje basadas en procesos analíticos de autoconciencias y didácticas comunicativas en pos del debate que posibilite la reflexión y el pensamiento crítico (García, 2004).

En su conjunto, se puede apreciar en el siguiente cuadro comparativo un resumen de los paradigmas anteriormente expuestos:

Tabla 1. Diferencias de los abordajes pedagógicos frente a los problemas medioambientales. Fuente: Elaboración propia

Ecológico	Sustentable	Para la Sustentabilidad
<ul style="list-style-type: none"> •Tradición técnica de la educación •Paradigma antropocéntrico •Problemas ambientales bajo una óptica productivo- económica •Naturaleza funcional a los seres humanos •Existe la conciencia de los recursos finitos y se aspira al equilibrio del desarrollo económico con la conservación del medio ambiente •Actividades de aprendizaje centradas en un modelo didáctico tradicional (método hipotético educativo): centrar los contenidos en elementos factuales, pero menos analíticos •Ejemplos: definiciones, terminología y conceptualizaciones teóricas 	<ul style="list-style-type: none"> •Tradición constructivista de la educación •Entre paradigma antropocéntrico y biocéntrico •Los problemas ambientales no se entienden solamente a través de la finitud de los recursos, sino bajo una mirada más amplia, donde aparecen integrados a la realidad de las personas. •Se potencia una educación ambiental del ciudadano. •Postura progresista, pero no se incorporan con medidas de transformación social ni de cambio de las instituciones. 	<ul style="list-style-type: none"> •Tradición socio-crítica de la educación •Paradigma biocéntrico, basado en el eco-desarrollo crítico y ambiental •La relación de los seres humanos con el medio ambiente estaría fundamentada en la interdependencia y la complementariedad. •Didáctica centrada en la utilización de estrategias pluralistas, procesos analíticos de autoconciencia, basadas en la comunicación que propicie el debate entre los argumentos propios y ajenos, facilitando procesos reflexivos

Se puede apreciar que según el enfoque en el cual se aborden los problemas medioambientales, dentro del contexto educativo, plantea una diferencia trascendental en su tratamiento, lo que sin duda tiene como resultados de aprendizaje contrapuestos y los cuales responden a una concepción social, económica y educativa con diferencia significativa entre ellas.

DISCUSIÓN

El tránsito hacia la posmodernidad: Reto de la escuela moderna

La globalización como fenómeno innegable ha generado *“la intensificación de las relaciones sociales a nivel mundial que vinculan lugares distantes de tal manera que los acontecimientos locales están moldeados por acontecimientos que ocurren a muchos kilómetros de distancia y viceversa”* (Held, 1991 en Gorostiaga y Tello, 2011, p. 365), todos procesos enmarcados dentro de la era postmoderna, la cual es caracterizada por una falta de estabilidad, continuidad y caos, liderada por los cambios tecnológicos y económicos que han invadido velozmente a la comunidad global.

El andar vertiginoso de la Posmodernidad, tiene sin duda un cambio en la comprensión del sujeto, el cual, es definido como un sujeto narcisista, en correspondencia con el caos económico y social, donde para las y los ciudadanos existe una primacía de los intereses individualistas, imponiéndose el hedonismo y el psicologismo en las acciones colectivas (Lipovetsky, 1998).

La sociedad que ha sido sumergida en el fenómeno de la globalización, que caracteriza la era Postmoderna, inevitablemente a invadido a la escuela como institución cuna de los procesos educativos, entendidos estos como formas culturales y estructurales de la sociedad (Rodríguez, 2005).

Es dentro de este panorama comunicacional, económico, cultural y global, que la identidad uniforme y humanista producto de los ideales de la narrativa moderna que tiene en su base el progreso social de la ciencia y la razón, del sujeto racional y autónomo, y del papel de la propia educación como instrumento de realización de esos ideales (Da Silva, 1995), queda relegada por una demanda de espacio narrativo pluralizado (Giroux, 1996), el cual emerge como respuesta al pensamiento lineal prototípico de la modernidad. Ante esto, lo planteado por Giroux en relación al reto postmoderno, cobra sentido, puesto que plantea que la comprensión de la postmodernidad debe ser el reto que ayude a entender el papel político de los procesos educativos, superando la narrativa moderna (Rodríguez, 2005).

Los cambios culturales introducidos por la era posmoderna, trastocan, de forma directa, la estructura y el fin de la escuela moderna. Una sociedad de la información repleta de adelantos tecnológicos, una sociedad del conocimiento con amplia producción intelectual, procesos de hibridación cultural y una desterritorialización (Rodríguez, 2005), constituyen, en la actualidad, el panorama que vivencian diariamente niños, niñas y adolescentes que forman parte de la institución educativa. Los jóvenes de la actualidad pertenecen a grupos móviles, con identidades múltiples, en constante transformación y mediadas por el discurso del mercado a través de los medios de comunicación, formando parte del individualismo consumista que trae consigo un desinterés por los proyectos sociales (García y García, 2013), el medio ambiente, y las problemáticas contextuales globales y comunitarias.

Reflexionar para introducir innovaciones dentro del sistema educativo es una necesidad imperiosa, esto, con la finalidad que la escuela recupere su sentido político, a nivel social e individual, para los principales actores de ésta, niños, niñas y adolescentes, ciudadanos y ciudadanas de esta era postmoderna. López Buñuel y de las Hera Pérez (2013, p. 68) añaden que *"la educación actual en nuestro entorno ha ido evolucionando muy lentamente con relación a la velocidad que la sociedad cambia. Lo que pudo ser útil hace una década es insuficiente hoy en día"*.

No obstante, resulta imperioso reconocer que la escuela no es el único espacio educativo, la labor educativa ocurre en otros contextos donde se concretan las formas culturales, por lo que dichas innovaciones educativas que colaboren a otorgar sentido y coherencia con la época actual, deben abrirse a espacios donde los estudiantes puedan ser ciudadanos productores culturales, con conciencia crítica, abandonando y de-construyendo discursos teóricos hegemónicos, siendo capaces de leer su realidad, y, por sobre todo, participar cooperativamente en su transformación (Giroux, 1996).

Educar para una ciudadanía planetaria

El pensamiento postmoderno, el caos, las crisis identitarias, la pérdida de la pre - determinación humana genera el siguiente cuestionamiento: ¿Qué clase de ciudadano y ciudadana debe formar hoy la escuela? Los discursos modernos ya no son suficientes ni atingentes, el sentido de la educación debe cambiar.

Dentro de este panorama surge la idea vital de abordar la sobrevivencia de la comunidad global frente a la crisis mundial del uso indiscriminado de los recursos naturales, situación que fue escasamente problematizada en la época moderna, y, que en la actualidad se ha convertido en un tema trascendental para la especie humana. Sin importar los cambios sociales, económicos y tecnológicos, sólo se tiene un planeta, y la Tierra se convierte en nuestra única patria (Murga y Novo, 2017).

La pregunta es ¿cómo resolver la pérdida del sentido de comunidad frente a la crisis identitaria emergente por la globalización en la era postmoderna? La interrogante anterior puede tener respuesta mediante la instauración de una identidad inclusiva, donde se tenga como fundamentos que, a pesar de las diferencias culturales, políticas y económicas *“la humanidad y la naturaleza formamos un todo, estamos interconectados, y que el ser humano, aparente dominador de la vida natural, en realidad pertenece a ella como un ser enraizado, un ser-en-el mundo”* (Murga y Novo, 2017, p.65).

Lo anterior, pudiese otorgar un nuevo sentido al tipo de ciudadano que debe formar la escuela, y este respondería a un *ciudadano inclusivo planetario*, basándose en una ecopedagogía o en una pedagogía para la Tierra (Gadotti, 2003), por supuesto bajo un enfoque para la sustentabilidad, desechando a la escuela que describe Gimeno (2011), quien la declara como productivista, guiada por estándares internacionales, convirtiéndola en una institución que alberga y replica intereses económicos del mercado, descontextualizándolas brutalmente de los contextos culturales y naturales donde se encuentran insertas.

Dentro de este panorama la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017), atendiendo a la problemática mundial, en su declaración de Incheon en el año 2015 para la educación 2030, plantea una nueva visión de la educación para los próximos 15 años, y establece dentro de sus 7 metas propuestas el *“desarrollo de la ciudadanía para el desarrollo sostenible”*, estableciendo como fin que los estudiantes deben adquirir los conocimientos teóricos y prácticos de la educación sostenible, con el fin de guiarlos para tener en un futuro, estilos de vida sostenible, siendo los ciudadanos y ciudadanas que el planeta necesita para subsistir.

Lo anterior, plantea el desafío que debe abordar la educación, que es responder a la formación de ciudadanos planetarios los y las cuales son los necesarios para afrontar la realidad mundial que hoy nos atañe a todos.

Con el fin de abordar esta necesidad, quizás una de las vías, antes mencionadas, sería ver a la educación sustentable como vehículo para generar ese cambio educativo, el cual reta a la escuela moderna a dar un paso para la construcción del nuevo sentido que requiere la educación en vías hacia la postmodernidad.

La interdisciplinariedad con miras a la transdisciplinariedad: Una posible solución

Las problemáticas medioambientales, sociales y económicas presente en la sociedad actual son multidimensionales, trastocando varias áreas del desarrollo social y humano. El conocimiento humano es complejo y posee una estrecha relación con el contexto global. Por ende, una de las vías idónea para abordar las problemáticas medioambientales es a través de un enfoque interdisciplinario con miras hacia la transdisciplinariedad, para de esta forma poder resolver las problemáticas que aquejan a la sociedad, trastocando inevitablemente los procesos educativos formales, instaurando cambios trascendentales en las formas de generar el conocimiento, nutrido desde varias disciplinas (Carvajales, 2010).

El reduccionismo cartesiano propio de la escuela moderna, el cual posee un dominio a base de la estructura del lenguaje, que de cierta forma delimita lo que puede ser dicho y pensado, excluyendo otros conocimientos, pudiese ser superado a través de la interdisciplinariedad. El rol de la escuela y el conocimiento educativo que se genera desde ese contexto debe superar los modelos unidireccionales de comunicación, de esta forma y junto con una nutrida concepción de lo que representan los aprendizajes humanos, a través de la interdisciplinariedad podría otorgarle un nuevo sentido (Fuentes y Collado, 2019).

En relación a lo anterior, es que la educación sustentable se abre paso como una innovación que apuesta al cambio de los modelos educativos actuales. Es preciso señalar que la escuela responde, generalmente a un a organización del conocimiento que aborda lo pedagógico desde la disciplinariedad, la cual se concibe a la base de un pensamiento fragmentado, compuesto por la organización aislada de diferentes disciplinas, tal y como se puede apreciar en las pedagogías tradicionales. La educación sustentable basada en un biocéntrico, dónde los problemas ambientales se entienden bajo una mirada más amplia e interdisciplinar, podría representar el cambio educativo que requiere la escuela de hoy, transformándose en el primer estadio de desarrollo que requiere la escuela, con el fin de poder en el futuro evolucionar hacia la transdisciplinariedad educativa, la cual fomentaría las relaciones de cooperativas entre las áreas de conocimientos (Nicolescu, 1996). Lo anterior, requisito crucial para formar a las y los ciudadanos que posean herramientas para afrontar las problemáticas socio ecológicas de la actualidad.

El rol docente en la educación sustentable interdisciplinar

Por otro lado, con respecto a la interdisciplinariedad, es indispensable en este punto analizar en esta propuesta el cambio el rol del docente. Si la escuela moderna evoluciona en pro de las necesidades socio ecológicas, es preciso un cambio profundo en el rol del docente y los procesos evaluativos, los cuales deben ser reflexivos y en distintos momentos del aprendizaje, incorporando la realidad local y global, además de una lógica individual y colectiva que pueda provocar cambios tangibles y duraderos en los y las estudiantes más allá del contexto escolar (Herrera y Ríos, 2017).

Para que la educación sustentable como modelo que sea implementado efectivamente, es inevitable que los y las docentes rompan con el estereotipo de educador tradicional, se abran a la interdisciplinariedad con miras hacia la transdisciplinariedad lo que conlleva inevitablemente a un cambio en el pensamiento del educador convirtiéndolo, en un sujeto político sensible a la relación entre las

personas y su entorno socio ecológico, convirtiéndose en fuente catalizadora de cambios. Lo anterior, pudiese parecer una utopía educativa, sin embargo, si se aspira a cambiar un modelo educativo, las acciones deben ser radicales.

La formación inicial del profesorado juega un papel fundamental en este cambio docente, que insten a los nuevos educadores a implementar la educación sustentable como piedra angular de los procesos educativos. Es por esto, que según lo planteado por Carvajal (2010) la educación superior debe realizar cambios creando nuevos perfiles profesionales, refiriendo que esta debe *“integrar y elaborar el conocimiento de diversos campos. En ese sentido, la interdisciplinariedad, más que un término, debe ser una estrategia pedagógica, que conceptualice los propósitos y la planificación del proceso, con una previa evaluación del sistema educativo”* (p. 166).

Dentro de este nuevo rol docente, el cual es un agente transformador de cambios, es indispensable incorporar lo planteado por Carrol et. al (19984), que hace referencia a la relación entre el campo cognitivo y la praxis educativa, donde emerge como respuesta a esta diada el proyecto Mente, Cerebro y Educación (MBE siglas en inglés), el cual emerge como proceso de actualización de la universidad de Harvard, con la finalidad de establecer mejoras del conocimiento pedagógico, e incluyendo a las disciplinas como la biología, y la psicología, entre otras (Fuentes y Collado, 2019). Este modelo insta a la interdisciplinariedad en el campo educativo a utilizar la investigación científica empírica para confirmar las mejores prácticas pedagógicas.

Paralelo a esta propuesta, se encuentra a la neuroeducación que se perfila como un enfoque que busca desarrollar las capacidades cognitivas que puedan ser utilizadas dentro de un contexto transdisciplinar. como la nueva interdisciplina que integre a las ciencias de la educación, con el fin de producir el cambio requerido (De Smedt y Grabner, 2012), nutriendo la visión y el trabajo conjunto de las diferentes disciplinas, las que vuelquen su mirada hacia las problemáticas sociales urgente de ser abordadas, como podría ser cataloga la crisis ecológica mundial.

La educación sustentable a través del uso de los nuevos modelos educativos transdisciplinarios, ofrece el puente para el cambio de la escuela moderna, logrando cumplir su objetivo por excelencia, la formación de sujetos políticos con habilidades y de acción frente a las problemáticas sociales, nutrido de diversas disciplinas que posean un enfoque cooperativo en pos de cumplir los objetivos de aprendizaje que se requieren.

CONCLUSIONES

La institución escolar formal no está gestando respuestas a los requerimientos de la nueva ciudadanía, teniendo como consecuencia su cuestionamiento en cuanto a su rol y sentido dentro de la sociedad global. Sin ir más lejos, existen autores que plantean que la escuela debiera desaparecer, describiéndola como una institución moderna, descontextualizada en relación al modelo educativo y a la realidad mundial, refiriendo que *“(...) el modelo original aportó – durante más de cuatro siglos - todas sus riquezas: las sucesivas transformaciones pudieron quitarle su potencial educativo, su proyección social y su relevancia subjetiva, exigiéndonos, para el presente y para el futuro, un nuevo esfuerzo de imaginación creativa y de energía transformadora”* (Noro, 2010, p. 312).

Uno de los caminos para superar esta crisis es reflexionar para introducir innovaciones dentro del sistema educativo, con la finalidad que la escuela recupere su sentido político, a nivel social e individual. Dichas innovaciones educativas deben colaborar a otorgar sentido y coherencia frente a la complejidad de la época actual, las instituciones educativas deben abrirse a espacios en los que los estudiantes puedan ser productores culturales, con conciencia crítica, abandonando y de-construyendo discursos teóricos hegemónicos, siendo capaces de leer su realidad, y, sobre todo, participar cooperativamente en su transformación.

La escuela como formadora de ciudadanos y ciudadanas debe dar un paso hacia adelante y contemplar el fenómeno de la postmodernidad, atendiendo a su vez a la formación de ciudadanos y ciudadanas que sean reflexivos y conocedores del panorama actual y local, los cuales tengan las herramientas necesarias para desenvolverse en una sociedad cambiante y veloz. Por otro lado, el enfoque educativo frente a los problemas medioambientales, debe fomentar una identidad inclusiva donde se sensibilice la idea de una patria común: el planeta Tierra. Dicha iniciativa a su vez pudiese servir como generadora de identidad global, frente a los cambios y constantes transformaciones y la característica complejidad, propia de la postmodernidad.

En la actualidad, para enfrentar la perspectiva de la complejidad frente al mundo postmoderno, el enfoque *para la sustentabilidad* dentro del marco de la educación medioambiental, sería el más idóneo para el tránsito de la escuela moderna hacia la nueva era (García, 2004), donde esta lógica sea puente y guía, dando respuesta y sentido a la educación en un mundo que exige romper con la lógica moderna de ver la realidad, donde los procesos educativos sean cuna del pensamiento crítico y la cooperatividad, ampliando la identificación de todo el planeta como sistema único, con ciudadanos poseedores de una identidad inclusiva y planetaria, superando el antropocentrismo, tomando como soporte una educación medioambiental, entendida como un proceso de aprendizaje permanente, basado en el respeto por todas las formas de vida que contribuyen con la transformación humana y social y con la preservación ecológica, la cual estimula la formación de sociedades socialmente justas y ecológicamente equilibradas, que conserven entre sí una relación de interdependencia y diversidad (Portal Río + 20, S/F); lo anterior, enmarcada en un paradigma crítico que se guía a través del enfoque para la sustentabilidad.

Es por esto, como tarea esencial, si la escuela quiere ser fiel a su sentido político, debe implementar la educación medioambiental con un enfoque para la sustentabilidad de forma transversal en el modelo educativo, siendo formadora de ciudadanos y ciudadanas con un pensamiento crítico y reflexivo frente a la crisis medioambiental mundial.

Si bien existen las intenciones y los proyectos a nivel mundial y nacional de incluir el enfoque sustentable en el sistema educativo, para lograr transitar desde una lógica *ecológica* de educación hacia una lógica *para la sustentabilidad*, es necesario comprender que la educación medioambiental es más que lo que representa su concepto. Una educación ambiental bajo un enfoque para la sustentabilidad plantea una nueva pedagogía, una pedagogía de la Tierra, tal como lo plantea García (2004), donde su lógica primordial es una tradición socio-crítica de la educación, basada en un paradigma biocéntrico, y en el eco-desarrollo crítico y ambiental, la cual fomenta la relación de los seres humanos con el medio ambiente en una interacción de interdependencia y complementariedad y donde los componentes de la didáctica están centrados en la utilización de estrategias pluralistas, procesos analíticos de

autoconciencia, basados en la comunicación que propicie el debate entre los argumentos propios y ajenos, facilitando procesos reflexivos.

REFERENCIAS

- Ávila, C., Molina, M., y Pagola, L. (diciembre, 2018). Ciudadanía Activa: Reflexiones sobre la necesidad de transitar hacia una Educación para la Sustentabilidad. El caso del Liceo Ríos de Chile de Lirquén desde la Sistematización de Experiencias con enfoque educativo. *Ponencia presentada en III Congreso de Investigación Interdisciplinaria en Arquitectura, Diseño, Ciudad y Territorio*, Santiago de Chile.
- Basart, J. (2004). Conocimiento y método en Descartes, Pascal y Leibniz. *Ciencia*, 11 (1), pp. 105-111. Recuperado el 12 de noviembre del 2019 en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5235474>
- Cárcamo, H. (2015). *Ciudadanía y educación. Imágenes sobre la formación para la ciudadanía en la escuela y sus procesos de configuración*. Concepción. Ediciones Universidad del Bío-Bío.
- Carvajales, Y. (2010). Interdisciplinarietà: desafío para la educación superior y la investigación. *Revista Luna Azul*, 31, 156-169. Recuperado el 6 de enero del 2020 en <http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n31/n31a11.pdf>
- Da Silva, T. (1995). El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal? *Revista Propuesta Educativa*, 13. Recuperado el 7 de noviembre del 2019 en http://www.terras.edu.ar/biblioteca/5/5PDGA_Da_Silva_Unidad_7.pdf
- De Smedt, B. y Grabner, R. H. (2012). Neuroeducation—a critical overview of an emerging field. *Neuroethics*, 5(2), pp. 105-117. Recuperado el 17 de enero del 2020 en https://www.researchgate.net/publication/227102863_Neuroeducation_-_A_Critical_Overview_of_An_Emerging_Field
- Fuentes Canosa, A. y Collado Ruano, J. (2019). Fundamentos epistemológicos transdisciplinarios de educación y neurociencia. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 26, 83-113. Recuperado el 2 de enero del 2020 en <https://dx.doi.org/10.17163/soph.n26.2019.02>
- Gadotti, M. (2003). Pedagogía de la Tierra y cultura de la sustentabilidad. *Paulo Freire*, 2, 61-76. Recuperado el 12 de noviembre del 2019 en <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/519>
- García, J. (2004). Los contenidos de la Educación Ambiental: una reflexión desde la perspectiva de la complejidad. *Revista Investigación en la Escuela*, 53, 31-51. Recuperado el 16 de noviembre del 2018 en <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/61001>
- García, J. (1999). Una hipótesis de progresión sobre los modelos de desarrollo en Educación Ambiental. *Revista Investigación en la Escuela*, 37, 15-32. Recuperado el 2 de julio del 2019 en <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/60073/Una%20hip%C3%B3tesis%20de%20progresi%C3%B3n%20sobre%20los%20modelos%20de%20desarrollo%20en%20Educaci%C3%B3n%20Ambiental.pdf?sequence=1>
- García, J. y García, D. (2013). Educar en la posmodernidad: hacia una concepción pluralista y política. *Educere*, 17(56). pp. 27-32. Recuperado el 7 de noviembre del 2019 en <http://www.redalyc.org/pdf/356/35630150009.pdf>

- Gimeno, S. (2009). *¿Educar por competencias? ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1996). Educación posmoderna y generación juvenil. *Nueva sociedad*, 146, 148-167. Recuperado el 12 de noviembre del 2019 en http://nuso.org/media/articles/downloads/2554_1.pdf
- Gorostiaga, J. y Tello, C. (2011). Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual. *Revista Brasileira de Educação*. 16(47). Recuperado el 8 de noviembre del 2018 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27519919006>
- Herrera Araya, D. y Ríos Muñoz, D. (2017). Educación ambiental y cultura evaluativa: Algunas reflexiones para la construcción de eco-conciencias. *Estudios pedagógicos*, 43(1), pp. 389-403. Recuperado el 3 de enero del 2020 en https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S071807052017000100022&script=sci_arttext&tlng=e
- Larrouyet, C. (2015). *Desarrollo sustentable. Origen, evolución y su implementación para el cuidado del planeta. (Trabajo final integrador)*. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto. Recuperado el 13 de noviembre del 2018 en https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/154/TFI_2015_larrouyet_003.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lipovetsky, Gilles. (1998). *La era del vacío ensayos sobre el individualismo contemporáneo (10a. ed.)*. Barcelona-España: Anagrama
- López Buñuel, P.S., & De las Hera Pérez, M.A. (2013). ¿Por qué y cómo plantear la educación emocional como el reto del siglo XXI? *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 1, 67-82. Recuperado el 12 de enero del 2020 en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4701932>
- Murga, M., y Novo, M. (2017). Sostenibilidad, desarrollo «glocal» y ciudadanía planetaria. Referentes de una Pedagogía para el desarrollo sostenible. *Teoría de la Educación*, 29(1), pp. 55-78. Recuperado el 3 de diciembre del 2019 en <https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/134014/1/Sostenibilidad%2c%20desarrollo%20glocal%20y%20ci.pdf>
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. Mónaco: Du Rocher (Norma Núñez, trad.). (Obra original publicada en 1996). Recuperado el 5 de enero del 2020 en <http://redcicue.org/attachments/article/138/2.2%20TRANSDISCIPLINARIEDAD%20MANIFIESTO%20BASARAB%20NICOLESCU.pdf>
- Noro, J. (2010). Origen, glorificación y crisis de la escuela moderna. De la escuela sagrada a la escuela profanada. *Revista Investigación y Postgrado*. 25(2), 291-316. Recuperado el 8 de diciembre del año 2019 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65828402011>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Desglosar el objetivo de desarrollo sostenible 4. Educación 2030*. Recuperado el 16 de noviembre del 2018 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002463/246300S.pdf>
- Portal Río + 20. (S/F). *Tratado sobre educación ambiental para sociedades sustentables y responsabilidad global*. Recuperado el 13 de junio del 2019 en <http://rio20.net/documentos/tratado-sobre-educacion-ambiental-para-sociedades-sustentables-y-responsabilidad-global/>

- Rodríguez, E. (2005). Educación y educadores en el contexto de la globalización. *Revista Iberoamericana de educación*. Recuperado el 8 de noviembre del 2019 en https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36556001/globalizacion_educacion.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1542215240&Signature=YKzRhIvkkD43fcojstpWsmvIqIE%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEDUCACION_Y_EDUCADORES_EN_EL_CONTEXTO_DE.pdf
- UNESCO. (2017). *Reducir la pobreza en el mundo gracias a la enseñanza primaria y secundaria universal*. Recuperado el 21 de julio del 2019 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002503/250392E.pdf>
- Villa Moral, J. (2009). Escuela y posmodernidad: análisis posestructuralista desde la psicología social de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 203-222. Recuperado el 11 de noviembre del 2020 en <http://www.redalyc.org/pdf/800/80011142009.pdf>
- Villalobos, C. y Quaresma, M. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia*, 22(69), 63-84. Recuperado el 17 de enero de 2020 en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352015000300063&lng=es&tlng=es.

Reflexión crítica como elemento de profesionalización de la formación inicial del profesorado de historia

Critical reflection as an element of professionalization of the initial training of history teachers

Paz Contreras Barrera¹ | Universidad del Bío-Bío, Chile | pazcontr@egresados.ubiobio.cl

Enviado: 21 diciembre 2019

Aceptado: 04 marzo 2020

Resumen

La práctica reflexiva se considera como una pieza elemental para una profesionalización del profesorado. Se plantea que la reflexión crítica ayudaría a los docentes identificar las ideologías subyacentes a su propia práctica, y aún más en el caso de la enseñanza de la historia, puesto que conlleva prácticas discursivas que son constantemente mediadas por relaciones de poder. Sin embargo, diversas investigaciones dan cuenta que los profesores de historia no poseen habilidades necesarias para desarrollar procesos reflexivos. De esta manera, el objetivo del trabajo es reflexionar en torno a la necesidad de intencionar de manera sistemática la reflexión crítica en la formación inicial del profesorado de historia, como un elemento fundamental para su profesionalización. Finalmente, se concluye que la formación inicial del profesorado de historia, necesita integrar procesos formativos como la reflexión dialógica desde una mirada crítica.

Palabras clave: Práctica reflexiva – profesorado de historia – reflexión crítica

Abstract

The reflexive practice is considered an essential piece for a professionalization of the teaching staff. Authors suggest that critical reflection would help teachers to identify the underlying ideologies of their own practice, and even more, in the case of teaching history, since it entails discursive practices that are constantly mediated by power relations. However, various investigations show that history teachers do not possess the necessary skills to develop reflexive processes. In this way, the objective of this work is to reflect on the need to systematically intend critical reflection in the initial training of history teachers, as a fundamental element for their professionalization. Finally, it can be concluded that initial academic training of history teachers needs to incorporate training processes such as the dialogical reflection from a critical perspective.

Keywords: Reflective practice - history teachers - critical reflection

¹ Profesora de Historia y Geografía, Magíster (c) en Educación, Universidad del Bío-Bío. Integrante del grupo de investigación Familia, Escuela y Sociedad - FESOC (GI 170124/EF), patrocinado por la Dirección de Investigación de la Universidad del Bío-Bío.

INTRODUCCIÓN

La práctica reflexiva está siendo considerada como parte importante de la profesionalización docente, en Latinoamérica, ha sido incluido como elemento a considerar en estándares, competencias y perfiles de egreso de instituciones formadoras (Salinas, Rozas y Cisternas, 2018) y en Chile, el Ministerio de Educación ha ido orientando el pensamiento reflexivo en instrumentos como los Estándares de Desempeño de Formación Inicial (2001), Marco Para la Buena Enseñanza (MBE) (2002), Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente (2005), y en los Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media (2012). Sin embargo, existen factores que vienen a obstaculizar el desarrollo de procesos reflexivos en el profesorado (Cornejo, 2003).

Por su parte, Van Manen (1977) plantea que la reflexión ayudaría a los docentes a develar supuestos asociados a las acciones prácticas, y desde un nivel de reflexión crítica, podría significar la identificación de las ideologías subyacentes a la práctica docente ((Viciano, Delgado y Del Villar, 1997)). Ante esto, un espacio privilegiado para la profesionalización del profesorado se encuentra en la Formación Inicial Docente (FID) en el contexto de prácticas, puesto que es allí donde se despliegan, adaptan y combinan recursos que van a ser implementados por los profesores en formación en el contexto real de establecimientos educacionales (Correa, 2015).

De esta manera, una de las carreras formadoras de profesores que, desde nuestro punto de vista, debiese intencionar de forma explícita los procesos reflexivos críticos, es Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, puesto que la enseñanza de la historia implica un conjunto de prácticas discursivas mediadas por relaciones de poder que requieren ser reflexionadas (Santibañez, 2013). Sin embargo, los resultados de la evaluación docente, en su dimensión de reflexión pedagógica, da cuenta que el nivel reflexivo alcanzado por los profesores de historia es de carácter anecdótico (Sun, Correa, Zapata y Carrasco, 2011), poniendo en evidencia que estos docentes no poseen habilidades necesarias para desarrollar procesos reflexivos.

Por todo lo expuesto, consideramos necesario intencionar de manera sistemática la reflexión crítica en la formación inicial del profesorado de historia, como un elemento fundamental para su profesionalización.

PROPUESTA TEÓRICA

Reflexión docente como fundamento de la profesionalización

Podemos situar el contexto en que surge la noción de reflexión en el profesorado a partir de cuatro modelos de formación docente propuestos por Martinet, Raymond y Gauthier (2004), como son el maestro improvisado, el maestro artesano, el maestro científico y el maestro profesional, siendo este último, el que pone de manifiesto que el aprendizaje del docente surge en la acción y el análisis de lo acontecido (Tagle, 2011). Según esto, un profesor que es capaz de generar procesos reflexivos sobre su propia práctica podría contribuir a su propia profesionalización (Perrenoud, 2011; Correa, 2015), puesto

que le permitiría una comprensión de las situaciones complejas (Salinas et al., 2018). Es así como queda de manifiesto la importancia de la reflexión para la profesionalización del profesorado.

Al respecto, la noción de reflexión adquiere un carácter polisémico: profesional generador de teoría, capaz de investigar sus prácticas, o bien como un intelectual reflexivo. Sin embargo, existe un denominador común en torno a las posibilidades conceptuales de la reflexión, según lo descrito por Salinas Fernández (1994:81), *“la crítica y la búsqueda de alternativas al modelo de racionalidad tecnocrática o instrumental que ha dominado el debate y pensamiento en la formación y perfeccionamiento del profesorado en las décadas precedentes”* (citado por Edelstein, 2011, p. 25). Es así como la formación del profesorado ha estado enmarcada en el modelo de racionalidad tecnocrática o instrumental.

En relación a esto, la manera en la que se construye el conocimiento responde a intereses humanos que dan cuenta de conceptos sobre el ser humano y el mundo, lo que Jürgen Habermas (1972) define como intereses cognitivos técnicos, prácticos y emancipadores (en Grundy, 1991). Basándose en estos intereses, Van Manen (1977, en Viciano et al., 1997) clasifica distintos *niveles de reflexión*: reflexión técnica (que aplica el conocimiento existente), reflexión práctica (devela supuestos asociados a las acciones prácticas), y reflexión crítica (similar a la anterior, pero intenta identificar las ideologías subyacentes a la práctica). Por su parte, cada uno de estos niveles de reflexión posee dispositivos formativos asociados: dispositivo de reflexión técnica propuesto por Cruikshank (en Ruffinelli, 2017), en el cual la reflexión es un soporte instrumental que capacita a los profesores para que repliquen prácticas que la investigación ha considerado efectivas; dispositivo de experiencia reflexiva, expuesta por Schön (1998), en donde los profesores se involucran en experiencias similares a una práctica real, con el fin de reconocer las buenas prácticas para ser competentes, lo que sitúa al conocimiento externo (de la investigación) como subordinado al conocimiento proposicional que se obtiene por la acción; y por último, el dispositivo de indagación crítica propuesta por Zeichner (1993), que toma como centro la problematización y análisis de alternativas de transformación de lo existente, con explícitos componentes éticos y políticos que atañen al contexto educativo (Cornejo, 2003). Como se ve, los procesos reflexivos que puede llevar a cabo el docente quedan expuestos a diversas racionalidades que están asociadas a intereses ideológicos del conocimiento, lo que viene a alejar a estos procesos de toda pretensión de neutralidad.

Ahora bien, ¿cómo se configura el proceso de reflexión docente? En concordancia con lo planteado hasta ahora, Gimeno y Pérez (1993), se pueden sintetizar los diversos aportes sobre la noción de reflexión en la formación inicial en cuatro perspectivas básicas, como son la académica, técnica, práctica y de reconstrucción social (Edelstein, 2011), siendo las dos últimas las que pueden dar cuenta de la configuración de los procesos reflexivos. Situados desde la perspectiva práctica, los autores mencionados distinguen el enfoque *reflexivo sobre la práctica* (Edelstein, 2011), siendo un autor paradigmático Donald A. Schön (1930-1997), quien concibe al profesor como un *práctico reflexivo*. Schön, concibe a la praxis docente compleja, incierta, inestable y singular, con conflicto de valores, y entiende la reflexión práctica como un proceso que contribuye a la profesionalización del maestro, en pos de resolver los problemas asociados a la praxis (Domingo, 2013). De esta manera, dicho autor exhibe fases de reflexión práctica a saber (Ruffinelli, 2017): conocimiento *en la acción*, de primer orden, y que se compone de un saber teórico (adquirido en la universidad) y un saber en la acción, que es práctica y espontánea; reflexión en y durante la acción, conocimiento de segundo orden, donde la reflexión *en la*

acción es espontánea e inconsciente con respuestas sorpresa en el momento, y la *reflexión durante la acción* es consciente y que genera preguntas en el momento pero sin un alcance verbalizado; y, la *reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción*, conocimiento de tercer orden que analiza los anteriores de forma verbalizada, puesto que es posterior a la acción, en que se evalúa, analiza, reconoce y reconstruye la práctica docente (Domingo, 2013). Más aún, y posteriormente, Schön (1998) explica una cuarta fase más compleja, que se refiere a la reflexión sobre la verbalización de reflexión, que es un espacio para la producción de una teoría a partir del saber ya objetivado sobre la práctica docente (Pérez, 2007).

De esta manera, asistimos desde ya a un distanciamiento del nivel de reflexión técnica, asociada al tipo de racionalidad instrumental, y a su vez, estamos en presencia de un acercamiento del nivel de reflexión práctica propuesto por Van Manen (1977), vinculado al tipo de racionalidad práctica. Más adelante nos centraremos en la última perspectiva de reconstrucción social propuesta por Gimeno y Pérez (1993), para dar cuenta de las posibilidades de reflexión crítica necesarias para la formación inicial del profesorado de historia.

El profesorado de historia y la reflexión docente

El profesorado de historia tiene la responsabilidad de contribuir a la formación para el ejercicio de la ciudadanía (Pagés, 2007); aportar a la formación de identidad, memoria y pensamiento de los estudiantes; construir posturas políticas en defensa de los derechos humanos (Pantoja, 2017); y en el proceso de selección de fuentes históricas e historiográficas, es donde se da cuenta de fuertes componentes ideológicos asociados a determinados intereses con claras implicancias políticas-sociales (Santibañez, 2013). Considerando esto, el profesorado de historia requiere de procesos reflexivos que revelen cómo está construido el conocimiento para así explicitar las tensiones ideológicas que subyacen a su práctica.

Sin embargo, en un estudio realizado por Toledo, Magendzo, Gutiérrez e Iglesias (2015), se afirma que los profesores evitan abordar temas controversiales y se declaran neutrales, mostrando los saberes de la historia como ajenos a las ideologías y los aconteceres políticos. De esta manera, la reflexión es fundamental en el profesorado de historia, ya que debe develar estas prácticas y currículos homogeneizantes que invisibilizan los conflictos y prácticas discursivas atravesadas por relaciones de poder, lo que viene a reafirmar la necesidad de generar procesos reflexivos desde una perspectiva crítica.

En el mismo sentido, docentes en ejercicio que vivieron el proceso de evaluación docente, en el dispositivo de portafolio (instrumento que recaba información sobre el desempeño profesional de los docentes), dan cuenta de un déficit en la dimensión *Reflexión a partir de los resultados de la evaluación*, en el cual la media nacional no alcanza el 2,5 que es la puntuación mínima de aceptación (Manzi, González y Sun, 2011). Más aún, otro estudio que aplicó entrevistas semiestructuradas a 38 profesores (dependencia particular subvencionado) de la región del Bío-Bío, los docentes opinan que no tienen la capacidad de hacer autocrítica ni un proceso de reflexión sobre su quehacer pedagógico (Salazar et al., 2014).

Por su parte, un estudio realizado por Hernández y Catrino (2016) con foco en las creencias pedagógicas sobre enseñanza, aprendizaje y evaluación en una escuela rural mapuche, evidencian tanto creencias pedagógicas tradicionales como contemporáneas, y en el aula, las prácticas de enseñanza eran tradicionales e ignoraban el contexto mapuche, realizando actividades de aprendizaje memorísticas. Estas creencias daban cuenta de la ausencia de una reflexión profunda, que revelara las creencias y el pensamiento pedagógico para así mejorar el proceso de aprendizaje en el aula (Hernández y Catrino, 2016).

Diversas investigaciones empíricas también evidencian que los procesos formativos en el profesorado de historia no dan cuenta del desarrollo de capacidades reflexivas intencionadas. En esta línea Salinas et al. (2018) buscaron responder cuán reflexivos son los estudiantes de pedagogía al finalizar su formación, mostrando resultados en que hay una baja profundidad de la reflexión en la mayoría de las dimensiones consideradas, como, por ejemplo, la reflexión sobre la experiencia personal, la proposición de cambios y especialmente, en la relación entre teoría y práctica.

También, en contexto de práctica y con resultados similares, Sánchez y Jara (2015) realizaron un estudio en una universidad de la región del Maule, investigación que tuvo como foco de análisis la visión inicial de cincuenta futuros profesores (entre ellos estudiantes de pedagogía en historia). Es así como los futuros profesores reflexionaron sobre procesos de evaluación del aprendizaje en el contexto de la práctica, lo que develó una baja reflexividad respecto al papel de la evaluación, visualizándolos como un control social que facilita el disciplinamiento, pero no como fuente de datos que permite reflexionar sobre fortalezas y debilidades. Lo descrito se puede asociar al modelo maestro artesano que se concebía que el aprendizaje surgía con el adiestramiento de un oficio, asumiendo este maestro un control sobre el aprendiz (Martinet et al, 2004).

Otro de los puntos críticos de los dispositivos prácticos, es la relación existente entre la triada formadora que interactúa en la formación práctica: el formado, profesor guía de la universidad y profesor tutor del centro de práctica. Estudios, como el desarrollado por Russell (2014), muestran un vacío profundo en la generación de una interacción reflexiva en la relación tutor y alumno, dejando entrever la interacción de tipo directiva presente en las etapas prácticas. De esta forma, como lo plantea Solís et al. (2011), en las etapas de formación práctica, presente en los estilos de mallas concurrente (desde los inicios de la formación) y secuencial (al final del proceso), prima el estilo directivo, presentando procesos de reflexividad sólo en la etapa final, pero desde un carácter instrumental o técnica según los niveles de reflexión de Van Manem (1977). Los problemas mencionados, dificultan la conformación de un profesionalismo docente basados en su reflexión, lo que imposibilita el desarrollo profesional (Contreras et al., 2010), con un perfil crítico y reflexivo de los docentes de historia (Santibañez, 2013).

En la misma línea, un trabajo realizado por Bolívar (2007) respecto a las identidades docentes, nos podría dar algunas luces respecto a esta escasa reflexión de los docentes de historia y que nuevamente nos conduce a replantearnos el rol que cumplen las instituciones formadoras. Al respecto. José Manuel Esteve (1997) (citado en Bolívar, 2007:77) señala que: *“Los estudiantes de historia se definen a sí mismos como futuros historiadores, no como futuros profesores de historia... la enseñanza en la secundaria sólo es percibida como una alternativa de segundo orden...”*. Frente a las complejidades de la escuela, los profesores de historia buscan herramientas a partir de esta falsa identidad de historiador, sin considerar

los saberes pedagógicos, por lo tanto, cualquier reflexión respecto a este quehacer carece de sentido (Bolívar, 2007).

Por último, un estudio realizado por Valdés y Turra (2017), concluyó que la racionalidad curricular técnica del conocimiento era predominante en la formación del profesorado de historia, con énfasis en la formación disciplinar. Es así como el saber pedagógico no es considerado núcleo de la formación y se evidencia en la desvinculación con la escuela, y a su vez, con las actividades prácticas. Todo esto viene a ser contradictorio con lo demandado por las comunidades de profesores en ejercicio, en relación a la importancia que debería tener en la FID la vinculación del currículum oficial con la realidad social (Ferrada y Turra, 2012), que a nuestro juicio puede experimentarse en los procesos de práctica pedagógica con carácter reflexivo.

Con todo, pareciera que solo basta saber sobre historia para hacer historia, quedando fuera cualquier reflexión respecto a sobre el qué, para qué y el cómo enseñar. Esto último atenta contra el desarrollo del pensamiento autónomo en los estudiantes, situación que en el futuro se traduciría en una enseñanza de los contenidos, ignorando la teoría pedagógica y basándose en rutinas que carecen del componente reflexivo; y desde el punto de vista de los profesores, la enseñanza de la historia es implementada como una asignatura resumen de lo aprendido en la universidad, que tiene como efecto un ejercicio docente que abusa de la clase expositiva, tal como le fue modelado por los formadores de la academia (Coudannes, 2010), olvidando que la enseñanza de la historia está relacionada con las hegemonías en las visiones del mundo, el docente de historia trabaja con fuentes históricas, con nociones y conceptos que como señala Santibañez (2013) están atravesados por conflictos, generados en articulaciones disciplinantes o de resistencia.

En síntesis, la falta de espacios reflexivos, da cuenta de la desvinculación de las instituciones formadoras con los contextos escolares reales, que se podrían enriquecer con una mayor presencia de formación práctica desde temprano, ya que permite al profesorado en formación llevar a cabo procesos de reflexión que se conviertan en el centro de su profesión (Correa, 2015).

DISCUSIÓN

La reflexión crítica en la formación inicial de docentes de historia

Ahora bien, situándonos en la perspectiva de *reconstrucción social* planteada por Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, (1992), reconocemos la posición de la enseñanza como una actividad crítica, desde una postura ética, de justicia social y emancipación social; y también, con una pretensión de generar una cultura con orientación política-social, habilidades de reflexión crítica y actitudes que promuevan un profesor como intelectual transformador, como aspectos a considerar en la FID (Edelstein, 2011). Sin duda, esta perspectiva posee una clara asociación con el nivel de reflexión crítica de Van Manen (1977), el que a su vez se vincula con el tipo de racionalidad crítica de Habermas (1972) que ve a la reflexión como proceso político que tiende a la emancipación social (en Grundy, 1991).

Desde esta perspectiva de reconstrucción social, situado desde lo crítico, apuntaría a profesionalizar la formación del profesorado de historia, puesto que, al reflexionar de manera crítica, podría tomar conciencia sobre el origen de sus creencias (que no dan cuenta de un saber pedagógico profesionalizante) que condicionan su docencia, para así reorientar su práctica hacia la transformación de la realidad. Ahora bien, ¿qué dispositivo podría tributar en la formación de un profesor de historia con capacidad de reflexividad crítica? En congruencia con la indagación crítica propuesta por Zeichner (1981, en Cornejo, 2003), estamos convencidos de que el dispositivo de *indagación dialógica* permitiría dar respuesta a aquella interrogante, puesto que se entiende como una forma de construcción de conocimiento con *otros*, y es en el lugar de las prácticas pedagógicas en que es posible el desenvolvimiento de esta propuesta (Canabal, García y Margalef, 2018).

La reflexión dialógica (Freire, 2005) se refiere a la relación de horizontalidad que posee el diálogo entre los participantes para la reflexión-acción, y según Ghiso (2009), posee los principios de autoconocimiento (transparentar nuestros modos de ser, pensar y actuar), autonomía y co-regulación (establecimiento de propias valoraciones), escucha abierta, crítica y activa (expresión de certidumbres o incertidumbres), y una comprensión crítica de la realidad (contextualización y entrecruzamiento de varios puntos de vista) (Canabal et al., 2018).

Pero, ¿qué estrategias se pueden llevar a cabo en el dispositivo de reflexión dialógica en el contexto de la formación del profesorado de historia? Afirmamos que, en el contexto de prácticas pedagógicas desde los primeros años, es posible distinguir ciertas estrategias, a continuación, algunas estrategias descritas por Canabal et al. (2018):

- Díadas reflexivas: la interacción (puede ser online) entre pares sobre lo pesquisado en bitácoras o diarios que dan cuenta de lo vivido en las prácticas pedagógicas, enriqueciéndose mutuamente con el contexto, ayuda y reflexión de del otro.
- Análisis de prácticas mediante grabaciones de clase: a partir de un video que captura la experiencia pedagógica, contribuye a una cultura de la observación y del diálogo crítico.
- Estrategia colaborativa: reflexión colaborativa que utiliza un diario del diálogo reflexivo, un seminario reflexivo y un portafolio reflexivo, como estrategias complementarias. Esto facilita una reflexión con mayor nivel de profundidad.
- Tríada reflexiva: Primero, en un seminario inicial, cada profesor en formación describe los problemas prioritarios a resolver en relación a metodologías, evaluación, entre otras, para su análisis, reflexión y discusión; luego, en una siguiente fase, el grupo determina las acciones que darán cuenta de una innovación como propuesta de intervención; y por último, en una fase final, desde un seminario posterior, la tríada se reúne nuevamente para profundizar en la evaluación de la intervención implementada.

Las estrategias expuestas por Canabal et al. (2018), promoverán procesos de reflexión dialógica desde una perspectiva crítica, coincidiendo con otros programas exitosos en formación inicial, de destacados países analizadas por Korthagen, Loughran y Russel (2006, en Vaillant y Marcelo, 2015): programas centrados en cómo se aprende de la experiencia y cómo es posible construir conocimiento, y también, fomentar el trabajo con otros para evitar el aislamiento profesional. Sin duda, el elemento de

colaboración en procesos de reflexividad sobre experiencias docentes constituye anhelos de una formación de profesores de historia que ya se implementan en otros lugares del planeta.

CONCLUSIONES

Desde sus orígenes, la finalidad de la enseñanza de la historia ha consistido en formar un determinado modelo de persona coherente con los valores dominantes. Más aún, esta afirmación no se escapa a los procesos de formación inicial de los futuros profesores de historia. Es así como podemos visualizar diferentes tensiones encontradas en la literatura (teórica y empírica), respecto a la formación de profesores de historia: desvinculación teoría-práctica, racionalidad técnica o instrumental que desprofesionaliza al docente, historiografías tradicionales que contribuyen a la reproducción social, subordinación del saber pedagógico al saber disciplinar, entre otras. Estas tensiones, desde nuestra perspectiva, que no son desinteresadas ni neutrales, dan cuenta de disputas ideológicas en el seno universitario, atravesada por determinados intereses que impactan en el desarrollo de procesos formativos de los profesores, más específicamente en el proceso de reflexividad de los futuros profesores.

De esta manera, consideramos necesaria la incorporación de procesos reflexivos en el proceso de prácticas pedagógicas en la formación inicial del profesorado de historia, que incluya, para tales efectos, estrategias como díadas reflexivas, análisis de prácticas mediante grabaciones de clase, estrategias colaborativas y tríadas reflexivas. Creemos, por fin, que esto posibilitará la profesionalización del profesorado de historia, pero siempre desde una perspectiva crítica que permita una reflexión dialógica de las prácticas, con el fin de develar los supuestos ideológicos subyacentes de cada sujeto enseñante.

Ahora bien, ¿cómo se configura el proceso de reflexión docente? Para lo que nos interesa, concordamos con lo planteado por Vaillant y Marcelo (2015) en el contexto del proceso de convertirse en docente, como se visualiza en la figura 1:

Cuadrante 4 (Público-individual)	Cuadrante 1 (Público-colectivo)
Conocimiento pedagógico personal, hecho público mediante historias o casos	Conocimiento pedagógico derivado de investigación y teoría
Cuadrante 3 (Privado-individual)	Cuadrante 2 (Privado-colectivo)
Conocimiento pedagógico consciente desde la reflexión	Creencias, normas, cultura, conocimiento personal tácito no articulado.

Figura 1: Experiencias previas y creencias acerca de la enseñanza. En Vaillant y Marcelo (2015, p. 50)

El cuadrante 1 representa lo adquirido en la FID, un conocimiento pedagógico teórico derivado de la investigación; el cuadrante 2, hace referencia al conocimiento tácito, a las creencias sin una base teórica; el cuadrante 3, avanza al develar las creencias por medio del proceso de reflexión consciente, el que

puede ser socializado o divulgado como lo representa el cuadrante 4. En síntesis, independiente del momento en que se encuentre el docente, éste claramente tiene posibilidades de generar un conocimiento práctico, basado en teorías que interactúan con su quehacer práctico.

REFERENCIAS

- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación, 12*, 13-30.
- Canabal, C., García, M. y Margalef, L. (2018). La reflexión dialógica en la formación inicial del profesorado. Construyendo un marco conceptual. *Perspectiva Educativa, 56* (2), 28-50.
- Contreras, I., Rittershausen, S., Montecinos, C., Solis, M. C., y Walker, C. N. (2010). La escuela como espacio para aprender a enseñar: Visiones desde los programas de formación de profesores de educación media. *Estudios pedagógicos, 36*, 85-105.
- Cornejo, J. (2003). El pensamiento reflexivo entre profesores. *Revista Pensamiento Educativo, 32*, 343-373.
- Correa, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización. *Educar, 51*(2), 259-275.
- Coudannes, A. (2010). La formación del profesor de historia en la universidad argentina. La creciente distancia entre investigación/docencia y teoría/práctica. *Antíteses, 3*(6), 975-990.
- Domingo, Á. (2013). *El profesional reflexivo (D.A. Schön). Descripción de las tres fases del pensamiento práctico*. Barcelona: Práctica reflexiva. Disponible en: <http://goo.gl/Uy7QpA>.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós
- Ferrada, D. y Turra, O. (2012). Las comunidades de profesores como agentes legítimos en la construcción curricular para la formación inicial. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica, 11*, 207-217.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno
- Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ed. Morata.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hernández, M. y Catrino, J. (2016). Liderazgo pedagógico para reestructurar creencias docentes y mejorar prácticas de aula en contexto mapuche. *Revista Electrónica Educare, 20* (1), 22.
- Manzi, J., González, R., Sun, Y., Bonifaz, R., Flotts, M. P., Abarzúa, A., y Zapata, A. (2011). *La evaluación docente en Chile*. MIDE UC.
- Martínez-Izaguirre, M., de Eulate, C. Y. Á., & Villardón-Galleg, L. Autoevaluación y reflexión docente para la mejora de la competencia profesional del profesorado en la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia, 56*.
- Martinet, M.; Raymond, D. y Gauthier C. (2004). *Formación de docentes: Orientaciones, competencias profesionales*. Québec: Ministerio de Educación de Québec.

REFLEXIÓN CRÍTICA COMO ELEMENTO DE PROFESIONALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE HISTORIA

- MINEDUC (2001). *Estándares de desempeño para la Formación inicial de Docentes*. Santiago, Chile.
- MINEDUC (2002). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago, Chile.
- MINEDUC (2005). *Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2012). *Estándares Orientadores para las carreras de pedagogía en educación media*. Ministerio de Educación. Santiago, Chile.
- Pagès, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En Ávila, R. M. et al. (eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: AUPDCS (pp. 205-215)
- Pantoja, P. (2017). Enseñar historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: reflexión desde la formación de docentes de docentes en ciencias sociales en Colombia. *Diálogo andino*, 53, 59-71.
- Pérez, M. (2007). La práctica reflexiva: una perspectiva para la formación docente en la obra de Donald Schön. En Aragón, G., Kostina, I., Rincón, G., Pérez, M.(comps) *Perspectivas sobre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas extranjeras y la literatura*. Cali, Colombia: Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. (pp. 391-398).
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó: Barcelona.
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 97-111.
- Russell, T. (2014). La práctica en la formación de profesores: Tensiones y posibilidades en la experiencia de aprender a enseñar. *Estudios pedagógicos*, 40, 223-238.
- Salazar, J., Salazar, P., Hidalgo, C., Villalobos, A., Marín, P., Coloma, C., Mendivil, L., Pesci, G., & Páez, R. (2014). Reflexión pedagógica y autoevaluación docente: ¿Simbiosis o depredación? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 147-155.
- Salinas, Á., Rozas, T., & Cisternas, P. (2018). El foco y la profundidad de la reflexión docente en estudiantes de pedagogía en Chile. *Perfiles educativos*, 40(161), 87-106.
- Santibáñez, C. (2013). Profesores de historia e historiografía estatista: Consideraciones básicas para los estudiantes de Pedagogía en Historia. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39 (1), 403-416.
- Sánchez, G. y Jara, A. (2015). Visión del trabajo docente en el ámbito de la evaluación, que comienza a construir el profesorado en formación, a partir del uso de incidentes críticos en los procesos de formación práctica. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 231-255.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Paidós
- Solís, M. C., Núñez, C., Contreras, I., Rittershausen, S., Montecinos, C., & Walker, H. (2011). Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 127-147.
- Tagle, T. (2011). El enfoque reflexivo en la formación docente. *Calidad en la Educación*, 34, 203-215.

- Toledo Jofré, M., Magendzo Kolstrein, A., Gutiérrez Gianella, V., y Iglesias Segura, R. (2015). Enseñanza de 'temas controversiales' en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 275-292.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la Formación Docente*. Madrid: Narcea.
- Valdés, M. y Turra Díaz, O. (2017). Racionalidades curriculares en la formación del profesorado de historia en Chile. *Diálogo Andino*, 53, 23-32.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculo Inquiri*, 6(3), 205-228.
- Viciana, J; Delgado, M.A.; Del Villar, F. (1997). El análisis de los niveles de reflexión en el discurso. Su aplicación desde la perspectiva del formador de formadores al campo de la educación física y al entrenamiento deportivo. *Revista Motricidad*, 3, 151-175.
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogía*, 220(44-49). Recuperado de: <http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2012/04/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner..pdf>

Musicalizando: programa de apoyo socioemocional en primaria a través de la musicoterapia

Making music: a programme of social and emotional support in primary school through music therapy

Natalí Quindós Núñez¹ | Investigadora independiente, España | natali_quindos@hotmail.com

Enviado: 23 julio 2019

Aceptado: 11 marzo 2020

Resumen

La finalidad de la educación es lograr el desarrollo integral del niño y para conseguirlo se debe comenzar por el mundo emocional, ya que es un factor básico de este desarrollo. En esta propuesta teórica se plantea trabajar las emociones a través de la música, elemento clave y relacionado con las emociones desde la antigüedad, que está muy presente en toda la etapa educativa. La musicoterapia es una disciplina que usa la música como medio para mejorar la calidad de vida de las personas, y su uso permite acceder al mundo interior del niño. El presente trabajo describe un programa para apoyo socio-emocional dirigido los alumnos de sextos de primaria, los cuales se encuentran en un proceso importante de transición de la niñez a la adolescencia. Se concluye que, gracias a las posibilidades que tiene la música en cuanto a la evocación de sentimientos, la propuesta será positiva para los usuarios, contribuyendo a promover conductas de calma, presentándose como una terapia no invasiva para el trabajo con niños, niñas y jóvenes.

Palabras claves: Musicoterapia, desarrollo socioemocional, preadolescencia, educación

Abstract

The purpose of education is to achieve the integral development of the child, and in order to do it, the emotional world must come first, since it is a basic factor of this development. In this theoretical proposal, it is suggested to work on emotions through music, a key element related to emotions since ancient times, which is very present throughout the educational stage. Music therapy is a discipline that uses music as a means to improve people's quality of life, and its use allows access to the inner world of the child. The present article describes a programme of social and emotional support directed to sixth grade primary students, who have to face an important process of transition from childhood to adolescence. In conclusion, thanks to the music possibility of recalling feelings, the proposal will be positive for users since it promotes calm behaviors and it is a non-invasive therapy to work with children and teenagers.

Keywords: Music therapy, socio-emotional development, preadolescence, education.

¹ Maestra educación especialidad: música, Musicoterapeuta y Psicopedagoga. Máster en Musicoterapia, Máster en Psicopedagogía, especialidad escolar, Universidad Internacional de Valencia.

INTRODUCCIÓN

Numerosas investigaciones señalan, que los niños, en especial en los primeros años de vida, son pequeñas *“esponjas”* que absorben todo lo que el mundo les rodea y lo que las otras personas les ofrecen. Del Olmo (2008) señala que la ausencia de experiencias socio emocionales positivas en la infancia, da lugar a situaciones negativas en todos los ámbitos del niño, destacando problemas en el entorno escolar y social.

Por un lado, como indica Ibarrola (2003) nos encontramos inmersos en un mundo controlado por las nuevas tecnologías y la ciencia. Continuamente vamos con prisas y estresados, con poca disponibilidad para nosotros. El apartado de ser conscientes del aquí y ahora, de cómo nos sentimos, esta relegado a las últimas cosas que hacer a lo largo del día.

Por otro lado, María Ángeles de la Caba (2005) expone que en la escuela se centran en materias como las matemáticas o la lengua, dejando en un segundo lugar, el plano emocional. En muchas ocasiones, cuando un niño realiza una conducta inapropiada es debido a que no tiene las herramientas necesarias para expresar y canalizar sus emociones de manera adecuada. Este tipo de bloqueos emocionales se ven reflejados también en la manera que tienen los niños de relacionarse con sus iguales como con el resto de adultos.

La psicóloga Silvia Álava (2016), apunta lo esencial que es enseñar a los niños herramientas para un desarrollo emocional óptimo, ya que este va influir directamente no solamente en su rendimiento y en su disposición para adquirir nuevos conocimientos, sino que es clave para su desarrollo como persona. La manera con la que maneje sus emociones, estará condicionando su manera de ser y de relacionarse cuando sea adulto, teniendo una vida más plena que aquellos que carecen de una adecuada inteligencia emocional.

Ante esta situación descrita anteriormente, el presente trabajo pretende ofrecer una propuesta para intentar resolverlo desde las aulas.

Partiendo de la idea de que *“la música y el sonido en general afectan al ser humano tanto fisiológica como psicológicamente, y además puede convertirse en un medio extraordinario de socialización y enculturación, especialmente en la infancia y adolescencia”* (Mateos, 2002, p.158), coincidimos con la doctora Serafina Poch (2001, p.91) cuando afirma que *“las carencias en el área de educación emocional de los niños y adolescentes podrían paliarse con programas de musicoterapia en los centros educativos, ya que la salud emocional es fundamental para el ser humano, sin la cual todo lo demás cae por su base”*.

PROPUESTA TEÓRICA

La preadolescencia o pubertad, es una etapa de grandes cambios y de cierta inestabilidad, los cuales suelen coincidir con la última etapa de la edad escolar en educación primaria.

Debemos prestar mucha atención a dos apartados: el emocional y el social. En el primero de ellos, en esta etapa surgen los problemas relacionados con el autoconcepto. El alumno comienza a plantearse sus prioridades en la vida, sus valores, etc. Por otro lado, a nivel social, Pascual (2002) destaca el papel del grupo de pares en esta etapa convirtiéndose en un pilar en la vida de los preadolescentes, jugando un gran papel en el desarrollo y en su manera de relacionarse con el entorno. Fuentes (2005), señala

como esos lazos de amistad sirven como soporte emocional frente a las dificultades a las que le toque hacer frente.

En esta línea, López (2005), señala que la evolución que se lleva a cabo en esta etapa y que se ve influida por la pandilla, pues trae consigo un desarrollo en su capacidad de empatizar. Llegando a interpretar las señales no verbales, que recibe de las personas

En resumen, podemos decir que nos encontramos en una época de grandes cambios y de cierta inestabilidad, en la cual debemos prestar mucha atención al apartado emocional y social, pues todavía los niños son muy vulnerables frente a todo lo que está cambiando a su alrededor.

El desarrollo afectivo y social en la edad escolar

Para Ibarrola (2014), el desarrollo afectivo y social, es el conjunto de fases a través de las cuales el niño se va definiendo a sí mismo, se va moldeando como persona y va interactuando con el entorno que forma parte de su vida. Esta transformación, va encaminada a lograr que el niño y futuro adulto consiga entre otras cosas, aprender a gestionar sus emociones.

En este sentido Ortiz (2005), señala que en la etapa escolar que ocupa nuestra propuesta se producen grandes cambios en todas las áreas, que forman parte del desarrollo integral del niño. Cabe destacar, la mención especial que hace dicha autora del papel que juegan las emociones y los cambios que se producen en ellas.

Tomando esto como base, Ortiz (2005) nos indica que debemos centrar nuestra labor en tres aspectos claves que son: Comprensión emocional, la capacidad de regulación y la empatía, los cuales promueven la competencia emocional.

Desarrollo emocional e inteligencias múltiples como recurso educativo

Un concepto clave a tener en cuenta dentro del marco teórico del presente trabajo es el papel que juegan las inteligencias múltiples en el desarrollo emocional, y su importancia como recurso educativo para dar respuesta a las necesidades de los alumnos de hoy en día.

En los años ochenta el psicólogo Howard Gardner creó la teoría de inteligencias múltiples. Dicha teoría se basa en la existencia de *“ocho inteligencias relativamente autónomas: la lingüística, la lógico-matemática, la espacial, la musical, la corporal- cinestésica, la interpersonal, la intrapersonal y la naturalista”* (Gardner, 2012, p.26). Este autor añade que lo principal, es que cada persona es única y debe ser consciente de sus habilidades, las cuales estarán vinculadas a las distintas inteligencias propuestas.

Este tipo de teorías y estudios, nos muestran el camino que debe seguir la escuela. Como dice Siciliani (2007), debemos partir de los conocimientos previos para lograr que los alumnos adquieran los nuevos conocimientos, partiendo siempre de una metodología que motive a los alumnos y que tenga en cuenta sus emociones, de tal manera que ellos se sientan parte activa del proceso, que no sean espectadores, que sean los protagonistas de su propio aprendizaje.

Siendo conscientes de esta idea, recalamos la importancia de educar en las emociones desde un punto de vista que tenga también en cuenta las distintas inteligencias múltiples. Como afirma Karen Stone

McCown, (citado por Goleman, 1996), la educación y las emociones deben ir de la mano, pues son clave en el desarrollo integral del niño.

Por lo tanto, contribuir al desarrollo emocional de nuestros alumnos partiendo del uso de las inteligencias múltiples es básico para lograr lo que todo sistema educativo y los docentes quieren, que es un aprendizaje significativo. De esa manera crearemos en el alumno los cimientos para un desarrollo integral y positivo.

El papel de la música y la musicoterapia

Al comenzar la etapa de escolar, como bien señala Mateos (2002), la música es una asignatura muy querida por todos los niños, pues la ven como algo lúdico y en la que ellos son los verdaderos protagonistas de su aprendizaje musical. Más adelante en la etapa que nos preocupa, la preadolescencia, la música se convierte en su seña de identidad y de comunicación (Alegre, 2008).

Aquí entra en juego su influencia psicológica en el ser humano, ya que *“la música o los sonidos pueden ayudar a expresar y /o representar simbólicamente algún atributo de la propia experiencia con el que uno necesita sentirse reflejado”* (Mateos, 2002, p. 159).

Por lo tanto, teniendo en cuenta las características que la música presenta, se convierte en un medio muy indicado para alcanzar los objetivos del programa.

Una de las primeras figuras representativas de la musicoterapia, E. Thayer Gaston, (Davis, Gfeller, & Thaut, 2000), declaró la importancia de la música como medio de expresión de todo aquello que el ser humano es incapaz de expresar o compartir con palabras.

Para definir nuestra disciplina, usaremos la definición que propone la Asociación Mundial de Musicoterapia (World Federation of Music Therapy [WFMT], 2011):

“La Musicoterapia es el uso profesional de la música y sus elementos como una intervención en ambientes médicos, educativos y cotidianos con individuos, grupos, familias o comunidades, buscando optimizar su calidad de vida y mejorar su salud y bienestar físico, social, comunicativo, emocional, intelectual y espiritual. La investigación, la práctica, la educación y la formación clínica en la musicoterapia están basados en estándares profesionales según los contextos culturales, sociales y políticos”.

Jauset (2017) recoge la información que ofrece Hillecke y su equipo del Centro Alemán de Investigación de la Musicoterapia:

“los cuales describen cinco factores clave en la efectividad de esta disciplina, en cuanto a su capacidad de mejora tanto la salud física como la psicológica: modulación atencional, modulación cognitiva, modulación conductual, modulación comunicativa y modulación emocional.” (p. 62).

Esta última, que es en la que se centra nuestra propuesta la define como *“la música es capaz de modular emociones y de provocar respuestas emocionales, implicando áreas corticales y subcorticales”* (Jauset, 2017, p. 62).

En el siguiente esquema creado por Mateos (2001) quedan reflejados los componentes básicos que integran el encuadre musicoterapéutico, en el cual se sustenta todo el trabajo del musicoterapeuta.

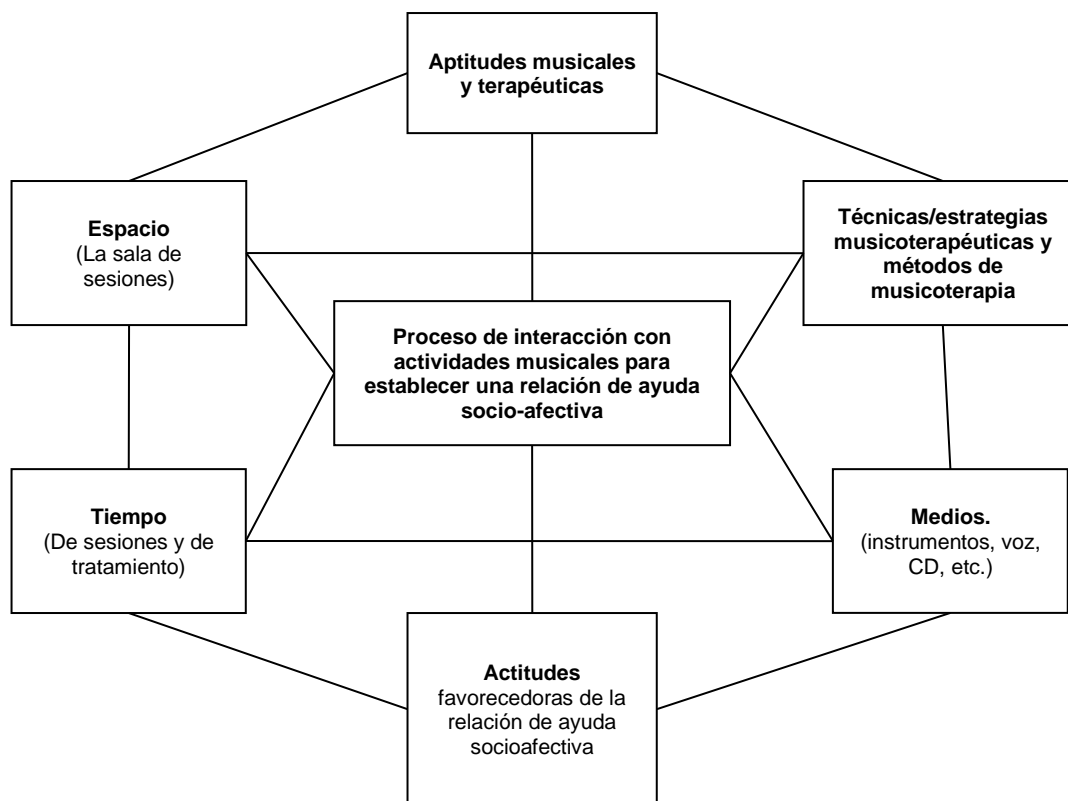


Figura 1. Encuadre Musicoterapéutico. Fuente: García (2008).

Las posibilidades que nos ofrece la música son amplias, la psicóloga infantil María Luisa Ferrerós (2008) señala entre ellas, el papel de la música para reflejar las emociones que con palabras no podemos o despertar el mundo interior de cada uno a través de las experiencias sonoras. Asimismo, mejora la atención y la retentiva, y es un medio excelente para trabajar el lenguaje verbal y el corporal. La misma autora añade que el carácter ameno y placentero que tiene la música, hace que sea atrayente para las personas.

La musicoterapeuta Sabatella (2006) destaca como el hecho de usar la música como medio, como es el caso de la musicoterapia y no sólo como fin, nos da la oportunidad de llegar a aspectos más íntimos y personales de los alumnos.

Basándonos en la influencia que ejerce la música en estas edades y teniendo en cuenta los cambios que se producen en esta etapa, se propone un plan de intervención usando como recurso la Musicoterapia, el cual contribuirá al desarrollo emocional de los alumnos de primaria, favoreciendo sus habilidades sociales y comunicativas.

La realización de las sesiones, en este caso mediante sesiones grupales como actividad extraescolar. Las mismas serán llevadas a cabo por un musicoterapeuta, el cual estará siempre en contacto con el resto de profesionales del centro educativo como con la familia de los participantes, con el fin de que todos participen de forma activa en el proceso.

Sabatella (1999) en su trabajo, señala la importancia de conocer la identidad sonora de los participantes y sus particularidades. Es por ello que antes de llevar a cabo la propuesta, recogeremos toda la información posible sobre nuestros participantes.

Hemos adaptado de Mateos (2004), la estructura para llevar a cabo las sesiones, las cuales quedarían divididas de la siguiente forma (ver tabla 1).

Tabla 1. Fases de las sesiones de Musicoterapia. Adaptado de Mateos (2004)

FASE PREPARATORIA (15 min.)	1. Caldeamiento
	2. Activación
FASE ACTIVIDADES (45 min.)	35 min. Actividades Sonoro-musicales activación corporal consciente (Fase Expresiva)
	Actividades Sonoro-musicales de relación con el otro (Exteriorización)
	Actividades Representación y Simbolización (Interiorización)
	10 min. Despedida

En cuanto a las técnicas aplicadas, Sabatella (1999) indica que en el caso del colectivo infantil partiremos del juego como eje central del proceso. Usando todos los recursos que les llamen la atención a estas edades y que permitan dar rienda suelta a todas las manifestaciones artísticas posibles: corporales, vocales, plásticas, etc.

Las sesiones grupales incluirán muchas y variadas estrategias. En cuanto a las activas, realizaremos *improvisaciones vocales e instrumentales*, tal y como indica el autor Gómez (2015), este tipo de actividades reporta grandes beneficios en estas edades, pues nos permite acceder a los sentimientos más profundos de los alumnos, pues todavía no sienten la vergüenza social que suelen presentar los adultos y se sientan más libres a la hora de realizar este tipo de ejercicios. También se llevarán a cabo *coreografías* musicales, en las cuales el cuerpo se convierte en el medio de expresión del mundo interior de los alumnos, expresando sus sentimientos y sensaciones.

Además, se llevarán a cabo *juegos simbólicos y de creatividad*, y *cuentos musicales*, los cuales a través de los medios que la musicoterapia pone a disposición del usuario, logran revelar aspectos o emociones, que de otra manera sería muy difícil de lograrlo.

Por otro lado, como propuestas más pasivas encontramos, la *escucha musical*, la cual consiste en el hecho de escuchar música en grupo, haciendo que los participantes se sientan parte del grupo y al mismo tiempo se sientan acompañados (Fonseca, 2008). Es una manera de poder luego evocar, momento positivos y compartidos. También trabajaremos la *imaginación guiada*, la cual es para Mateos (2002) una actividad muy recomendada para trabajar las fantasías y la consciencia corporal de una manera más relajada. Asimismo, Mateos (2002) añade que, a través de este tipo de actividades, el usuario puede regresar a momentos agradables usando la música como medio para llegar a las emociones positivas, que experimento en esos momentos.

Asimismo, es fundamental dejar que el usuario, en este caso, los alumnos puedan dar rienda suelta a toda su expresión artística sin limitarse sólo a lo musical, sino teniendo en cuenta también su combinación con las herramientas que pone a su disposición la plástica (Gómez, 2015), para *dibujar* lo que les sugiere la música.

Un elemento clave para conseguir los resultados deseados, es la evaluación. Para poder evaluar este tipo de propuestas, el musicoterapeuta grabará las sesiones siempre que sea posible, con el fin de poder observar luego ciertos aspectos o conductas que se le pueden escapar durante la sesión. Asimismo, llevará a cabo un diario, en el cual recogerá todos los aspectos importantes de dichas sesiones (tanto positivos como negativos o las dificultades encontradas), con el fin de mejorar en las futuras sesiones. En cuanto a la evaluación, se realizarán varios tipos de evaluación: inicial, de proceso y final. A continuación, pasaremos a desarrollar cada uno.

- Evaluación Inicial: Como comentamos en puntos anteriores, es necesario una evaluación inicial para poder conseguir información relevante de nuestro grupo. Este tipo de evaluación *"nos acerca a la persona y a su/s contexto/s"* (Fonseca, 2008, p. 23).
- Evaluación Proceso: Fonseca (2008), nos señala la importancia de la evaluación continua, pues a través de la misma obtendremos información relevante como cuál es la situación del participante, tanto a nivel físico como emocional, o con qué actividades ha participado más. Todo ello será clave para la programación de futuras actividades o la modificación de las ya planteadas, con el fin de ir adaptándolas a la situación del niño y a su evolución dentro de las sesiones. Aplicaremos un cuestionario antes y después de las sesiones, el cual nos permita observar si se ha producido algún cambio significativo.
- Evaluación final: Será necesaria una evaluación final que recoja todo nuestro trabajo, con el fin de observar que aspectos han funcionado y cuales deben mejorar a la hora de volver a aplicar la propuesta. Asimismo, nos proporcionará resultados sobre la validez de este tipo de programas para lograr los objetivos fijados.

DISCUSIÓN

Autores como Jauset (2018) o Davis et al. (2000), nos hablan de los múltiples y variados campos de intervención de la musicoterapia, pues hoy en día podemos encontrar profesionales de este sector trabajando en escuelas, hospitales, centro de día, etc.

En cuanto a nuestra propuesta, la cual va encaminada a la utilización de este tipo de terapias en el Área de Educación, es un área nueva y no muy extendida en el sistema escolar. En un principio su aplicación estaba limitada a personas con necesidades educativas especiales (Sabatella, 2006).

Sin embargo, hoy en día, su aplicación en el ámbito escolar es llamada Musicoterapia como Terapia de Apoyo y puede ser aplicada a todos los alumnos. Su trabajo se ha englobando en distintos aspectos: mediante la música podemos conseguir adquirir distintos contenidos del resto de áreas, como por ejemplo ayudar a la comprensión de conceptos matemáticos. También puede ser usada como refuerzo positivo, para que el niño mantenga o cambie algunas conductas. Además, sirve como ayuda para las propias clases de música reforzando aspectos musicales (David et al., 2000). Por último, y en la que más se centra nuestro programa es como medio para favorecer el desarrollo socioemocional de los niños.

La novedad de esta propuesta, es que nos hemos centrado en el desarrollo socioemocional, algo que se deja siempre en segundo plano en la escuela o incluso ni se le da importancia, pues por tradición se cree que lo importante en la escuela es que los alumnos adquieran conocimientos de las distintas áreas. Esto es algo muy perjudicial para nuestros alumnos, que se puede ver reflejado en su vida escolar e

incluso en su futura vida adulta. Debemos encontrar un equilibrio, pues estamos tratando con personas con sentimientos, a las cuales debemos escuchar y dar respuesta a sus necesidades, y no con máquinas que acumulan información.

En este sentido, Albornoz (2009), indica que la musicoterapia educativa (MTE), se retroalimentaría de sí misma. Es decir, este tipo de terapia influiría notablemente en la parte académica y al mismo tiempo en su parte emocional. De tal manera, que, al mejorar la vida emocional del niño, esta influye directamente en su manera comportarse y de aprender, pues está adquiriendo herramientas útiles para ambos aspectos.

Otros autores como Del Olmo (2008), señalan que las emociones positivas que surgen del uso de la musicoterapia, fomentan la adquisición de conductas adecuadas que se pueden prolongar en el tiempo, no sólo de manera puntual.

El uso de la musicoterapia como medio para trabajar el desarrollo socio-afectivo, permitirá profundizar en el uso de la misma en el campo educativo, ya que en ocasiones la musicoterapia es considerada una terapia sólo para personas con alguna carencia. Es por ello, que una de las principales tareas es ofrecer tanto a los padres, profesores como alumnos, información al respecto y que puedan resolver todas las dudas que les genere y que el desconocimiento no se convierta en un obstáculo para que el usuario se beneficie de esta terapia.

Asimismo, son numerosos los trabajos que podemos encontrar relacionados con la musicoterapia en el sector educativo, demostrando su validez en distintos aspectos.

La autora Poch (2001), nos indica que ya entre los años 1978 y 1981, se llevó a cabo en Madrid un programa de Musicoterapia preventiva en un centro educativo especial. Este programa obtuvo resultados muy positivos, entre los que destacan la desaparición de los problemas de comportamiento a la entrada y la salida. También mejoró el estado anímico no sólo de los alumnos sino también del resto de profesionales del centro, lo cual benefició enormemente las relaciones personales entre los mismos.

Otro trabajo relevante, es el realizado por Miren Pérez Eizaguirre, Francisco Salinas Ramos & M^a Jesús del Olmo Barros (2015), titulado *"Musicoterapia en el aula: estudio sobre su uso en Educación Secundaria Obligatoria"*. En sus conclusiones se encuentra que dicha propuesta, influyó en la reducción de la ansiedad.

CONCLUSIONES

A modo de conclusión, considero tal y como indican los estudios recogidos en este trabajo nuestro actual sistema educativo no está contribuyendo de manera activa al desarrollo socio-afectivo del alumnado, en especial en lo relacionado con la gestión de sus emociones. Por lo tanto, una propuesta de trabajo la cual ayude a identificar, expresar y canalizar sus emociones y sentimientos es básica y necesaria, para lograr ese desarrollo integral que se busca.

Por otro lado, de acuerdo con las informaciones encontradas y su práctica en otros colectivos similares, como guarderías y escuelas de música, creemos que el programa sería recibido de manera positiva por los usuarios y contribuiría a alcanzar los objetivos planteados en el mismo, gracias a las posibilidades que tiene la música en cuanto a la evocación de sentimientos o para recuperar la calma, y que se presenta como una terapia no invasiva. Tampoco debemos olvidarnos que en estas edades, la expresión

de sentimientos mediante palabras produce más bloqueo en los niños que si usan otras formas artísticas de expresión.

Podemos decir que *“la música es efectiva porque provee un comienzo para la expresión y la comunicación emocional mientras que su aspecto no-verbal la hace una excelente fuente alterna y no-invasiva para comenzar el proceso de autoconocimiento en el recinto educativo”* (Albornoz, 2009).

Un parte importante para que esto suceda y que en ocasiones es complicado conseguir, es el vínculo de apego que se crea entre terapeuta y usuario. En este sentido, y dependiendo de las características de cada niño, puede llevar un tiempo lograr esa relación de confianza que hace que todo el mecanismo del proceso musicoterapéutico se lleve a cabo de manera eficaz.

Además, creo que sería interesante si se pudiera aplicar dentro de las clases de música de todos los centros. Deberíamos poder pasar de ver la música como un fin, que el niño sepa las notas o que toque la flauta, a lograr que la música sea un medio para trabajar y contribuir al desarrollo integral del niño. Como indicaba Gardner (2012), a través de las distintas inteligencias podemos trabajar todas las materias de la escuela, entonces porque no usar las características que ofrece la música (motivadora, integradora, globalizadora, socializadora, etc.) para trabajar otros conceptos de otras áreas. Sería una manera de darle la importancia que se merece a la música, como reflejan diversos estudios sobre neurociencia y noticias actuales, las cuales reflejan que el hecho de limitar las horas de música a una hora a la semana y luego dejarla como optativa cuando los alumnos llegan a secundaria, afecta negativamente en el desarrollo del niño, tanto a nivel cognitivo como en su parte emocional. Pues cuando estamos en contacto con la música de manera activa, estamos trabajando ambos niveles.

Por último, pero no menos importante, una de las grandes piedras en el camino para poder llevar a cabo este tipo de propuestas, es la formación de los profesionales. Como se ha comentado en puntos anteriores, es necesario la presencia de un musicoterapeuta para llevarla a cabo. Mientras que en otros países la musicoterapia es una carrera como tal, aquí en España es un máster, y eso en ocasiones dificulta su reconocimiento y que el número de profesionales correctamente cualificados sea limitado. Actualmente desde la asociación española de musicoterapeutas profesionales (AEMP), están llevando a cabo una base de datos con este tipo de profesionales, para de esta manera evitar el intrusismo y posibles fraudes.

En resumen, es esencial seguir avanzando, poco a poco, con el fin de cambiar y mejorar la vida y el bienestar de nuestros alumnos, usando todos los recursos que estén en nuestra mano, pues ellos serán los adultos del futuro.

Para finalizar me gustar citar una frase del gran neurólogo Oliver Sacks: *“El poder de la música para integrar y curar...es bastante fundamental. Es el medicamento no químico más profundo”* (Corbín, 2017).

REFERENCIAS

Álava, S. (2016). *Problemas emocionales de los niños*. Disponible en: www.guiainfantil.com/articulos/educacion/aprendizaje/problemas-emocionales-de-los-ninos.

- Albornoz, Y. (2009). Emoción, música y aprendizaje significativo. *Educere*, 13 (44), 67-73. Disponible en: en <http://www.scielo.org.ve/pdf/edu/v13n44/art08.pdf>
- Alegre, S. (2008). *Musicoterapia en educación secundaria*. Manuscrito no publicado, Departamento de Musicoterapia, Escuela Universitaria de Magisterio Luis Vives, Salamanca.
- Corbín, J.A. (2017). *Las 56 mejores frases célebres de Oliver Sacks*. Disponible en <https://psicologiyamente.com/reflexiones/frases-oliver-sacks> (20 septiembre, 2018).
- Davis, W. B.; Gfeller, K.E.; Thaut, M. H. (2002). *Introducción a la Musicoterapia. Teoría y Práctica*. Barcelona: Boileau.
- De la Caba, M.A. (2005). Intervención educativa para la prevención y el desarrollo socioafetivo en la escuela. En F. López, I. Etxebarria, M.J, Fuentes & M.J, Ortiz, *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Piramide. (pp.361-380)
- Del Olmo, M. J. (2008). Área de música. La música como herramienta terapéutica en atención temprana. En R.E. Aranda (Coord.), *Atención Temprana en Educación Infantil*. Bilbao: Kluwer. (pp. 185-218)
- Ferrerós, L. M^a. (2008). *Inteligencia musical: Estimula el desarrollo de tu hijo por medio de la música*. Barcelona: Libros Cúpula.
- Fonseca, N. (2008). *Planificación de la intervención en musicoterapia: evaluación e intervención I*. Manuscrito no publicado, Departamento de Musicoterapia, Escuela Universitaria de Magisterio Luis Vives, Salamanca.
- Fuentes, M.J. (2005). Los grupos, las interacciones entre compañeros y las relaciones de amistad en la infancia y adolescencia. En F. López, I. Etxebarria, M.J, Fuentes & M.J, Ortiz, *Desarrollo afectivo y social* (pp.151-178). Madrid: Pirámide.
- García, J.H. (2008). *El encuadre musicoterapéutico: la definición del contexto de interacción I*. Manuscrito no publicado, Departamento de Musicoterapia, Escuela Universitaria de Magisterio Luis Vives, Salamanca.
- Gardner, H. (2012). *El desarrollo y la educación de la mente: escritos esenciales*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, E. J. (2015). *Didáctica de la música: manual para maestros de infantil y primaria*. Disponible en: <https://ebookcentral.proquest.com>
- Ibarrola, B. (Noviembre 2003). Dirigir y educar con Inteligencia Emocional. *VII Congreso de Educación y Gestión. Congreso llevado a cabo en Madrid*. Disponible en: https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4980/iegfernandez4.pdf
- Ibarrola, B. (10 de Marzo de 2014). La educación emocional en la etapa de 0-3. La crianza como una base de la salud mental. *XXI Jornada sobre salud mental. Conferencia llevada a cabo por Fundación el Maresme, Maresme*. Disponible en: <http://www.fundacionmaresme.cat/wp-content/uploads/2014/07/21a-PON%C3%88NCIA-2.pdf>
- Jauset, B. J. A. (2018). *Música y neurociencia: la musicoterapia. fundamentos, efectos y aplicaciones terapéuticas*. Disponible en: <https://ebookcentral.proquest.com>
- López, F.; Etxebarria, I.; Fuentes, M.J. y Ortiz, M.J. (2005). *Desarrollo Afectivo y Social*. Madrid: Piramide

- Mateos Hernández, L.A. (2002). El área de música en alumnos con necesidades educativas especiales. Pautas para educación infantil y primaria. En R.A. Redruello (Coord.), *Educación Especial: Áreas curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: Pearson. (pp.155-186)
- Mateos, L.A. (2004). *Actividades musicales para atender a la diversidad*. Madrid: ICCE.
- Ortiz, M.J. (2005). El desarrollo emocional. En F. López, I. Etxeberria, M.J, Fuentes & M.J, Ortiz, *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide (pp.95-121)
- Pascual, P. (2002). *Didáctica de la música*. Madrid: Pearson Educación
- Pérez, M., Salinas, F. y Del Olmo, M.J. (2015). Musicoterapia en el aula: estudio sobre su uso en Educación Secundaria Obligatoria. *Pulso: revista de Educación*, (38), 107-128. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5592694>
- Poch, S. (2001). Importancia de la musicoterapia en el área emocional del ser humano. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (42), 91-113. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=233619>
- Sabatella, P. (1999). *Metodología General y Técnicas de Trabajo en Musicoterapia*. Disponible en: http://www.academia.edu/737582/Metodolog%C3%ADa_General_y_T%C3%A9cnicas_de_Trabajo_en_Musicoterapia
- Sabatella, P. (2006). Intervención musical en el alumnado con necesidades educativas especiales: delimitaciones conceptuales desde la pedagogía musical y la musicoterapia. Disponible en: <http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/7767/33194907.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Siciliani, N. (2007). *Educación de las emociones: nuevas estrategias para el desarrollo de las inteligencias múltiples (4a. ed.)*. Disponible en: <https://ebookcentral.proquest.com>
- World Federation of Music Therapy (WFMT). (2011). *Announcing WFMT's NEW Definition of Music Therapy*. Disponible en: https://www.upsa.es/luisvives/pag/posgrado_musicoterapia.htm (23 Julio., 2018).

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS/ ACADÉMICAS

Implementación de estrategia AES en una Universidad Regional: la experiencia del Programa PACE de la Universidad de La Serena

Implementation of the AES strategy in a Regional University: the experience of the PACE Program of La Serena University

Claudia Toledo Robles¹ | Universidad de La Serena, Chile | ctoledo@userena.cl

Javiera Contreras Céspedes² | Universidad de La Serena, Chile | javiera.contrerasc@userena.cl

Paula Vargas Portilla³ | Universidad de La Serena, Chile | paula.vargasp@userena.cl

Rodrigo Vega López⁴ | Universidad de La Serena, Chile | ravega@userena.cl

Enviado: 22 julio 2019

Aceptado: 09 diciembre 2019

Resumen

Avanzar hacia la equidad en el ingreso a la Educación Superior supone un desafío para avanzar en justicia social. En consecuencia, los programas de acompañamiento juegan un rol fundamental para el desarrollo cognitivo, actitudinal – valórico y procedimental, que permiten la inserción efectiva, a fin de lograr las competencias de egreso propuestas en una carrera de pre-grado. Este trabajo pretende presentar el flujo de trabajo utilizado en el Programa de Acompañamiento para la Educación Superior (AES) en el Programa PACE de la Universidad de La Serena, de manera que pueda contribuir a fortalecer la implementación de programas de acompañamiento similar, en alguna (s) de la (s) 31 Instituciones de Educación Superior que ejecutan este Programa en nuestro país, o en su defecto, que estén iniciando un proceso de acompañamiento en alguna Institución de Educación Superior. Una reflexión relevante, es que los programas enfocados en establecer mecanismos de apoyo oportuno a estudiantes que provienen de contextos vulnerables, suponen la entrega de herramientas que promueven la justicia y su propia movilidad social, lo que aumenta las posibilidades de lograr una mejor calidad de vida.

Palabras clave: Enseñanza superior, educación universal, movilidad social

Abstract

Advancing towards equity in the admission to higher education, underlies a challenge to move forward to social justice. As a consequence, transition support programs play a significant role for cognitive, attitudinal, know-how and values development, which allows the effective insertion with the purpose of achieving the graduating competences proposed in an undergraduate degree. This paper, intends to present the work system used in the Accompaniment Program for Higher Education (AHE) within the PACE Program of La Serena University, in a way that may contribute to strengthen the implementation of similar transition support programs, in any of the 31 Institutions of higher education that have implemented this program in Chile, or in any institution which is starting a transition support process. A significant reflection is that programs focused on setting timely supporting mechanisms for students coming from vulnerable contexts involve the delivery of tools that promote justice and their own social mobility, which enhances the possibilities of achieving a better quality of life.

Keywords: Higher education, universal education, social mobility

¹ Profesora de Estado en Matemática y Computación. Magíster en Didáctica de las Matemáticas

² Profesora de Estado en Inglés. Licenciada en Educación

³ Psicóloga. Licenciada en Ciencias. Licenciada en Psicología

⁴ Profesor de Estado en Castellano y Filosofía. Magíster en Educación. Dr. © en Política y Gestión Educativa

INTRODUCCIÓN

La Educación es un derecho que supone un acceso universal para aquellos estudiantes que sitúan parte de su proyecto de vida en la Educación Superior, más aún, considerando los altos niveles de desigualdad social en Chile (OCDE, 2015). En este contexto, los programas de acompañamiento juegan un rol fundamental para el desarrollo cognitivo, actitudinal – valórico y procedimental, que permitan la inserción efectiva a fin de lograr las competencias de egreso propuestas en una carrera de pre-grado. Una de las razones para hacerlo, es indagar, de preferencia cualitativamente, cómo se manifiesta la segregación en los proyectos de vida de los estudiantes, en sus expectativas, aspiraciones, así como en la cultura y prácticas docentes de las escuelas (Concha, 2018).

De esta manera, el apoyo académico y psicoeducativo son fundamentales para la transición desde la educación secundaria hacia la educación terciaria. En el caso de Chile, a través del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior, se busca que se acompañe a estudiantes de establecimientos educacionales de 3° y 4° medio, cuyo índice de vulnerabilidad sea alto y que se encuentren en el 15% de mayor rendimiento. Además, se otorga apoyo considerando las perspectivas académicas y psicoeducativas. Este programa, está en desarrollo en 31 Instituciones de Educación Superior en Chile y se ejecuta a través de dos estrategias: una de ellas es la preparación en la Enseñanza Media para el ingreso a la universidad; la segunda es el acompañamiento en la Educación Superior.

A partir del año 2015, la Universidad de La Serena inicia una etapa de progresivo escalamiento en la implementación del Programa PACE, perteneciente a la Vicerrectoría Académica, comenzando a trabajar con algunos liceos específicos. Luego, se establece en una etapa de régimen, donde se consolida al trabajar con 9 establecimientos de las 3 provincias de la cuarta región.

Entre sus objetivos relevantes, se encuentra permitir el acceso a la Educación Superior de estudiantes destacados en enseñanza media, provenientes de sectores vulnerables de nuestra Región, mediante acciones de apoyo permanente y asegurando cupos adicionales a la oferta académica de las Instituciones Universitarias, adscritas al programa en la IV Región.

De esta manera, este trabajo pretende presentar el flujo de trabajo utilizado en el Acompañamiento para la Educación Superior (AES) en la Universidad de La Serena, de manera que pueda contribuir a fortalecer programas de acompañamiento similar, en alguna de las 31 Instituciones de Educación Superior que implementan el Programa PACE.

DESCRIPCIÓN DEL ENTORNO EDUCATIVO O CENTRO

Actualmente el acceso a la Educación Superior está basado en la equidad social, indicador de fortalecimiento de la Educación Pública. Para sostener esto, es necesario que las Instituciones de Educación Superior (IES) continúen el tránsito hacia un camino de educación inclusiva, que permita su transformación en un índice que se utilice como herramienta de diagnóstico y gestión inclusiva (Arizabaleta & Ochoa, 2016). Esta inclusión implica una serie de desafíos, tales como modificar prácticas culturales y organizativas de las Universidades, establecer cambios paradigmáticos en las prácticas de los(as) docentes, establecer marcos de acción articulados con Directores(as) de Escuela, Coordinadores de Carrera, entre otros.

En general, estos cambios deben tributar hacia el mejoramiento de los índices de retención, estableciendo ayudas oportunas en áreas sociales, económicas, académicas y psicológicas. Incluso, considerando la existencia de estas ayudas, es fundamental responder de manera oportuna a estos requerimientos, ya que los factores más importantes del índice de retención, están relacionados con el rendimiento académico, el proceso de adaptación a la vida universitaria y los desafíos inherentes a su carrera y área de formación.

En este sentido, uno de los elementos a considerar es la no existencia de sesgos socioeconómicos que impidan la inclusión de estudiantes a niveles de Educación terciaria, ya que, a pesar de los esfuerzos y avances en materia de acceso a la Educación Superior en Latinoamérica, el aumento de la cobertura no ha sido equitativa entre los grupos sociales, generando una barrera estructural para el acceso a la Educación Superior (Villa, 2016). Esta idea es fundamental para sustentar un ingreso a la Educación Superior ajustado a la igualdad de oportunidades (Scheele, 2015), que permita erradicar diversas maneras de desigualdad, que otorgue a los sujetos una inclusión efectiva a la Educación Superior, no supeditada a las políticas de mercado que fomentan criterios performativos en Educación Superior (Luengo & Saura, 2013).

La calidad debe estar centrada en un conjunto de acciones que permitan la permanencia en la trayectoria formativa, de los estudiantes que provienen de contextos socioeconómicos más vulnerables, ya que las dificultades no sólo se encuentran en el acceso a la Educación Superior sino, además, se manifiestan en la permanencia de los estudiantes en los planteles universitarios.

En el caso de la Universidad de La Serena, se han generado instancias orientadas al acceso efectivo a la Educación Superior. Esto, supone un cambio en la caracterización de los estudiantes que ingresan a la Universidad, puesto que se establece una vía de acceso inclusiva. En consecuencia, debe ser diagnosticado el dominio de ciertas competencias en los estudiantes que ingresan debido, principalmente, a la incertidumbre del éxito de una formación escolar que debió estar centrada en el desarrollo de habilidades de pensamiento y el logro de cobertura curricular. Esto supone un gran desafío; la necesidad de establecer mayores y permanentes instancias de nivelación (Miranda y Villarroel, 2015).

Respecto de la tasa de retención de estudiantes del Programa PACE, las cohortes 2017 – 2018 se muestran en la tabla n°1:

Tabla 1. Tasa de retención de los estudiantes PACE, en las cohortes 2017-2018. Fuente: Oficina de Estudios Institucionales a partir de datos entregados por Registro Académico.

Indicador	Origen PACE		Cupo PACE	
	Cohorte 2017	Cohorte 2018	Cohorte 2017	Cohorte 2018
Retención Institucional	63/83 = 75,9%	73/99 = 73,7%	50/66 = 75,8%	57/80 = 71,3%
Retención por Carreras	56/83 = 67,5%	61/99 = 61,6%	43/66 = 65,2%	46/80 = 57,5%

DESARROLLO DE LA PROPUESTA

Acompañamiento en la Educación Superior: una mirada desde la coordinación del acompañamiento ULS

El equipo de Acompañamiento en Educación Superior AES, del Programa PACE ULS recibe la primera cohorte de estudiantes el año 2017. Está conformado por un grupo multidisciplinario de profesionales. El trabajo, ejecutado en un lapso de tres años, ha considerado el acompañamiento psicoeducativo y académico de las tres generaciones de estudiantes Habilitados PACE, que han ingresado vía cupo PACE y PSU, cifra que asciende a 298 estudiantes (tabla n°2).

El primer gran desafío, es implementar un sistema de acompañamiento que considere los lineamientos exigidos por el PACE - MINEDUC y que considere ciertas características de contexto de la Universidad de La Serena. Por ejemplo, la distancia entre los Campus y la distribución de los 298 estudiantes PACE Habilitados en ellos.

Tabla 2. Número de estudiantes que han ingresado vía cupo PACE y PSU, cohortes 2017 - 2018 - 2019. Fuente: Elaboración propia.

Cohorte	Ciencias	Ciencias Sociales y			Total
		Económicas	Humanidades	Ingeniería	
2017	19	12	26	26	83
2018	19	17	29	34	99
2019	28	20	37	31	116
Total					298

El segundo gran desafío, es coordinar acciones con redes de apoyo internas que permitan fortalecer el trabajo articulado de manera permanente. A raíz de lo anterior, junto a la Dirección General de Asuntos Estudiantiles, el Departamento de Bienestar y de Salud estudiantil de la Universidad de La Serena, se han generado instancias que buscan orientar, derivar y realizar seguimiento a los estudiantes que han necesitado apoyo en un área en particular, considerando que esta información sea comunicada y otorgada de manera oportuna.

A partir de esta coordinación, se establece una línea de trabajo con el Programa de Apoyo a la Discapacidad de la Universidad, logrando identificar roles y apoyos de ambas entidades, a partir del ingreso de un estudiante con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

En los inicios del Programa PACE, se habilita la figura denominada Tutor Par, que desarrolla funciones en el proceso de inserción a la vida universitaria, en áreas académicas, psicosociales y culturales. Este tutor, ha permitido construir una red apoyo y monitoreo permanente para fortalecer habilidades transversales y académicas, donde la Unidad de Mejoramiento Docente otorgó los primeros apoyos en la formación de estudiantes que cumplen este rol y este año se inaugura una Escuela de Tutores con el programa de Apoyo a la Permanencia, Retención, Nivelación y Desarrollo Integral del Estudiante (APRENDE ULS).

En estos primeros años, el apoyo de autoridades universitarias, tales como el Sr. Rector, Vicerrector, Director de Docencia y Jefes de Matrícula - Registro académico, han sido un factor clave en la ejecución de las actividades realizadas con los estudiantes PACE. Esto, ha sido posible bajo la coordinación general del Programa PACE, liderado por Académica que coordina el programa.

Transcurridos dos años de la implementación del Programa, la comunicación y el envío de información semestral, relacionado con ingreso y resultados obtenidos por los estudiantes PACE Habilitado hacia los Directores de Escuela y/o Coordinadores de Carrera, ha sido una acción que ha posibilitado establecer nexos de apoyo y colaboración. El conocimiento de sus estudiantes y las vías de comunicación que ellos poseen, ha permitido identificar a quienes cumplen roles de Tutor Par y Especialista, además difundir información relevante respecto a sus funciones.

En este contexto, algunas de las actividades comprometidas en las acciones PACE - MINEDUC, que se han convertido en Hitos son:

- A) La Ruta de Matrícula PACE: Está inserta en el proceso formal de matrícula de la Universidad, que se inicia en el Stand PACE, donde se entrega información relacionada con los apoyos y profesionales que acompañarán esta nueva etapa. Luego, se realiza a los estudiantes una entrevista de caracterización que permite levantar las primeras alertas académicas y psicoeducativas. Finalmente, la Ruta concluye cuando se firma la Carta de Compromiso con el Programa y se registra al estudiante a través de una fotografía, que es de uso interno. Todo estudiante PACE Habilitado, debe realizar esta Ruta PACE y en caso de no hacerlo, en marzo se estipula una actividad de búsqueda en terreno.
- B) Proceso de inducción y nivelación temprana: se ha realizado para las cohortes 2018 y 2019. Para este hito, se ha generado un programa de actividades ejecutado durante los meses de enero y marzo de cada año, antes del inicio formal de las actividades académicas de la Universidad. El objetivo, es generar un dispositivo de detección y nivelación de competencias específicas por facultad o carreras, que cursarán nuestros estudiantes en las asignaturas más críticas del primer año. Además, entrega herramientas iniciales de carácter transversal, como apoyo al proceso de inserción a la vida universitaria. Este proceso, liderado por el área académica, se ejecuta en modalidad presencial y las asignaturas fundamentales consideradas, están representadas en la tabla n°3:

Tabla 3. Áreas que fortalecen las habilidades transversales en la inserción a la vida Universitaria. Fuente: Elaboración propia.

Ciencias	Lenguaje	Música	Talleres
Biología	Comprensión Lectora	Música Teórica	Arquitectura
Química General	Lectura y escritura académica	Música práctica	Diseño
Álgebra	Lingüística		
Pre Cálculo	Inglés		

Las actividades realizadas en el área psicoeducativa, durante la nivelación temprana, son las siguientes

- Bienvenida PACE
- Charla motivacional de inducción a la vida universitaria y conversatorio
- Coach académico
- Actividad extracurricular: Circo minero
- Charla de inducción al sistema de créditos transferibles y sus implicancias en la organización del tiempo y el aprendizaje autónomo
- Taller de inducción al área psicoeducativa - manejo y tolerancia a la frustración
- Jornada de vinculación (Tutores pares y alumnos)

C) Creación de ruta AES (en proceso): Como parte de la mejora continua, se genera una ruta para los estudiantes que pretenden realizar un proceso de postulación al cambio de carrera, suspensión o renuncia. La intención de este procedimiento, es la toma de decisiones informada. Es liderada por el equipo psicoeducativo, ya que en primer lugar se realiza una entrevista para conocer las causas que determinan que el estudiante desee realizar alguno de los procesos mencionados. Una vez que la causa es identificada, se ofrecen las posibles soluciones, que pueden ser analizadas y resueltas en diversas sesiones. Para continuar, se deriva con el Coordinador de Carrera o Director de escuela, ya que en estos casos deben apuntar a la retención de sus estudiantes. Luego, el área académica realiza una entrevista centrada en el análisis de la situación académica del estudiante, la que implica: revisión de plataforma institucional, porcentajes de asistencia y notas parciales. Además, se analizan las mallas curriculares y se deriva con determinados tutores para realizar orientación vocacional. Posteriormente, se realiza una derivación con la trabajadora social que corresponda, para conocer cómo se realizan los procesos en relación a beneficios. Por último, la coordinación general de AES, realiza una última entrevista para entregar información respecto del término del proceso administrativo, que incluye la cesión de los apoyos recibidos. Es importante destacar que esta Ruta tiene como objetivo principal la retención de estudiantes.

El trabajo desarrollado por AES, se aprecia en la siguiente figura:

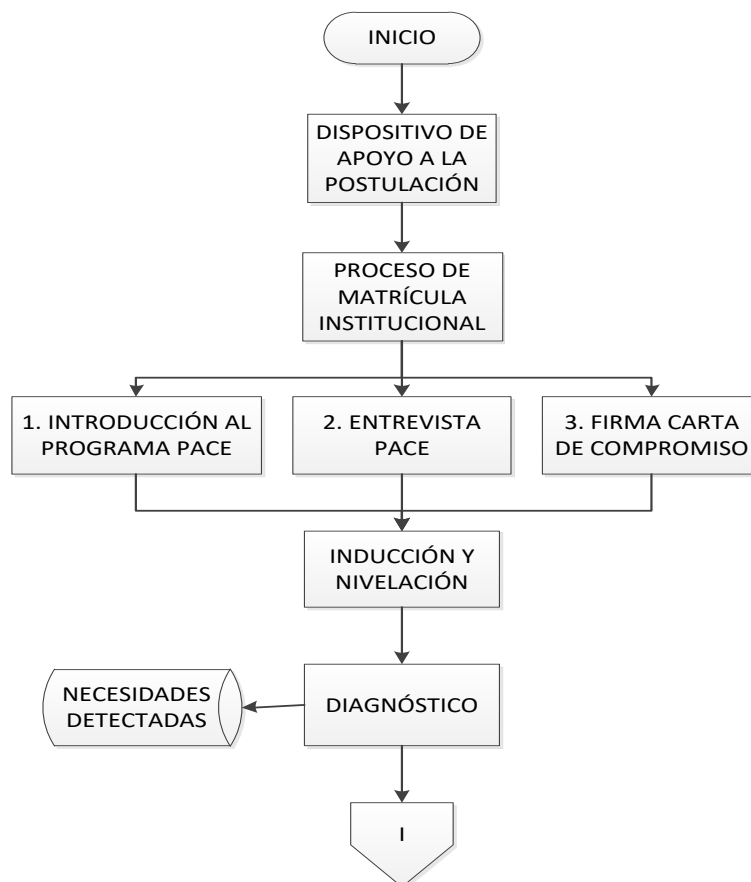


Figura 1. Flujograma del funcionamiento del Componente AES. Articulado desde Componente de Preparación en la Enseñanza Media (PEM). Fuente: Elaboración propia.

Articulación de las áreas de trabajo del Programa: una necesidad latente.

El Programa AES se sustenta, en términos genéricos, bajo dos componentes: académico y psicoeducativo.

1) Área acompañamiento psicoeducativo

En esta área, se abarcan tres áreas de trabajo que deben ser articuladas constantemente con el acompañamiento académico, a través de la implementación de labores colaborativas y simultáneas. Éstas son prevención y orientación, y derivación.

a) Prevención y orientación: Se busca conocer los factores que sitúan a los estudiantes a desertar, a través de una entrevista de caracterización. El objetivo es levantar alertas tempranas para otorgar apoyos oportunos y derivaciones, en el caso de ser necesario. Esta recogida de información, nos entrega un factor de riesgo, que posiciona la situación del estudiantado en diversas categorías: bajo riesgo, mediano riesgo y alto riesgo. Este instrumento, cuenta con validez por juicio de expertos.

Posteriormente, en la semana de nivelación temprana, se realiza un taller de introducción al área psicoeducativa. El objetivo de este taller, es que los/as estudiantes conozcan la importancia de la salud mental y cómo ésta influye en los ámbitos académico y psicoeducativo.

Para trabajar manejo y tolerancia a la frustración, se busca otorgar herramientas para afrontar dificultades propias de la adaptación a la vida universitaria. Se realiza específicamente manejo y tolerancia a la frustración, ya que éstos han sido identificados como un factor influyente en la deserción de estudiantes (Vargas, 2018).

Luego, se realiza un taller que busca conocer las necesidades psicoeducativas de los estudiantes; a esta instancia, se le denomina Reactiva. Este reporte debe ser socializado con los Directores de escuela y/o Coordinadores de carrera, según corresponda. Esta estrategia tiene como objetivo principal que las diversas carreras de nuestra casa de estudios, a través de sus coordinaciones, proporcionen espacios e instancias de aprendizaje.

b) Derivación: las entrevistas, generan alertas tempranas a través de las cuales se generan derivaciones internas. Esto significa que, considerando las necesidades reportadas por los estudiantes, se articula el trabajo con el área académica, otorgando soluciones y explicitando las ayudas ya existentes. A partir de esto, se pueden generar derivaciones con redes de apoyo internas (Depto. de Salud, Bienestar Estudiantil, entre otras). Otra manera de generar alertas tempranas es el monitoreo. Éste, es realizado a partir de entrevistas con tutores, registro de bitácora on-line y revisión del sistema de alerta temprana y riesgo académico. Esto, es complementado por los registros de asistencias a las diversas instancias de acompañamiento académico.

A través de estas alertas generadas, se determina quien requiere apoyo psicoeducativo individual. Para suscitar este trabajo, se realiza una entrevista inicial de diagnóstico, donde se busca conocer cuáles serán las áreas abordadas en la intervención. A partir de ella, se realiza un plan de trabajo individual donde se analiza, categoriza y planifica la información recolectada. En el ámbito social, se deriva al trabajador/a social de la facultad pertinente para identificar los beneficios que posee el estudiante.

2) Área acompañamiento académico

El programa de Acompañamiento Académico PACE ULS, está basado en las orientaciones y lineamientos que MINEDUC ha establecido, mediante el desarrollo de planes operativos, que son elaborados por el equipo de cada Institución. La ejecución de esta área, se lleva a cabo a través de tres instancias, como lo son las Mentorías académicas, Tutorías pares y especialistas.

La figura del Tutor Par fomenta el desarrollo de habilidades transversales de carácter psicoeducativo, tales como: aprendizaje autónomo, orientación a la adaptación de la vida universitaria, administración del tiempo, entre otros. Además, se dedica a reforzar conocimientos en base a contenidos académicos del programa regular de estudios, a través de una Tutoría para aquellos estudiantes que ingresan vía CUPO PACE a las carreras de pregrado. Todos los tutores, incluyendo los especialistas, deben completar un proceso de selección, inducción, entrevista y habilitación por parte de la Escuela de Tutores APRENDE ULS, que corresponde a un programa MINEDUC, BNA - MECESUP.

El rol de los Mentores académicos es ser parte de nivelaciones específicas (según carrera o área disciplinaria). Además, participar en el monitoreo de estudiantes, otorgando información clave a profesionales del programa, para levantar alertas oportunamente. El programa PACE de la Universidad de la Serena, cuenta con apoyos de mentores, para algunas asignaturas críticas.

Por último, los Tutores Especialistas, son aquellos estudiantes que brindan un apoyo académico focalizado en una asignatura en particular, y no necesariamente debe pertenecer a la misma carrera del estudiante PACE habilitado. Al igual que los Tutores Pares, deben participar de los procesos de selección, inducción y entrevista, como también en la habilitación de la Escuela de Tutores que ofrece el Programa APRENDE ULS. Este año se han realizado avances en el Área Académica relacionados con la implementación de procedimientos formales respecto al proceso tutorial. El trabajo de las áreas de acompañamiento, está en la figura n°2:

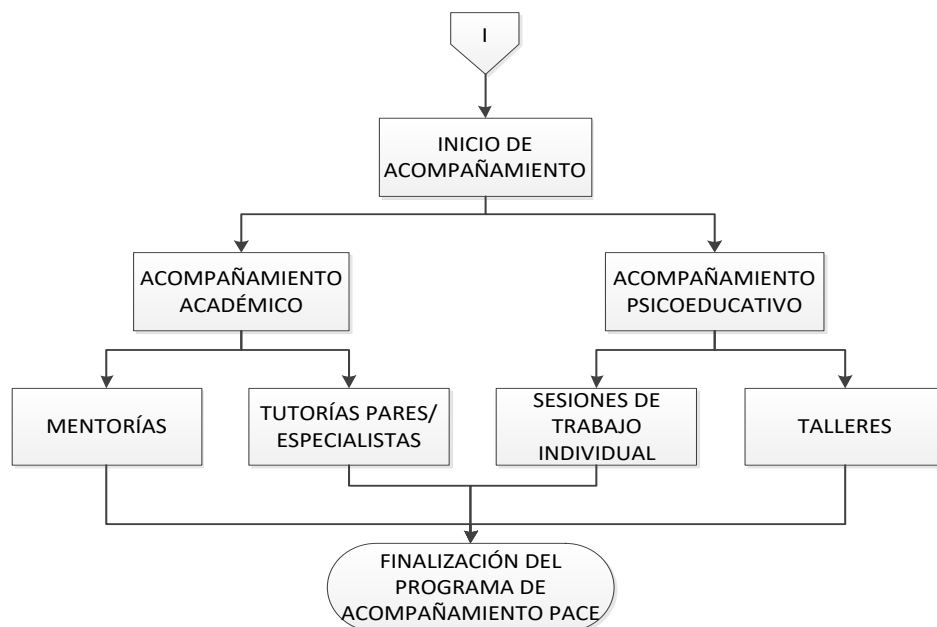


Figura 2. Flujograma del componente académico y psicoeducativo del Programa AES. Elaboración propia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Contribuir a la inserción efectiva del estudiantado a la vida Universitaria es una tarea compleja, más aún, considerando el desarrollo insuficiente de habilidades (cognitivas, procedimentales y/o actitudinales), importantes para su desempeño en la Educación Superior.

De esta manera, es importante establecer criterios de gestión que respondan a las necesidades de los(as) estudiantes, a través de la entrega de herramientas oportunas, contextualizadas a la realidad académica y psicoeducativa de los(as) estudiantes. Para lograr esto se deben articular las áreas que componen el Programa, señaladas como académica y psicoeducativa; estableciendo mecanismos oportunos y efectivos, y orientados hacia la toma de decisiones. Al establecer criterios de gestión previos, se promueve una mejora continua, que esté orientada hacia la revisión de las prácticas implementadas y que suponen la evaluación y efectividad de lo implementado. Esto resulta fundamental para la realidad del Programa AES en la Universidad de La Serena, considerando el Universo de estudiantes a los cuáles está enfocado, además del cumplimiento de los hitos presentes en los respectivos planes operativos.

Cuando las acciones están orientadas hacia el mejoramiento integral del estudiantado, se generan mayores posibilidades de lograr mejoras sostenidas, que permitan analizar dinámicas contextuales desde perspectivas cualitativas y cuantitativas, que fortalecen la toma de decisión oportuna. Esto es profundamente relevante, ya que los programas enfocados en establecer mecanismos de apoyo oportuno a estudiantes que provienen de contextos vulnerables, suponen la entrega de herramientas que promueven la justicia social y su propia movilidad social, lo que aumenta las posibilidades de lograr una mejor calidad de vida.

Es responsabilidad nuestra contribuir a la mejora continua, que permita a nuestros(as) estudiantes el desarrollo de sus potenciales de aprendizaje a través de la entrega de herramientas integrales, que consideren más allá del cumplimiento, importante, por cierto, de porcentajes de logro en un plan operativo.

Comprender que podemos contribuir a la inserción efectiva del estudiantado, es un elemento importante, que influye directamente en la formación del capital humano de nuestro país.

REFERENCIAS

- Concha, C. (2018). Segregación escolar y oportunidades educativas de jóvenes rurales beneficiarios del programa pace en la Región del Maule. En Ferrada, D. (Ed.), *Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 55-72) Talca, Chile: Ediciones UCM
- Luengo, J., Casanova, G. (2013). La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3)139-153
- Miranda, R., Villarroel, M. (2015). Estrategia Permanencia de la Universidad de Santiago: Acompañamiento Académico. *V Clabes, Quinta Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la Educación Superior*. Talca, Chile.

IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIA AES EN UNA UNIVERSIDAD REGIONAL: LA EXPERIENCIA DEL PROGRAMA PACE DE LA
UNIVERSIDAD DE LA SERENA

Muñoz, J.C. y Gairín, J. (2013) Orientación y tutoría durante los estudios universitarios: el plan de acción tutorial. *Revista Fuentes*, 14, pp. 171-192

OCDE (2015). *Estudio económico de la OCDE en Chile*. En: <https://www.oecd.org/eco/surveys/chile-2015volante.pdf>

Scheele, J. (2015) Logros y desafíos pendientes para la inclusión y retención en la Educación Superior. *Informes para la política educativa. Centro de políticas comparadas de educación*. Universidad Diego Portales. [En línea] En: <https://revistas.uchile.cl/index.php/RMAD/article/viewFile/13633/13902> [Consulta: 27 de mayo de 2019]

Villa Lever, Lorenza (2016). Educación superior, movilidad social y desigualdades interdependientes. *Universidades*, núm. 68, pp. 51-64