

Psico Pedagógica

Psicología y Pedagogía de la persona



CENTRO DE INVESTIGACIONES CUYO

Publicación anual del Centro de Investigaciones Cuyo
Primitivo de la Reta 522 - Dpto K - (5500) - Mendoza

Tel/fax: (0261) 4292563

www.cicuyo.org

Índice

Índice	2
¿Qué compromete a los estudiantes universitarios de Psicopedagogía? La importancia de la configuración de los contextos instructivos	6
Autopercepción de competencia para aprender en estudiantes universitarios. Precisiones conceptuales y resultados empíricos	32
Educación Secundaria Rural. Peculiaridades del Desempeño Docente y no Docente en una Escuela Albergue Mendocina	77
Perfiles Valorativos Transculturales: Una Aproximación al Modelo Axiológico de Shalom Schwartz	111
Filosofía de la Educación Superior y Desarrollo Humano Integral. Avances desde el Enfoque de Capacidades (Capability Approach)	134
Perspectiva Temporal Futura: una Nueva Comprensión de la Motivación .	155
La Educación Superior a Distancia en el Marco Legal Argentino.....	177
Modelización de Actividades para Enseñar la Metáfora y la Metonimia en Relación con la Corrección de Textos	219
Educare – Educere: Una reflexión necesaria en la vinculación con la familia desde la educación parvularia	230
Dificultades Específicas del Aprendizaje: Hacia una Aproximación Conceptual	246



Comités Editoriales

Editorials Boards

Editorial Staff

Fundador
+Abelardo Pithod

Dirección
Hilda E. Difabio de Anglat

Editor
Cristián David Expósito

Secretaría
María Mónica Cardozo
Mariela Lourdes González

Comité Editor Nacional Local Editorial Board

Guadalupe Álvarez (Universidad Nacional de Gral. Sarmiento/CONICET)
Santiago Argüello (CONICET)
María Laura de la Barrera (Universidad Nacional de Río Cuarto)
Elbia Haydée Difabio (UNCUYO)
Marisa Carina Fazio (UNCUYO)
Ma Alejandra Grzona (UNCUYO)
Roxana Marsollier (UNCUYO/Conicet)
Ida Lucía Morchio (UNCUYO)
María Lilian Mujica (Universidad Nacional de San Juan)
María Elsa Porta (CONICET)
Néstor Roselli (CONICET)
Ana Teresa Rovella (Universidad Nacional de San Luis)
Stella Maris Vázquez (CONICET)
Marisa Beatriz Villalba (Universidad de Mendoza)

Comité Editor Internacional Internacional Editorial Board

Laura García-Ravidá (Universidad Autónoma de Barcelona, España)

Calixto Gutiérrez-Braojos (Universidad de Granada, España)
José Reinado Martínez-Fernández (Universidad Autónoma de Barcelona, España)
Lisette Poggioli Bello (Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela)
Aquilino Polaino Lorente (Universidad Complutense, Madrid)
Pelusa Orellana (Universidad de los Andes, Chile)
Enrique Rojas (Universidad de Extremadura, España)
Oscar Sabaj Meruane (Universidad de La Serena, Chile)
Enrique Salvador López (Universidad Panamericana, México)
María Begoña Telleria Sosa (Universidad de los Andes, Venezuela)
Lilia González Velázquez (UNACH, México)
Jan Vermunt (Oxford University, Pedir a Reinaldo el mail)
Luisa Villar López (TEREPAI Educativo, Venezuela)

Servicios de Indización y Bases de Datos que incluyen la revista:

CATÁLOGO LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal)

CIAFIC, Buenos Aires, Rca. Argentina. ISSN 0328-0705. Tesoro en Filosofía de la educación: <http://www.ciafic.edu.ar> – Postmast@ciafic.edu.ar – Tel: (011)4776-0913.

InfoPsico (Centro de Documentación Científica), La Plata, Rca. Argentina. ISSN 1514-898X. E.mail: cdc@net-alliance.net.ar – Tel: (0221)424-3514.

Comités Editoriales Anteriores

Previous Editorials Boards

Editorial Staff
Dirección
+Abelardo Pithod

Sub-Dirección
Hilda Difabio de Anglat

Secretaría
María Mónica Cardozo

Comité Editor Nacional Local Editorial Board

Lila Archideo
+Roberto Brie
Alberto Caturelli
+ Nuria Cortada de Kohan
+ Alfredo López Alonso
Perla Puricelli de Carassale
+Horacio Rimoldi
Nélida Rodríguez Feijóo
Dorina Stefani
Stella Maris Vázquez
Carlos Alberto Velazco Suárez

Comité Editor Internacional Internacional Editorial Board

Raymond Boudon (París)
Jutta Burggraf (Munich)
Jacinto Choza (Sevilla)
Reuven Feuerstein (Israel)
Diego Ibáñez Langlois (Santiago de Chile)
David Isaacs (Navarra)
Alex Kozulin (Israel)
Alexander Lyford-Pike (Montevideo)
Bernardo Malvar Villegas (Harvard y Filipinas)
Jorge Peña Vial (Santiago de Chile)
Aquilino Polaino Lorente (Madrid)
Enrique Rojas (Madrid)
Carlos Sánchez Ilundain (México)
Carmen Vidal Montecino (Concepción)

Flavia Mabel Moreyra¹

Universidad Nacional de Río Cuarto.

Daiana Yamila Rigo

CONICET - Universidad Nacional de Río Cuarto.

María Laura de la Barrera

Universidad Nacional de Río Cuarto e Instituto Superior María Inmaculada

Aceptado: Abril 2019

Datos de los autores:

Flavia Mabel Moreyra es Licenciada en Psicopedagogía, Universidad Nacional de Río Cuarto. Diplomatura en Neurodesarrollo, Universidad Favaloro. Posgrado Evaluación y tratamiento cognitivo en niños, adolescentes y adultos, Actualización Profesional del Litoral. Actualmente, se desempeña como profesional del área de la psicopedagogía.

Daiana Yamila Rigo es Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis, Máster en Psicología de la Educación por la Universidad de Murcia y en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Río Cuarto. Licenciada en Psicopedagogía. Investigadora asistente del CONICET y docente, de grado y postgrado.

María Laura de la Barrera es Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis. Master en Neurociencias y Biología del Comportamiento, Universidad Pablo de Olavide, España, Magister en Neuropsicología, Universidad Nacional de Córdoba, Licenciada en Psicopedagogía, Profesora Adjunta, de grado y postgrado.

¿Qué compromete a los estudiantes universitarios de Psicopedagogía? La importancia de la configuración de los contextos instructivos

Resumen *El presente trabajo tuvo como objetivo conocer las percepciones de los estudiantes universitarios acerca de cómo los docentes favorecen el compromiso. En ese marco se presenta un estudio exploratorio, llevado a cabo en la Universidad Nacional de Río Cuarto con estudiantes de 3ero, 4to y 5to año de la carrera Licenciatura en Psicopedagogía, a los cuales se les realizó entrevistas semiestructuradas y se les solicitó que narraran experiencias educativas o contextos educativos que hayan sido significativos para sus aprendizajes e interesantes para su desarrollo profesional. Del análisis de datos cualitativos, se encuentra que los estudiantes perciben que aquellos contextos caracterizados por ser desafiantes, novedosos, auténticos, disfrutables y vinculados con la realidad, son los que promueven el compromiso académico. Los resultados son interesantes con el fin de ofrecer orientaciones prácticas para el diseño de contextos de aprendizajes que promuevan la implicación.*

Palabras Claves Percepciones; Compromiso; Estudiantes Universitarios; Modelo Contextual; Orientaciones Prácticas.

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Moreyra, F., Rigo, D. y de la Barrera, M. (2019). ¿Qué compromete a los estudiantes universitarios de Psicopedagogía? La importancia de la configuración de los contextos instructivos. *Psicopedagógica* 11(14) 6-31

¹ La presente investigación forma parte del Trabajo Final de Licenciatura de Flavia Mabel Moreyra, titulado "Las percepciones de los estudiantes universitarios acerca de cómo los docentes favorecen el compromiso" y dirigido por la Dra. Rigo y la Dra. de la Barrera. UNRC.

What compromises university students of Psychopedagogy?

The importance of shaping instructional contexts

7

Abstract: *The objective of this work was to know the perceptions of university students about how teachers favor engagement. In this framework, an exploratory study is presented, carried out in the National University of Río Cuarto with students of 3rd 4th and 5th year of the Degree in Psychopedagogy. Semi-structured interviews were conducted and they were asked to narrate educational experiences or educational contexts that have been significant for their learning and interesting for their professional development. From the analysis of qualitative data, it is found that students perceive that those contexts characterized by being challenging, novel, authentic and enjoyable, and linked to reality, are those that promote academic commitment. The results are interesting in order to offer practical guidelines for the design of learning contexts that promote involvement.*

Key words: *Perceptions; Engagement; University Students; Contextual Model; Practical Orientations.*

Introducción

En los últimos tiempos con la globalización y la posmodernidad, el contexto universitario se ha enfrentado a nuevos retos y desafíos, como así también a distintas demandas y problemáticas, que obligan a repensar los objetivos, las metodologías, las tareas, las prácticas evaluativas, el rol del docente y el lugar del estudiante con respecto a la cultura universitaria.

A la par, Montico (2004) destaca el interés y necesidad de empezar a prestar atención no solo a los estudiantes, sino también atender a otros factores de enseñanza-aprendizaje que definen al contexto universitario, como los docentes y sus concepciones, el clima del aula, la metodología de enseñanza, la práctica evaluativa, las interacciones que surgen en el aula, la calidad del mobiliario escolar y la infraestructura, entre otros componentes que influyen de una u otra manera en el involucramiento de los estudiantes. Al

considerar que el compromiso no finaliza después de cada clase, de la toma de apuntes o de rendir el examen, sino que va más allá de esas instancias aisladas, se supone una interrelación entre factores personales y rasgos contextuales que moldea la implicación de estudiantes y de docentes.

En este marco, presentamos un estudio que busca comprender los factores contextuales que son percibidos por los estudiantes universitarios como promotores de compromiso con sus estudios universitarios. A continuación, profundizamos sobre el concepto de compromiso y los procesos que se llevan a cabo en el aula. Numerosas investigaciones se han focalizado en identificar cuáles son los factores de aula que más contribuyen al aprendizaje e implicación de los estudiantes; entre ellos, el rol docente parece ser una pieza clave (Rigo, 2017). Ros Martínez (2012) y Lesko (1986, citado en Ros Martínez, 2012) consideran que el trabajo de los profesores es decisivo para la implicación de los estudiantes, ya que el docente puede estar motivado si sus alumnos también lo están y, a su vez, un docente implicado puede aumentar el compromiso en los estudiantes. Es decir, se consideraría que la implicación entre docentes y estudiantes es recursiva.

El compromiso desde un modelo contextual

Desde sus orígenes, el compromiso conformó una meta relevante en el ámbito empresarial, marcando las primeras investigaciones en el campo de la educación, en tanto se consideraban aquellos indicadores provenientes del ámbito empresarial, tales como productividad, tiempo en la tarea, eficacia, para describir el rendimiento académico y al estudiante en solitario. Con el paso del tiempo, y por la influencia de la psicología sociocultural, un nuevo marco conceptual emerge. Las investigaciones se ocuparon, en primer lugar, de investigar las diversas dimensiones del compromiso como constructos aislados y, en segundo lugar, se definieron a partir de estudios multidimensionales, comenzándose a defender la necesidad de entender al compromiso como un metaconstructo, donde se interrelacionan lo cognitivo con lo afectivo y lo conductual, etapa que aún se está transitando y enriqueciendo (González González, 2010). Se nutre sobre todo de los aportes de Bandura (1986), quien entiende que el



aprendizaje comprende la interacción entre cogniciones individuales y características del entorno educativo.

En esta última etapa se enmarca la propuesta de Lam et al. (2012) sobre implicación, la cual formula la importancia de ir más allá de los factores personales, con un fuerte énfasis en los factores contextuales, sobre todo en cómo los estudiantes perciben el contexto instructivo, configurado por el docente, como elemento que ayuda a generar mayor “enganche” hacia las tareas académicas. Por percepciones se entiende que cada sujeto va construyendo imágenes o representaciones a partir de su propia experiencia como estudiante; de esta manera van construyendo significados del mundo que los rodea, en este caso el contexto escolar, de un modo activo.

En el modelo contextual de Lam et al. (2012) se entiende que el involucramiento de los alumnos en el aprendizaje está influenciado por los rasgos internos del sujeto que aprende, y por diversos factores, del entorno, tanto a nivel macro –delimitado por los factores sociales-económicos– como a nivel micro, definido en las relaciones con pares-familia-escuela. Como sostienen Furlong y Christenson (2008, citados en Lam et al., 2012), el compromiso del estudiante es un estado del sujeto que puede ser influenciado por factores contextuales –la casa, la escuela y los compañeros–, apoyando u obstaculizando el aprendizaje. Por su parte, Shernoff (2013) considera que una cuarta parte del compromiso se atribuye a factores internos del estudiante, como la motivación, la autoeficacia, las estrategias de aprendizaje, en tanto que el resto se liga a componentes situacionales y su configuración.

Desde esta perspectiva, se vuelve complejo definir al compromiso encontrándose consenso en los aportes de Appleton et al. (2006), quienes lo entienden como inversión psicológica o grado en que los estudiantes se encuentran conectados, involucrados y comprometidos con su propio proceso de aprendizaje para lograr cumplir su proyecto vocacional, ser profesionales competentes, autónomos y responsables ante la sociedad y disfrutar de su profesión. En el extremo opuesto, se puede ubicar la desafección, el desenganche. Esto se traduce en ausencia de esfuerzo, distracción, pasividad y desmotivación. Comportamientos que van acompañados de emociones negativas como

resignación, desaliento, apatía, aburrimiento y tristeza que con frecuencia se observan en los estudiantes, lo que confluye en una relación superficial con el conocimiento (Rinaudo, 2014).

Asimismo, existe un acuerdo generalizado acerca de las dimensiones que conforman este metaconstructo (Appleton et al., 2006; González-Ramírez y Reyes de Cózar, 2015). Por un lado, se encuentra el componente cognitivo, definido como el grado de implicación o inversión psicológica del estudiante en su aprendizaje, es decir, los esfuerzos cognitivos que hace hacia su aprendizaje, utilizando las estrategias metacognitivas que son útiles para la comprensión y el dominio disciplinar (González González, 2010; Rigo y Donolo, 2014). De acuerdo con Rigo y Donolo (2014), un alumno comprometido a nivel cognitivo es aquel estudiante estratégico que autorregula los procesos de aprendizaje.

Esta dimensión cobra relevancia en el contexto de la educación superior dado que, tal cual menciona Vélez (2005), el estudiante al iniciar una carrera universitaria se enfrenta con nuevas formas de relacionarse con el conocimiento; este es más complejo y el volumen bibliográfico es sustancialmente mayor, si se los compara con el material de estudio del nivel medio. La autora considera que, al llegar al ámbito universitario, varios estudiantes mantienen una relación de extrañamiento con el conocimiento, ya que la falta de dominio del conocimiento y los procedimientos que utilizaban para aprender en el nivel medio comienzan a ser insuficientes para este nuevo ámbito. Al respecto, varios alumnos coinciden en que su transcurrir por el nivel medio fue una suerte de “permanecer y zafar”. Sin embargo, hay otro grupo de estudiantes que mantiene una relación de compromiso con el conocimiento, le atribuye sentido personal y social, logrando una apropiación significativa de los saberes como así también una integración entre ellos. Valora y reconoce la utilidad del conocimiento para su formación y desempeño profesional.

En relación con el componente conductual, se pueden identificar tres formas de considerarlo en su estudio y definición. La primera refiere a las conductas positivas, como respetar las reglas y las normas de la clase en ausencia de conductas disruptivas;



la segunda está relacionada con la implicación en el aprendizaje y las tareas académicas, incluye la participación en clase, la concentración, atención, responder y hacer preguntas, así como debatir. La tercera y última definición remite a intervenir en actividades extraescolares; por ejemplo, en el ámbito universitario puede significar la participación en el centro de estudiantes, en proyectos de alfabetización o investigación (Rigo y Donolo, 2014).

El componente afectivo, también conocido como componente psicológico, refiere al tipo de conexiones afectivas que realiza el estudiante con el ámbito educativo en el que está inserto. En otras palabras, remite a la implicación o enganche afectivo de los estudiantes, que puede corresponder tanto a reacciones negativas como positivas de los alumnos hacia los profesores, los compañeros, las tareas académicas, como así también, en este ámbito, con la propia cultura universitaria. En términos generales, un buen indicador de compromiso afectivo es el interés hacia el aprender, la motivación, el disfrute, el sentirse parte de la institución, los lazos afectivos entre estudiantes y con los docentes. Contrarios a estos indiciadores son el aburrimiento, el desinterés, la apatía y el desgano (Paoloni et al., 2014).

González González (2010) menciona con respecto a este componente que varias investigaciones han marcado la importancia de generar lazos positivos en las instituciones educativas ya que influyen de manera positiva en los logros académicos al tiempo que pueden prevenir problemas de convivencia o violencia.

Asimismo, desde el modelo contextual de Lam et al. (2012), el contexto no es considerado como condición que permanece ajena al sujeto, sino que tiene una fuerte influencia en la dinámica de compromiso de los sujetos en situación de aprendizaje. Al respecto, son varias las investigaciones que estudian de qué manera y cómo los factores contextuales pueden mejorar el compromiso, destacando que los estudiantes con altos niveles de compromiso perciben un gran soporte por parte de los pares, docentes y familia. En cuanto a las relaciones con los pares, se sostiene que las interacciones entre los estudiantes pueden llegar a incidir sobre aspectos educativos. En Chiecher y Donolo (2011) se explicita que no se trata de dejar que los alumnos interactúen o promover la

interacción entre ellos para lograr un impacto favorable, sino que hay que pensar y repensar cómo diseñar y planificar la interacción que se pretende llevar a cabo para que estas puedan tener un impacto tanto a nivel cognitivo como social en los estudiantes. Algunos de los aspectos favorables que se consideran en la interacción entre pares son los siguientes: la confrontación de los puntos de vistas y su explicación, la coordinación de los roles, el control mutuo del trabajo, el ofrecimiento y recepción de ayuda. Asimismo, incluyen entre las recomendaciones la introducción de las TIC, ya que estas herramientas pueden facilitar la aparición y desarrollo de procesos colaborativos en procesos de enseñanza-aprendizaje a distancia.

El compromiso docente es el grado de implicación del profesor con su propio trabajo como así también con la institución educativa. Si bien no hay demasiadas investigaciones sobre este concepto, se considera que tiene varias similitudes con la implicación del estudiante (Ros Martínez, 2012). Por su parte, Bolívar (2013) sostiene que el compromiso del profesorado, como así también la pasión por su trabajo, han sido considerados como aspectos clave para mejorar la enseñanza. Firestone y Penell, (1993, citado en Bolívar, 2013) y Dannetta (2002, citado en Bolívar, 2013) muestran que los altos niveles de compromiso de los docentes inciden o repercuten en los resultados académicos de los alumnos. Y acá el nexo con este artículo: en esta configuración del contexto por parte del docente, hay varios rasgos que han sido estudiados como elementos centrales en la promoción de la implicación de los estudiantes. Rigo y Donolo (2014) sugieren que aquellos que configuran la clase promoviendo instancias para que los alumnos puedan participar, interactuar o intercambiar ideas con los demás –además de facilitar el desarrollo de la capacidad para justificar su punto de vista y prestar atención a los demás– promocionan el compromiso. Se piensa que los profesores que logran estructurar el aula para facilitar la participación de los estudiantes, son aquellos que demuestran entusiasmo por el contenido y hacen uso deliberado de estrategias de enseñanza para captar el interés de los alumnos, teniendo en cuenta sus intereses, habilidades, conocimientos y competencias. Asimismo, los autores han identificado que, para favorecer el compromiso, las tareas que son ofrecidas por los docentes deben ser

desafiantes, tener relación con la vida cotidiana y promover la curiosidad y la autonomía.

En la misma línea, el estudio de Shernoff (2013) muestra que los estudiantes con alto nivel de involucramiento son aquellos que tienden a percibir las tareas como interesantes, a la vez de desafiantes, y promotoras de autonomía. Es decir, no todo está estructurado por el docente, sino que además se ofrecen espacios para la toma de decisiones y la elección de temas, aspecto que brinda la oportunidad para interrogar, indagar y cuestionar más allá de las tradicionales consignas encapsuladas.

En esta investigación, interesa profundizar acerca de los factores contextuales, pero atendiendo a las percepciones que los estudiantes construyen en el ámbito universitario con respecto a las clases que configuran los docentes, considerando principalmente las características que los alumnos expresan que promueven su implicación. Al respecto, Rigo (2016) expresa que conocer las percepciones que los estudiantes tienen sobre el aula y la labor docente facilita la creación de micro-momentos educativos creativos, breves e insólitos que contemplen la diversidad de estudiantes para avanzar hacia nuevas zonas de aprendizajes más desafiantes e interesantes.

Metodología

Este estudio se enmarca dentro de una investigación exploratoria, de corte cualitativa para comprender las percepciones que los estudiantes universitarios construyen acerca de cómo los docentes favorecen el compromiso. Se utilizó un muestreo no aleatorio, por conveniencia. Participaron 30 estudiantes de 3^{er}, 4^{to} y 5^{to} año –10 estudiantes por cada año– de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina), quienes ofrecieron su consentimiento de participar.

Instrumentos

Para la recolección de datos se utilizaron dos instrumentos. En primer lugar, se solicitó a los estudiantes que escribieran un relato que permitiese conocer las experiencias o

contextos que fueron significativos para sus aprendizajes. Cada estudiante elaboró la narración bajo la consigna: *Me gustaría que cuentes alguna experiencia educativa que fue interesante para vos, que hayas disfrutado y participado con gusto y, a la vez, facilitado tu aprendizaje y comprensión, en el transcurso de la carrera universitaria.*

En segundo lugar, se administró una entrevista semiestructurada de manera individual a cada estudiante, con algunas preguntas pautadas para conocer sus percepciones sobre cómo los docentes favorecen el compromiso y, también, para comprender las características de aquellas clases que, según los alumnos, favorecen la implicación. La duración de cada entrevista osciló entre 25 a 45 minutos, aproximadamente.

Análisis de datos

Se utilizó el método de comparación constante, el cual consiste en recoger, codificar y analizar los datos para generar debates y lineamientos teóricos. En este estudio, se basa en retomar los derivados de los relatos y entrevistas; luego, se procede a comparar la información obtenida tratando de encontrar una denominación común a un conjunto de datos que comparten una misma idea. A partir de ello, se elaboran varias categorías, las cuales son una clasificación de conceptos e integración de la información (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Resultados

A partir de la lectura de los relatos y las entrevistas, se elaboraron tres categorías de análisis, a saber: las relaciones interpersonales como factor central para comprometer; el docente como artesano de la clase; y aprender en otros contextos.

En las categorías se incluyen aquellos aspectos que, según las percepciones de los alumnos, promueven el compromiso. Los fragmentos de los relatos se identifican con la letra R, mientras que los extractos de las entrevistas se consignan con la letra E.

A. Las relaciones interpersonales como factor central para comprometer

Esta categoría alude específicamente al compromiso afectivo, las reacciones positivas del docente al alumno y viceversa. Las relaciones interpersonales juegan un papel importante en cuanto a la decisión de los estudiantes de permanecer o abandonar su carrera profesional (Abello Riquelme et al., 2012). Es por ello que la relación que construye el docente junto con el alumno es un factor clave para favorecer el compromiso en los estudiantes. Por eso, la importancia de que en todos los niveles educativos se considere la singularidad, es decir, las características individuales de cada uno, evitando agrupar a todos los estudiantes en un “mismo molde”, es decir, “los profesores deben ser una guía, su labor no consiste en dar instrucciones sino en comprender a cada alumno en sus particularidades para brindarle una orientación adecuada” (Luna Mendoza, 2014). Considera que el respeto y el cariño son valores en los que se debe fundar la relación docente-alumno. Algunos estudiantes mencionan lo siguiente:

(...) Yo creo que también importa la relación que tenga el docente con sus alumnos, (...) si es un profe piola, que te da confianza, que te anima a participar, es distinto. Creo que pasa por la relación del docente y la forma de dar la clase que tenga (...).
(E, Sujeto 1)

Creo que la relación docente-alumno debería ser una relación singular. Cada docente establece diferentes vínculos con cada uno d sus alumnos, así como también hace un vínculo con el curso en general. Las relaciones deberían ser más cercanas. (E, Sujeto 3)

En la misma línea, Ríos et al. (2010) consideran que un factor importante asociado a la relación que se establece entre el docente y el alumno es el clima del aula, que a la vez influye en el compromiso. El docente además de ser un “facilitador del aprendizaje”, debe tender a generar una relación centrada en “el entendimiento, la comprensión, los intereses y las motivaciones” para que pueda predominar un clima de cordialidad, respeto y confianza, para promover aprendizajes significativos (Castro Pérez y Morales Ramírez, 2015). Al respecto los estudiantes mencionan:

Debe ser como un docente que acompaña al aprendizaje del alumno. Esto a veces es así, los profes te ofrecen clases de consultas. (E, Sujeto 14)

Considero que la relación profesor-alumno debe ser siempre de respeto, considerando que ambos tienen algo para aportar. Obviamente el profesor siempre va a tener más conocimientos y justamente es su ayuda la que nos posibilita aprender cada día más (...) esa relación siempre debe estar retroalimentándose, debe ser recíproca. (E, Sujeto 10)

En la carrera de Psicopedagogía creo que en la mayoría de las cátedras la relación docente-alumno es buena y fluida (...) Creo que todos los alumnos y profesores deberían tener relaciones fluidas y abiertas para poder formar de esta manera futuros profesionales responsables y abiertos a escuchar propuestas para mejorar. (E, Sujeto 22)

También, varios estudiantes consideran que la buena relación con el docente apunta a favorecer su participación y motivación en las clases:

Creo que mayormente hay una buena relación en nuestra carrera con los profesores (...) yo creo que esa relación debe ser de respeto ante todo tanto por parte del alumno como del docente, una relación fluida, donde los estudiantes nos animemos a preguntar, consultar, o sea, a poner la duda en palabras. Y el docente también tiene que saber llegar a los estudiantes. Yo creo que si el docente sabe llegar a sus alumnos, eso genera que uno participe más y como que ve realmente el fruto de ir a esas clases, de sentarse a escuchar. (E, Sujeto 12)

Castro Pérez y Morales Ramírez (2015) destacan que el papel del docente resulta esencial, ya que la actitud que adopte, el comportamiento y el desempeño dentro del aula influyen en la motivación y construcción del aprendizaje de los estudiantes.

B. El docente como artesano de la clase

Si nos preguntamos, ¿quién dicta la clase? El docente; ¿quién prepara o planifica las clases? El docente; ¿quién presenta las tareas o actividades? El docente; ¿quién evalúa? El docente. En esta categoría incluimos aquellas expresiones de los estudiantes que se relacionan con factores que en su mayoría son definidos por el docente de la asignatura, y que a la vez los estudiantes consideran como clave en la promoción de la implicación.

Varios investigadores explican que la manera en cómo el docente favorece el compromiso tiene influencia en cómo el alumno percibe el contexto de enseñanza-aprendizaje y participa en ese entorno (Rigo y Donolo, 2014). Mostramos, específicamente, cómo los estudiantes consideran que debe ser el contexto instructivo para favorecer su compromiso, en lo que respecta a la configuración de la clase, el uso de las TIC, las tareas académicas y las formas de evaluar. En términos generales, los alumnos lo expresan de la siguiente manera:

(...) La manera o la forma en que los docentes dan sus clases repercute en nuestros aprendizajes (...) las clases en donde vos ves que los profes ponen pilas, que se esmeran para que los estudiantes entiendan y aprendan, que cuentan experiencias, es como que te motiva muchísimo más a ir a clases, a participar, aprender. (E, Sujeto N° 1)

(...) Los profesores sí impactan en la implicación que como estudiantes tenemos en nuestro proceso de aprendizaje. Cuando un profesor pone pasión en la clase que está dando, se muestra muy interesado en los temas y si además conoce mucho sobre lo que expone, genera que, como alumnos, nos motivemos y nos intereseamos por conocer y aprender lo que el docente propone (...). (E, Sujeto N° 3)

Estudiantes de años más avanzados mencionan:

Considero que sí tienen implicación, más que nada en cuestiones como la motivación y la dinámica de las clases. Dependiendo de las estrategias que implementen me dan más ganas de prestar atención en los diversos temas y así se me hace más simple el aprender. Generalmente, si las clases son muy tradicionales cansa porque sé que tengo que llegar a casa y seguir con lo mismo, es decir, escribir y leer. (E, Sujeto N° 15)

Sí, yo creo que en sí influye las características de la clase porque en la forma en que la presenta el docente, cómo va relacionando los contenidos, las actividades que le propone a los alumnos, la forma en que se dirige hacia ellos, o sea, van influyendo, son distintas cuestiones que influyen en el aprendizaje de cada estudiante. (E, Sujeto N°17)

En cuanto a la configuración de la clase, Biggs (2005, citado en Ríos et al., 2010) considera importante conocer la forma en la que se realizan los procesos de enseñanza-aprendizaje al interior de las aulas universitarias, para poder lograr y promover aprendizajes de calidad. Rigo y Donolo (2014) mencionan que, en general, los estudios sobre factores externos muestran que los estudiantes tienden a definir un contexto como interesante y motivador si están presentes una serie de aspectos clave, como ser desafiante, disfrutable, importante, y con alto grado de autonomía. Así lo explicitan los alumnos:

Por último, me resultan interesantes las clases que son dinámicas, no me parece positivo una clase estática, donde el profesor llega y da la clase (...). (R, Sujeto N° 15)

Una de las experiencias educativas más interesantes para mí, fue haber cursado la materia Estrategias del Aprendizaje, porque realmente pude no solo aprender sino, también, disfrutar y sentir gusto por el aprendizaje y la comprensión (...) Disfruté del cursado de la materia. (R, Sujeto N° 25)

Apenas terminé de leer la consigna se me vino a la mente una experiencia muy reciente y que me gustó mucho. Desde la materia Psicometría Educacional de quinto año de la Licenciatura en Psicopedagogía, tuvimos una clase con un ingeniero electrónico, con el fin de encontrar cosas en común en los instrumentos de medición de dos áreas diferentes como lo son la ingeniería y la psicopedagogía (...). Fue una experiencia diferente porque salió de la estructura de la rutina de la formación que hasta el momento había recibido. (R, Sujeto N° 27)

Jiménez Trens y Navaridas Nalda (2012) consideran que es importante la competencia docente de planificar y gestionar la enseñanza y el aprendizaje con anterioridad; esto ayuda a los alumnos a organizar y facilitar el estudio, a comprender las explicaciones del profesor y a sentir emociones positivas. En la misma línea, Rodman (2010) refiere a la relevancia de la planificación y la organización de la clase, ya que sostiene que permiten tener en cuenta las necesidades de los estudiantes. Algunos entrevistados expresan lo siguiente:

Creo que esas clases en donde te sentás y no te das cuenta el tiempo que pasa porque lo que está diciendo o explicando el profe te gusta, te motiva a escuchar, como que

sentís que estas aprendiendo, que te das cuenta que ese profe pensó, reflexionó y armó con anterioridad esa clase (...). (E, Sujeto N° 1)

Porque hay profesores que se nota que preparan la clase; entonces, al estar organizada, uno se motiva más para escuchar el desarrollo y ver como el docente se plantea y da ese tema (...) Por ejemplo, si una clase está organizada te da pie a que los alumnos puedan participar más (...). (E, Sujeto N° 26)

19

Asimismo, es igualmente importante que el docente cuando planifica la clase, diseña y selecciona la metodología, los contenidos y objetivos, tenga presente las representaciones o los conocimientos previos de los estudiantes (Perrenoud, 2005, citado en Ríos et al., 2010). En el mismo sentido, Rigo y Donolo (2014) mencionan que es necesario considerar, en la planificación de la clase, los perfiles intelectuales de los estudiantes como así también sus fortalezas y competencias, promoviendo de esta manera un mayor compromiso, principalmente, el compromiso emocional. En palabras de los alumnos:

Sí, nos escuchan y muchos toman [los docentes] como referencia lo que pensamos nosotros para mejorar el aprendizaje de los alumnos, pero hay otros docentes que tienen fija una manera de enseñanza digamos y no la modifican. (E, Sujeto N° 2)

Para que la participación del alumno sea activa, en primer lugar es el docente quien debe brindar ese espacio para que se desarrolle la interacción y que el alumno pueda participar. Tal vez o muchas veces las clases parten de los conocimientos previos y a raíz de eso es que se va desarrollando la clase (...), entonces los estudiantes por ahí se interesan mucho más, interactúan (...). (E, Sujeto N° 12)

Otros estudiantes mencionan que los profesores, a partir de tener en cuenta sus intereses y conocimientos previos, logran que ellos también puedan sentirse parte de esa clase. Así lo manifiestan:

Debe ser una clase donde se dé lugar a los conocimientos previos que tenemos sobre el tema. Que la exposición de la clase no quede sólo en manos del docente sino que como alumnos podamos ser partícipes. Por ejemplo, elegir algún tema o unidad del

programa y que los alumnos preparen la clase teniendo el respaldo del docente (...).
(E, Sujeto N° 3)

Al respecto, Rigo y Donolo (2014) sostienen que aquellos docentes que configuran la clase promoviendo instancias de participación, interacción, debate de los estudiantes con los demás, facilitan el desarrollo de la capacidad para justificar el propio punto de vista y aceptar la perspectiva de los demás. Ryan y Patrick (2001, citados en Rigo y Donolo, 2014) señalan, además, que la eficacia académica y el aprendizaje autorregulado de los estudiantes promueven el compromiso. Al respecto, expresan los alumnos:

En la clase para mí se necesita...del debate entre todos para poder reflexionar y comprender temas y situaciones que a veces se torna complicado. El diálogo y la discusión constructiva entre los alumnos y profesores es lo principal para reflexionar en una clase. (E, Sujeto N° 2)

Particularmente, aquellas clases en donde los docentes te muestran diferentes puntos de vistas, distintas posturas posibles, nos ofrecen distintos paradigmas que se contraponen o que son muy similares. Esas con las clases que particularmente me permiten reflexionar, pensar y posicionarme de otra manera, pensándolo, pensando la realidad y pensando lo que cada uno ofrezca. Pero, particularmente esto, la comparación de paradigmas o posicionamientos, eso me permite reflexionar. (E, Sujeto N° 12)

Bueno, a mí me gustan las clases en donde te hacen participar y debatir en grupos y después hacer la puesta en común. Me parece que esa es una característica que (...) hace participar a los estudiantes y también interpretar el tema que se está dando desde distintas miradas. (E, Sujeto N° 26)

La mayoría de los estudiantes reconocen como importante y promotor de compromiso el buen uso de las TIC en el aula. Mazo Ramírez (2012) sostiene que la combinación de textos, gráficos, sonidos, fotografías y videos permite transmitir el conocimiento de manera más natural, vivencial y dinámica, lo cual resulta crucial para el aprendizaje de los estudiantes. Estos mencionan:



(...) Apuesto a la creatividad y la innovación para que puedan llegar de esa manera los conocimientos a los alumnos y ellos puedan asimilarlos y darle sentido. Se necesita de docentes creativos y generadores de motivación y no solo que reproduzcan el power [point]. (E, Sujeto N° 4)

(...) No es lo mismo una clase en donde el profesor esté todo el tiempo al frente hablando que una clase en la que pueden pasar videos o utilizar un power point, creo que influye muchísimo... (E, Sujeto N° 5)

Los alumnos concuerdan en que, cuando estas tecnologías son usadas con un propósito claro, los ayudan en sus aprendizajes como así también se sienten más motivados en la clase. Así lo expresan:

(...) La dinámica de la clase, ya sea la utilización de recursos innovadores, informáticos o de corte tradicionalista conlleva a que el alumno participe más activamente o menos... (E, Sujeto N° 22)

Sí, considero que las características como la modalidad de la clase influyen, porque no es lo mismo que te lean toda una clase o que lean un power point a que, cuando te explican, te das cuenta que la profe maneja muy bien el conocimiento... (E, Sujeto N° 24)

Por último, en cuanto a la utilización de las TIC, varios alumnos sostienen como aspecto favorable la importancia de generar espacios virtuales. Al respecto, Chiecher y Donolo (2011) indican que el empleo de este tipo de herramientas posibilita a los estudiantes interactuar en cualquier momento desde diferentes lugares, le permite a cada uno trabajar en su propio ritmo, tomándose el tiempo necesario para leer, escribir, reflexionar. Los estudiantes manifiestan:

(...) Por ejemplo, hacer un grupo en Facebook y a partir de allí dar una clase virtual o dar alguna actividad que se realice en la plataforma me parece que ayuda porque es una manera diferente de dar clases, es una manera alternativa y es algo innovador que yo particularmente lo que es tecnología, innovador y diferente me encanta por un interés particular mío y soy curiosa; entonces, esas actividades me parecen mucho más lindas que otras que tal vez hay que hacer un trabajo... (E, Sujeto N° 23)

Otra estudiante señaló que este tipo de tareas ayuda a conocer diversas herramientas que brindan las TIC:

(...) Otro contexto que me ha ayudado es el de trabajar desde tu propio domicilio en conexiones a internet de diferentes redes sociales, a lo cual se apuntaba al trabajo en equipo pero desde las redes sociales; esto no solo me permitió poder interactuar con otros compañeros sino también conocer diferentes herramientas y sitios web a los cuales uno en un futuro puede utilizar... (E, Sujeto N° 20)

Asimismo, consideran de especial importancia como promotor de compromiso, las tareas académicas que les ofrecen los docentes. El compromiso hacia las tareas académicas se entiende como “la intensidad y emoción con la que los estudiantes se implican para iniciar y llevar a cabo actividades de aprendizaje, es una energía puesta en acción del estudiante con la actividad” (Rigo y Donolo, 2014, p.3). En los relatos y entrevistas, se puede identificar algunos componentes que ellos identifican como promisorios al compromiso: que sean auténticas, es decir, que tengan sentido y se relacionen con la vida cotidiana y su futura práctica profesional, que sean interesantes, desafiantes, originales, divertidas, que promuevan la curiosidad y la autonomía como así también que brinden instancias de trabajos colaborativos.

Varios estudiantes reconocen la importancia de que las tareas les permitan relacionar los aportes teóricos con la vida real, y llevar a cabo trabajos colaborativos con la finalidad de expresar su punto de vista, debatir, justificar, favoreciendo principalmente el compromiso conductual. Algunos mencionan:

(...) Actividades de lectura y resumen, actividades principalmente realizadas en grupo, en donde se hace puesta en común, y si hay algo que no entiende una del grupo, otro seguro que sí y nos ayudamos mutuamente. (E, Sujeto N° 2)
Mayormente, después de los teóricos, los prácticos me ayudan a comprender, como así también los trabajos prácticos y las entrevistas. En realidad aquellas actividades que tienen que ver con el hecho de estar en más contacto con la realidad. (E, Sujeto N° 4)

Algunas de las experiencias que podría destacar, sería el trabajo en grupo, donde podemos debatir, analizar, leer y ver el punto de vista de otra persona acerca de un mismo tema... (R, Sujeto N° 15)

Otros estudiantes señalan la importancia de que las tareas académicas se relacionen o se acerquen a su futuro quehacer profesional. En sus palabras:

Las experiencias educativas que encuentro más interesantes, las que más disfruto y en las que más participo con gusto son el desarrollo de análisis de entrevistas. Principalmente porque siento que es un primer acercamiento de mi futuro rol profesional como psicopedagoga... (R, Sujeto N° 18)

Por último, González Fernández (2014) menciona que, para mantener el interés de los estudiantes, es necesario que las actividades dejen en claro y de forma explícita la importancia del tema que se pretende enseñar, como así también los objetivos y la formulación por anticipado de los criterios de valoración. También, que el profesor muestre interés hacia aquello que enseña y que le ofrece a los estudiantes para que aprendan. Así, un estudiante sostiene:

(...) hay profesores que nos brindan la tarea, la consigna, nos la explican detalladamente en clase, nos brindan los horarios de consulta, nos insisten en que hagamos borradores o adelantos para que ellos los corrijan y para tener un buen resultado en la tarea, como que ven a la tarea como una herramienta de aprendizaje más y le otorgan importancia; y hay otros profesores que nos envían las consignas o las tareas por el aula virtual o por correo y bueno, esa es la actividad y háganla como puedan, como les salga... (E, Sujeto N° 12)

Varios estudios resaltan que el esfuerzo que realizan los alumnos, así como la forma en que son evaluados, también afecta al compromiso. Ames (1992, citado en Rigo y Donolo, 2014) afirma que los alumnos más implicados valoran más las apreciaciones orientadas al dominio que las dirigidas a la norma. Ríos et al. (2010) consideran que una buena práctica evaluativa debe concebir y utilizar la evaluación como instrumento de

aprendizaje, ampliar el concepto no solo hacia el conjunto de saberes sino también hacia las destrezas, los valores y el esfuerzo. En voz de los estudiantes:

24

(...) Pero, la mayoría creo que la consideran como un paso más del proceso de aprendizaje. Es como la forma estereotipada de comprobar la apropiación de conocimientos por parte de los alumnos, pudiendo asumir diferentes formas: oral, escrita, en grupo, individual, trabajo práctico, etc.; el objetivo siempre es el mismo: saber si aprendimos y comprendimos los temas o no. (E, Sujeto N° 3)

La evaluación como un proceso continuo, que se ve el crecimiento día a día del aprendizaje. (E, Sujeto N° 19)

Creo que hay de dos tipos, profesores que ven todo el proceso del alumno y cómo ese alumno se enriqueció a lo largo del proceso, cómo se modificó y los cambios que tuvo que me parece que es lo más valioso... (E, Sujeto N° 23)

Otro estudiante subraya la importancia de que en la evaluación se puedan expresar los contenidos mediante ejemplos, relacionándolos con la vida real, y que también permitan poner de manifiesto el propio punto de vista. Esto concuerda, en parte, con lo que plantean Rigo y Donolo (2014) en su propuesta de un modelo de evaluación orientado a enseñarles a los estudiantes a pensar, decidir y actuar en la realidad, es decir, se apunta a que sea formativa, contextualizada y auténtica.

C. Salir del aula (un ratito) para mirar la comunidad

Melgar y Donolo (2011) sostienen que no solo se aprende en espacios convencionales o formales, sino que en diversos entornos de conocimiento, sin ser el aula el único espacio. Todos estos contextos permiten que los sujetos desplieguen sus habilidades intelectuales, sociales y emocionales. En esta subcategoría, se hace hincapié en los contextos extra-áulicos, que los estudiantes remarcen como otra alternativa al aula, que también favorecen sus aprendizajes, los enriquecen, en tanto los perciben como experiencias gratificantes:



Contextos como hacer observaciones en contextos reales donde en el futuro puede ser un posible ámbito de trabajo, las prácticas socio-comunitarias, ateneos con profesionales de psicopedagogía. Esos, creo. (E, Sujeto N° 1)

Desde lo personal, las actividades realizadas en contextos abiertos, ya que ayudan a pensar con mayor claridad, son más sanos y naturales, la mente se expulsa más y, a la vez, descansa, ya que no se está entre cuatro paredes. También el asistir a charlas, congresos, ya que aportan una mirada más amplia y especial con respecto a algún tema de interés propio. (E, Sujeto N° 2)

Retomando lo planteado anteriormente, hay contextos que responden a una estrategia educativa dado que aportan al proceso de aprendizaje de alumnos y docentes; por ello, es importante tener en cuenta tanto los materiales como el equipamiento e infraestructura que forman parte del ambiente, ya que estos también son elementos relevantes, que –en conjunto con el ambiente– deben promover el desarrollo integral, la interacción, estimular la creatividad y la manipulación entre los estudiantes (Castro Pérez y Morales Ramírez, 2015).

Otros alumnos consideran que cada contexto aporta distintas “cosas” en cuanto mencionan que, de cada uno, se aprende algo en particular:

Pienso que cualquier contexto es bueno para aprender. Cada contexto puede enseñar algo nuevo. Aprendemos en las aulas, en la casa, en la biblioteca, mirando una peli, leyendo noticias, conversando con alguna persona, asistiendo a talleres o congresos. Visitando centros, escuelas, son distintas formas de aprender en distintos lugares, entonces cada uno aporta algo diferente... (E, Sujeto N° 3)

Creo que cualquier contexto posibilita el aprender del estudiante porque en todo contexto siempre hay cosas por hacer. Y durante la carrera se posibilita la salida a distintos contextos... (E, Sujeto N° 5)

Tal es así, que los estudiantes mencionan en las entrevistas y relatos una variedad de contextos que reconocen como significativos para su aprendizaje; entre ellos, destacan las *Prácticas Socio-comunitarias y Profesionales* (PSC). La Universidad Nacional de Río Cuarto fue la primera, entre las nacionales, que ha avanzado en la puesta en marcha de

PSC como parte de los planes de estudio (Cecchi y Pérez, 2013). Estas prácticas suponen nuevas formas de aprender en contextos diferentes del académico. Dicho aprendizaje se caracteriza por ser situado, en contexto, que les permite a los estudiantes aprender de la realidad. Es un conocimiento que se produce en y desde la acción, en interacción con otros (Macchiarola et al., 2012). Los estudiantes afirman:

Una experiencia educativa que me pareció muy rica y sumamente motivadora fueron las prácticas que se llevaron a cabo en la Cátedra de Planeamiento Institucional durante el cuarto año de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía de la UNRC (...) En cuanto al aprendizaje teórico me ayudó muchísimo ya que era una materia con gran carga teórica un tanto difícil de comprender y con la bajada de la teoría a la realidad logré sortear este obstáculo. (R, Sujeto N°11)

(...) particularmente, las prácticas socio comunitarias abordadas desde las cátedras de Neuropsicología y Sociología de la educación resultaron ser una experiencia educativa muy rica e interesante, que permitió en primer lugar vivir una experiencia distinta, fuera de la universidad, compartiendo con personas de diversos ámbitos y, en segundo lugar, facilitó mi aprendizaje en cuanto a los contenidos brindados por cada una de las cátedras. (R, Sujeto N° 12)

La experiencia que recuerdo que fue muy enriquecedora, significativa y disfruté mucho fueron las prácticas socio-comunitarias realizadas en la materia Orientación Vocacional II (...). Todo esto llevo a que la teoría como la práctica se fusionen y el aprendizaje sea más significativo y enriquecedor, ya que todo lo que habíamos visto durante el cursado de la materia lo pudimos plasmar en este proceso de orientación y, a partir de esto, tener un poco de experiencia a la hora de realizarlo. Esto llevó a que yo participe [participara] en las prácticas con mucho gusto e interés, ya que era algo que me interesaba mucho. (R, Sujeto N° 24)

Las Prácticas Profesionales se ubican en el último año de la carrera, instancia en la que se les permite a los alumnos, bajo la supervisión de docentes, salir a futuros posibles ámbitos laborales en donde pueden aplicar gran parte de los conocimientos y aprendizajes adquiridos durante los años de formación. Los estudiantes del último año así lo expresan:



Una experiencia educativa que me parece muy interesante destacar es la de las Prácticas Profesionales en Educación (...) creo que es muy importante e interesante realizar las prácticas, deja muy buenos aprendizajes; después de cinco años de ver todas las materias y de estudiar todo lo teórico, salir a la práctica y ver lo que realmente está pasando en las escuelas es una muy buena experiencia... (R, Sujeto N°6)

Consideran que, en conjunto, ambas prácticas les posibilitan acercarse a su futuro quehacer profesional, lograr estar en contacto con la realidad. Aportes teóricos sostienen que uno de los principales desafíos de la educación es ayudar a los estudiantes a comprender el mundo y la manera en que las cosas ocurren, a ser conscientes de ellas, ya que podrán sentirse más integrados en sus procesos de aprendizaje siempre y cuando los trabajos académicos guarden relación con problemas de la vida real (Shernoff, 2013). Así las valoran:

(...) Son otros espacios que ayudan a que podamos establecer esa vinculación teoría-práctica y también actuar como futuros psicopedagogos. (E, Sujeto N° 8)

Otros contextos en donde haya interacción entre los alumnos-profesores, donde lo teórico puede aplicarse a lo práctico; por ejemplo, las prácticas socio-comunitarias. (E, Sujeto N° 11).

Fue una experiencia rica en varios sentidos; por un lado, nos acercamos a un posible ámbito de desempeño para las psicopedagogas que no conocíamos; por otro, vivenciamos realidades muy diferentes de las que estábamos acostumbradas a compartir... (R, Sujeto N° 11)

Como podemos observar, varios estudiantes que participaron de ellas, consideran que las experiencias fuera del aula universitaria enriquecen sus aprendizajes, ya que los hace más significativos, novedosos y diferentes. Las neurociencias lo explican; específicamente, Ballarini (2015) plantea por qué olvidamos determinadas cuestiones y recordamos otras. Sostiene que nuestras vidas se encuentran “estructuradas” por rutinas y que en el aprendizaje ocurre algo similar. Si pensamos nuestra trayectoria hacia y en la universidad, observaremos que es casi exactamente la misma desde hace muchos años (desde sala de 5 años quizás): nos levantamos, desayunamos, preparamos nuestros

apuntes y fotocopias, y vamos rumbo a la facultad. Llegamos y buscamos el aula en la cual tenemos clases, nos sentamos y esperamos que la función empiece: el profesor comienza su clase y, luego de dos horas aproximadamente, la finaliza. Para romper con esa estructura, Ballarini (2015) presenta a la novedad como una estrategia educativa: su investigación arrojó como resultado que los alumnos que habían recibido una clase novedosa la recordaban con mucho más detalle, es decir que la novedad, cualquiera sea, cambia la forma de aprender y, por eso, los contextos fuera del aula son valorados por los estudiantes universitarios y los perciben como entornos que los compromete tanto en la dimensión afectiva como en las cognitiva y conductual. Algunos estudiantes lo expresan

Totalmente, creo que una clase entretenida y con ganas se recuerda mucho más y ayuda también más en el aprendizaje y a la hora d estudiar... (E, Sujeto N° 16)

(...) Otra experiencia que fue interesante es el viaje que hicimos con la materia Didáctica en las Ciencias Naturales en 3° año; fuimos a "Casa Grande" en Villa Larca- San Luis. La idea de trabajar contenidos en otro contexto que no sea el aula estuvo muy bueno y fue una experiencia muy rica debido a que aprendimos pero de un modo diferente, explorando la naturaleza... (R, Sujeto N° 21)

(...) Esta experiencia se llevó a cabo en el complejo "Casa Grande, Aventura Serrana" en la localidad de Villa Larca, San Luis. La propuesta fue educativa, a cielo abierto y en un escenario natural, es decir, tuvimos contacto directo con la naturaleza y aprendimos de ella a partir de la observación y la experimentación. Fue una propuesta interesante porque salimos de lo "habitual" o tradicional del aula y APRENDIMOS en otro espacio, diferente... (E, Sujeto 30)

Rasgos como la novedad, el valor de utilidad, el desafío, son rescatados tanto a nivel teórico como empírico por estudios recientes que resaltan su importancia para la promoción del compromiso (Rigo, 2017).

Referencias bibliográficas

- Abello Riquelme, R., Díaz Mujica, A., Pérez Villalobos, M. V., Almeida, L. S., Lagos Herrera, I., González Puentes, J., y Strickland, B. (2012). Vivencias e implicación académica en estudiantes universitarios: adaptación y validación de escalas para su evaluación. *Estudios pedagógicos*, 38(2), 7-19. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200001>
- Appleton, J., Christenson, S., Kim, D., y Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445. <http://www.psychwiki.com/dms/other/labgroup/Measufsdbsdbger345resWeek1/Krisztina/Appelton2006.pdf>
- Ballarini, F. M. (2015). *REC: Por qué recordamos lo que recordamos y olvidamos lo que olvidamos*. Buenos Aires. Sudamericana.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Bolívar, A. B. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar: una nueva mirada. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 60-86. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2897>
- Castro Pérez, M., y Morales Ramírez, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-32. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194140994008.pdf>
- Cecchi, N. H., y Pérez, D. A. (2013). Enseñar y aprender “en” y “de” la comunidad: Aproximación conceptual sobre el valor de las prácticas Socio Comunitarias. Presentada en *Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado*, Buenos Aires, Argentina.
- Chiecher, A. C., y Donolo, D. S. (2011). Interacciones entre alumnos en aulas virtuales. Incidencia de distintos instructivos. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 39, 127-140. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3686227>
- González Fernández, A. (2014). Interés personal y situacional: ¿estudiantes interesados o clases interesantes? En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo, y A. González Fernández (Comps.), *Cuestiones en Psicología Educacional. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (pp. 59-82). Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social. <http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cde01.pdf>
- González González, M. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *REICE*:

Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8(4), 1-22. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/4735>

- González-Ramírez, T., y Reyes De Cózar, S. (2015). Características de las aulas universitarias que generan *engagement* desde la perspectiva de los estudiantes. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (pp. 701-713). Cádiz, España: Bubok. <http://aidipe2015.aidipe.org>
- Harris, L. (2010). Delivering, modifying or collaborating? Examining three teacher conceptions of how to facilitate student engagement. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 16(1), 131-151. <https://doi.org/10.1080/13540600903478037>
- Jiménez Trens, M. A., y Navaridas Nalda, F. (2012). Cómo son y qué hacen los “maestros excelentes”: la opinión de los estudiantes. *Revista Complutense de Educación*, 23(2), 463-485. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n2.40038
- Lam, S., Wong, B., Yang, H., y Liu, Y. (2012). Understanding student engagement with a contextual model. En S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook Research on Student Engagement* (pp. 403-419). New York: Springer.
- Luna Mendoza, M. (2014). Los maestros siguen pensando que son dueños del conocimiento: Rodolfo Llinás.
<http://www.elespectador.com/noticias/educacion/los-maestros-siguen-pensando-son-duenos-del-conocimient-articulo-489552>
- Macchiarola, V., Martini, C., y Montebelli, A. E. (2012). Prácticas socio comunitarias en el trayecto formativo del profesional de Educación Especial. *Revista RUEDES. Red Universitaria de Educación Especial*, 2(3), 61-77. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/4342/marcchiarolaruedes3.pdf
- Mazo Ramírez, J. J. (2012). *Las TICs en el aula* (Trabajo de investigación para optar el título de Especialista en Gerencia Educativa). Universidad San Buenaventura, Facultad de Educación.
http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/1165/1/Tics_Aula_Mazo_2012.pdf
- Melgar, M. F., y Donolo, D. S. (2011). Salir del aula... Aprender de otros contextos: Patrimonio natural, museos e internet. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de la Ciencia*, 8(3), 323-333. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92019747008>
- Montico, S. (2004). La motivación en el aula universitaria: ¿una necesidad pedagógica? *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 15(29), 105-112. http://revistacdyt.uner.edu.ar/pdfs/Cdt29_Montico.pdf
- Paoloni, P. V., Rinaudo M. C., y González Fernández, A. (Comps.) (2014). *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo*. La Laguna, Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social. <http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cde01.pdf>

- Pereira Pérez, Z. P. (2010). Las dinámicas interactivas en el ámbito universitario: el clima de aula. *Revista Electrónica Educare*, 14, 7-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4780957>
- Rigo, D. (2016). No todo son números y letras...También hay partituras, pinturas y emociones. En R. Elisondo, y Donolo, D. (Comps.). *Contextos creativos en la Universidad. Contextos expandidos, indisciplinados e inesperados* (pp. 75-90). La Laguna, Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social. <http://www.cuadernosartesanos.org/2016/cde04.pdf>
- Rigo, D. Y. (2017). Docentes, tareas y alumnos en la definición del compromiso. Investigando el aula de nivel primario de educación. *Educação em Revista*, 33, 1-24. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982017000100102&script=sci_abstract&tlng=es
- Rigo, D. Y., y Donolo, D. (2014). Entre pupitres y pizarrones. Retos en educación primaria: el aprendizaje con compromiso. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 59-80. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/202161>
- Rinaudo, M. C. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fronteras. En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo, y A. González Fernández (Comps.), *Cuestiones en Psicología Educacional. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (pp. 163-205). La Laguna, Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social. <http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cde01.pdf>
- Ríos, D., Bozzo, N., Marchant, J., y Fernández, P. (2010). Factores que inciden en el clima de aula universitario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 40(3-4), 105-126. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27018888004.pdf>
- Rodman, G. J. (2010). Facilitating the teaching-learning process through the reflective engagement of pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(2), 20-34. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n2.2>
- Ros Martínez, I. (2013). *Desarrollo organizacional de una cooperativa de trabajo asociado y la implicación de sus estudiantes y docentes* (Tesis de Doctorado). Universidad del País Vasco. <https://addi.ehu.es/bitstream/10810/10580/1/Tesis%20Iker%20Ros.pdf>
- Shernoff, D. (2013). *Optimal learning environments to promote student engagement*. New York: Springer.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vélez, G. (2005). Ingresar a la Universidad. Aprender el oficio de estudiante universitario. *Colección de Cuadernillos de Actualización para pensar la enseñanza Universitaria*, 2(1), 5-14. <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/docs/publicaciones/cuadernillo02.pdf>

Ida Lucía Morchio

Universidad Nacional de Cuyo.

Hilda Difabio de Anglat

Centro de Investigaciones Cuyo.

Aceptado: noviembre 2019

Datos de los autores:

Ida Lucía Morchio es Dra. en Educación por la Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo; Esp. en Docencia Universitaria (UNCuyo); Lic. y Prof. en Ciencias Psicopedagógicas (UCA). Profesora titular de Psicología de la Educación (2000-2020) y Directora del Servicio de Apoyo Pedagógico y Orientación al Estudiante, Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1072-5019>.

Correo electrónico:
lucy_morchio@yahoo.com.ar.

Hilda Difabio de Anglat es Dra. en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo; investigadora de CONICET - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; docente de metodología de la investigación educativa en el postgrado. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9679-1745>.

Correo electrónico: hdifabio@mendoza-conicet.gob.ar

Autopercepción de competencia para aprender en estudiantes universitarios. Precisiones conceptuales y resultados empíricos

Resumen En primer lugar, se establecen semejanzas y diferencias entre autopercepción de competencia para aprender (AcA) y constructos próximos: autoconcepto, autoestima y autoeficacia. Luego, mediante el INCEAPU – Inventario de Concepciones y Experiencias de Aprender en la Universidad, en una muestra de 674 estudiantes de cinco carreras, se implementa una investigación de carácter cuantitativo, de profundidad descriptivo-analítica y comparativa, orientada a determinar la operatividad de la AcA para identificar diferencias entre segmentos (aprendo fácilmente/con dificultad) en tres dimensiones que intervienen en la dinámica de aprender en el nivel universitario: procesos cognoscitivos, atribuciones causales y características de personalidad. A través del análisis de conglomerados y otros contrastes estadísticos, en las tres dimensiones se hallan diferencias claras y significativas.

Palabras Claves autopercepción de competencia para aprender, estudiante universitario, procesos cognoscitivos, atribuciones causales, características de personalidad

ISSN: 0328-5413

Vol. 11 – Núm. 14 – Año 2019

www.cicuyo.org

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Morchio, I. y Difabio, H. (2019). Autopercepción de competencia para aprender en estudiantes universitarios. Precisiones conceptuales y resultados empíricos.

Psicopedagógica 11(14) 32-76

University students' learning competence self-perception. Conceptual precisions and empirical results

Abstract: *In the first place, similarities and differences between learning competence self-perception (AcA, by its acronym in Spanish) and the nearby constructs: self-concept, self-esteem and self-efficiency are established. Later on, the INCEAPU - Inventory of Learning Conceptions and Experiences at University, is used on a sample of 674 students from five courses of studies, in order to implement a quantitative investigation, with a descriptive-analytical and comparative depth. The investigation is aimed at determining the effectiveness of the AcA in identifying differences among segments (I learn easily/it is difficult for me to learn) in three dimensions intervening in the university-level learning dynamics: cognitive processes, causal attributions and personality traits. An analysis of conglomerates and other statistical contrasts presents clear and significant differences in the three dimensions.*

Key words: *learning competence self-perception, university student, cognitive processes, causal attributions, personality traits.*

Introducción

Lejos del barril vacío de Watson, desde aproximaciones cognitivistas se postula que cada persona se abre al mundo con ideas previas, experiencias, motivaciones, expectativas y con una imagen de sí misma que construye en la interacción con su entorno. Dicha autopercepción gravita en la organización de la conducta, pues las actitudes y comportamientos no son una respuesta mecánica a los estímulos del exterior, ni a cómo los eventos “son”, sino que dependen de cada individuo.

En el campo del aprendizaje universitario, estas representaciones mentales aportan elementos para comprender las actividades que realiza el estudiante, la calidad del aprendizaje que logra y los resultados que obtiene.

La Psicología Educacional ha estudiado varios constructos en su potencialidad para explicar el modo de proceder de quien aprende y la disposición para gestionar sus actividades cognitivas y metacognitivas. En este artículo abordamos la *Autopercepción de*

competencia para aprender (AcA) que remite a la creencia que un estudiante tiene respecto de su facilidad para aprender en el contexto de la carrera universitaria que cursa- explicitamos lo común y lo distintivo entre AcA, *Autoconcepto*, *Autoestima* y *Autoeficacia*; y describimos la funcionalidad de la AcA, para indagar diferencias entre segmentos (aprendo fácilmente/con dificultad) en procesos, atribuciones causales y personalidad.

Por ello, nuestros objetivos de investigación son: 1. Pasar revista a la conceptualización de: Autopercepción de competencia para aprender, Autoconcepto, Autoestima y Autoeficacia. 2. Explicitar puntos de convergencia/divergencia entre el primero respecto de los otros tres. 3. Caracterizar el aprender en estudiantes que autoinforman que aprenden fácilmente/con dificultad en relación con: los procesos, las atribuciones causales y las características de personalidad. 4. Determinar la operatividad de la AcA para identificar diferencias entre los segmentos para cada variable (procesos, atribuciones causales y características de personalidad). 5. Constituir los resultados en insumos para orientar al estudiante universitario en la gestión autorregulada de su aprendizaje.

El esquema de exposición introduce al tema con una conceptualización de los cuatro constructos, sigue con el reconocimiento de lo común y lo distintivo entre ellos y finaliza con la descripción de resultados en el plano empírico referidos a *los procesos cognoscitivos, las atribuciones causales y las características de personalidad* en estudiantes que autoinforman que aprenden fácilmente/con dificultad, constituidos para el análisis en dos segmentos. Los datos en 679 estudiantes –argentinos y brasileños– de cinco carreras se obtuvieron mediante la administración del INCEAPU –Inventario de Concepciones y Experiencias de Aprender en la Universidad (Morchio, 2007, 2014; Morchio y Difabio de Anglat, 2018), en el marco de proyectos de la SeCTyP 2007-2017. Los hallazgos han mostrado un esquema de resultados que mantiene las tendencias según segmento a través de cuatro cohortes con diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de las dimensiones (cfr. Morchio 2015a), lo que sugiere el aporte de AcA en términos de claridad, parsimonia y discriminación.

Finalmente, se esboza una caracterización del estudiante por segmento en la que se recuperan indicadores que pueden hacer su aporte al aprendizaje autorregulado

Rasgos que identifican a cada constructo

El propósito de este apartado es caracterizar AcA y analizar su relación con constructos próximos que remiten a la representación que la persona tiene de sí misma.

1. Autopercepción de competencia para aprender – AcA

AcA es la apreciación *que el estudiante tiene de sí mismo* respecto de su mayor o menor facilidad para aprender, en el contexto de la carrera que cursa (Morchio, 2014, 2015a). Es un componente cognitivo-emocional que remite a lo que cree respecto de su competencia como aprendiz.

Es *amplio* en dos sentidos: por un lado, conjuga aspectos cognitivos, emocionales, sociales y contextuales y, por otro, no hace referencia a componentes específicos de aprendizaje sino que formaliza un juicio subjetivo sobre el desempeño.

Es *situado* porque la competencia para aprender se autoevalúa en el marco de una trayectoria formativa en la universidad, la que supone tareas complejas en términos de abstracción, cantidad, tiempo acotado para atender a requerimientos simultáneos en diferentes asignaturas, etc.

En sentido lato, se inscribe en el marco del autoconcepto y se relaciona, en particular, con el autoconcepto académico y la autoeficacia percibida.

En sentido estricto, el constructo conforma una estrategia para indagar cómo conciben el aprender y de qué modo lo llevan a la práctica quienes autoinforman que *aprenden fácilmente/con dificultad*. En la investigación, constituido en variable de corte, permite identificar elementos distintivos por segmento.

El supuesto de partida es que el estudiante se comporta en consonancia con la imagen que tiene de sí mismo en inter-relación con factores vinculados con el entorno

académico, por ejemplo, contenidos de aprendizaje, interacción con compañeros y profesores, gestión institucional, entre otros. En la dinámica percibe un *feedback* que es subjetivo debido a que no se apoya en “evidencias objetivas” que avalen su verdad o falsedad, lo que conlleva la posibilidad de una interpretación distorsionada porque toma en cuenta *claves incorrectas* (Burns, 1981).

A continuación, definimos brevemente los términos que integran el constructo.

Autopercepción

La percepción supone una actividad en la que ingresa información y en la que, desde la subjetividad, se advierten elementos no meramente sensibles sino también significados particulares para quien percibe, los que se configuran en una totalidad que, por ende, no es copia del mundo percibido. En tanto actividad cognoscitiva, implica abstraer –de la información que procede de la experiencia– lo “relevante” para sí según una lógica y una valoración.

Combs (1979), desde la Psicología Perceptual, explica la conducta por la interrelación entre cómo la persona se ve a sí misma, cómo ve la situación en la que está inmersa y la relación entre esas dos percepciones.

Con el planteo de Combs, lo que el estudiante piensa y siente respecto de su obrar como aprendiz, en el tiempo y el espacio de su trayectoria formativa, adquiere carácter de *gestalt*, considerando que en ella se integran y organizan experiencias heterogéneas en una configuración que supera los elementos puntuales que la preceden –por ejemplo, las calificaciones obtenidas, el logro o no de la promoción al año siguiente, el tiempo que le insume aprender un tema, las expectativas a la luz de los resultados de sus compañeros, etc–. Esta organización de ideas, incluye elementos descriptivos y evaluativos, cognitivos y afectivos, algunos de los cuales son más susceptibles de cambio que otros.

Competencia

Desde un enfoque superador de la dicotomía acción/conocimientos disciplinares, Tenutto et al. (2009) señalan que es “la capacidad de actuar de manear eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a

ellos” y recuperan el planteo de Perrenoud: “la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones” (Perrenoud, 2001, en Tenutto et al., 2009, p. 26).

Desde un enfoque integrador, la competencia se entiende holísticamente y comprende no solo contenidos o áreas de conocimiento, sino también “habilidades centrales y habilidades genéricas” (Arnold y Schüssler, 2001, en Mulder et al., 2008, pp. 7-8). Está compuesta por “conocimiento, habilidades y cualidades en acción” (Mandon y Sulzer, 1998, en Mulder et al., 2008, p.8).

En sentido genérico, implica el reconocimiento de habilidades comunes que explican las variaciones en los distintos desempeños y permiten diferenciar entre personas más/menos efectivas respecto de esas características distintivas (Mulder et al., 2008).

Aprender

El verbo *aprender* anticipa una aproximación en el plano del obrar, vivenciada por un protagonista y enmarcada en un contexto particular.

Entendemos el aprender como un proceso activo, en el que el estudiante, por un lado, se apropia de un contenido y, por otro, forma una imagen más o menos positiva de sí mismo como aprendiz. Esto supone que puede darse cuenta –toma de conciencia– de lo que le sucede en la dimensión cognitiva, emocional y social, como así también de los condicionantes que intervienen y que pueden direccionar su comportamiento –autorregulación– (Morchio y Difabio de Anglat, 2015).

En esta dinámica entran en interacción, *elementos personales* –entre ellos, experiencias directas y vicarias relativas a logros, dificultades, atribuciones causales, expectativas, características de personalidad, evaluación de referentes significativos– y *factores del mundo académico* –contenidos y requisitos de la carrera, interacción con pares y profesores, entre otros–.

2. Autoconcepto

James (1890) señaló la diferencia entre el *Yo* –el sujeto, el que conoce, el agente de la experiencia activa– y el *Mí* –el yo como objeto de conocimiento, como lo conocido sobre nosotros mismos–. Este último, conocido como autoconcepto, incluye “las ideas, evaluaciones, imágenes y creencias que el sujeto tiene y hace de sí mismo, incluyendo las imágenes que otros tienen de él y hasta la imagen de la persona que le gustaría ser” (de Oñate y de la Rasilla, 1995, p. 213).

La relación entre autoconcepto y autoestima da lugar a diferentes posturas sobre si es pertinente o no distinguirlos. Por ejemplo, en Shavelson et al. (1976) ambos quedan subsumidos en la noción de autoconcepto. Para Wylie (1979, en González y Tourón, 1992, p. 103), el autoconcepto “incluye las cogniciones y evaluaciones respecto de aspectos específicos del sí mismo; la concepción del sí mismo ideal y un sentido de valoración global, autoaceptación o autoestima general”. En González y Tourón (1992) se define como una organización de actitudes, la que incluye tres componentes: “una creencia o componente cognoscitivo, un componente evaluativo y afectivo, y un componente comportamental o conativo, pueden ser distinguidos dentro del dominio del autoconcepto” (p. 103).

Por otra parte, Marsh et al. (2019) documentan una “distinción turbia” entre autoconcepto y autoeficacia, que para los autores se traduce en las falacias de retintín y de tintineo (*jingle-jangle* fallacies): es lícito que “dos escalas con nombres similares midan construcciones distintas (falacia de retintín) y que dos escalas con etiquetas diferentes midan construcciones semejantes (falacia de tintineo)” (p. 332).

Los desarrollos de Shavelson (Shavelson et al., 1976; Shavelson y Bolus, 1981) y de Marsh (1990; Marsh y Shavelson, 1985) constituyen un punto de referencia *clásico* en la mayoría de los estudios en el dominio. Desde su perspectiva, el autoconcepto es “la percepción que una persona tiene de sí misma, que se forma a través de sus experiencias y relaciones con el medio, en donde juegan un importante papel los refuerzos ambientales y los otros significativos” (Shavelson et al., 1976, p. 411). Lo entienden como un complejo conjunto

de autopercepciones que incluye cinco dimensiones: académica/laboral, familiar, social, emocional y física.

Entre sus características distintivas, Shavelson et al. (1976) y Marsh y Shavelson, (1985) incluyen:

- Es *multifacético* en tanto reúne la información que una persona tiene sobre sí misma en categorías inter-relacionadas que reflejan el sistema de categorías adoptado por un individuo particular y/o compartido por un grupo (Marsh y Shavelson, 1985, p.107).
- Su estructura es *jerárquica*, con un autoconcepto general, que se hace más particular según dos dimensiones: el autoconcepto *no académico* (a su vez, diferenciado en social, emocional y físico) y el autoconcepto *académico* (por áreas e inclusive por tareas en un área).
- Tiene una dimensión *descriptiva* y una *evaluativa*; por ejemplo, alguien puede decir sobre sí mismo *Soy alegre*, o *Soy habilidoso en los deportes*.

El carácter multidimensional y la organización jerárquica dan lugar a una imagen de sí mismo en tantos planos como facetas reviste la experiencia del individuo, con la posibilidad de tener un autoconcepto “bajo” en relación con la competencia cognitiva, pero “alto” en apariencia física; o “alto” en la faceta social y “bajo” en competencia para los deportes, etc. En este sentido, el autoconcepto general es estable; no obstante, cuando se refiere a situaciones específicas es variable. Por ejemplo, puedo considerarme un buen deportista, pero no soy diestro en todos los deportes. En el contexto académico, un estudiante puede tener una percepción positiva de sí mismo cuando se desempeña en una disciplina en particular (por ejemplo, Educación a Distancia, Psicología Educacional) o en una actividad específica (por ejemplo, comprensión lectora, expresión oral, producción escrita, etc.) y negativa en otras asignaturas (tales como Estadística, Metodología de la investigación).

Desde mediados de los 60’ se multiplican los desarrollos teóricos y las investigaciones psicoeducativas; entre muchos otros: Esnaola et al. (2008), Gargallo López et al. (2012),

González y Tourón (1992), Ramírez Salguero y Herrera Clavero (2002), Marsh (1990), Marsh et al. (1988), Marsh y Shavelson (1985), Miras (2007), Monereo et al. (1997), Riding y Rayner (2001), Shavelson et al. (1976), Shavelson y Bolus (1981), interés aún vigente (Massenzana, 2017).

Wylie (1979, en Ramírez Salguero y Herrera Clavero 2002, p. 188) hace notar que su incidencia en la conducta se explica principalmente por el *significado* que el individuo asigna a las experiencias presentes y pasadas:

La teorización sobre el autoconcepto ha tenido lugar en el ámbito de la fenomenología que Wylie (1961) definió como el estudio de la conciencia directa [énfasis en el original]. Una de las tesis fundamentales de esta teoría es que la conducta se ve influenciada no sólo por el pasado y por las experiencias presentes, sino además por los significados personales que cada individuo atribuye a su percepción de esas experiencias. Ese mundo personal privado del individuo es el que más influye sobre su conducta. De este modo, el comportamiento es más que una mera función de lo que nos sucede desde el exterior y es también una consecuencia de cómo creemos que somos (...).

Con una lógica diferente respecto de la estructura, Burns (1981) distingue entre un *nivel global del concepto de Yo* –que abarca tanto al Yo conocedor como al Yo conocido– y un *nivel individualizado* en el que identifica el Yo conocedor (como Yo) y el Yo conocido (Mí). Este último es el autoconcepto, que consiste en una organización cognitivo-afectiva, que incluye una dimensión actitudinal (autoestima, autoevaluación, autoaceptación) y una estructural (autoimagen, autorretrato), lo que da lugar a los dos componentes esenciales del autoconcepto: la autoimagen y la autoestima (Burns, 1981). La autoimagen es el componente cognitivo, que se construye a partir de la experiencia directa de éxitos y fracasos y de un *feedback* confirmatorio por parte de los demás. La autoestima es un juicio evaluativo sobre los elementos de la autoimagen, en el que influyen criterios particulares respecto de los modos de comportarse que se forman en la interacción social.

Desde un enfoque situacionista, Bem (1967, en Riding y Rayner, 2001) refiere a la autopercepción (*self-perception*) como un mecanismo en el que el individuo advierte

acciones como observador externo (*outsider*) y extrae conclusiones sobre sí mismo a partir de dichas acciones. Desde esta perspectiva, lo que creemos sobre nosotros mismos se *inicia en* nuestra conducta, a diferencia del enfoque fenomenológico que postula que es el autoconcepto el que explica y condiciona el comportamiento.

3. Autoestima

Es “la evaluación que hace el individuo de sí mismo y que tiende a mantenerse; expresa una actitud de aprobación o rechazo y hasta qué punto el sujeto se considera capaz, significativo, exitoso y valioso. La autoestima es el juicio personal de la valía que es expresada en las actitudes que tiene un individuo hacia sí mismo” (Coopersmith, 1967, en Beltrán Llera y Bueno Álvarez, 1995, p. 216).

Mientras que algunos autores (e.g. Burns, 1981) entienden el autoconcepto como constructo amplio con dos componentes –autoimagen y autoestima–, otros ubican el autoconcepto en la dimensión racional y la autoestima en la emocional. Miras (2007) los diferencia, por un lado, porque el autoconcepto remite a los elementos más cognitivos y la autoestima a cómo se valora respecto de las características que se autoatribuye; y, por otro lado, porque el primero reviste un “carácter analítico y multidimensional” mientras que la autoestima “tiende a caracterizarse en términos globales y unidimensionales”. Por ello, “las personas se distinguen entre sí en función del carácter más o menos positivo de su autoestima” (Miras, 2007, p. 312).

La autoestima –en tanto diferente del autoconcepto– ha sido abordada como *constructo unidimensional* (Rosenberg, 1965) –de sentido favorable o desfavorable– que el individuo tiene hacia sí mismo y como constructo *multidimensional* (Kolb, 1988, en Paquette et al., 2014) que incluye una autoestima global y una autoestima por dimensiones (física, social, atlética, etc.).

Con una u otra mirada, se pueden reconocer sujetos con una autoestima más o menos alta/positiva o baja/negativa. Una persona con *autoestima positiva* tiende a valorarse, a sentirse bien siendo como es, lo que ha sido vinculado con “un mejor desempeño laboral, resolución de problemas, extraversión, autonomía y autenticidad, varios tipos de

fenómenos interpersonales positivos: conducta prosocial, satisfacción en las relaciones y desempeño positivo en grupos (...)” (Góngora y Casullo, 2009, p. 181). Una persona con *baja autoestima* se critica a sí misma, suele ser hipersensible e inestable emocionalmente; tiene poca autoconfianza, lo que la lleva a evitar riesgos; tiende a la depresión y al pesimismo (Rosenberg & Owens, 2001, en Góngora y Casullo, 2009, p.181).

En la autoevaluación que el individuo hace de sí se entretajan *criterios autorreferentes*, tales como los logros, el esfuerzo, la propia capacidad en un área respecto de otras áreas, las experiencias de aceptación/rechazo, de premios/castigos, de elogios/descalificaciones. La tendencia a valorarse/ desvalorizarse sugiere además relación con las *características de personalidad*, con la tendencia a explicar lo que a uno le sucede en función de factores internos o externos –*atribuciones causales*–, con *expectativas*, con estados psicológicos asociados con situaciones particulares (es caso de quien, sin experiencias previas de desaprobación un examen, tiene que rendir tres o más veces una materia para aprobarla), con *criterios de comparación social* –la situación de los pares, los valores/criterios que se priorizan en el contexto próximo, en una sociedad y en una cultura–. En este sentido, de forma más o menos consciente, la persona se mira a sí misma respecto de parámetros externos al yo. Un tercer criterio es la *distancia entre el sí mismo ideal y el sí mismo real*. “Cuanto mayor es la distancia, menor será la autoestima, aun cuando la persona sea vista positivamente por otros” (Góngora y Casullo, 2009, p. 181).

El significado y la importancia que la persona asigna a diferentes dominios constituyen un cuarto criterio y cumple un papel fundamental. No es lo mismo juzgarse competente o reconocido en un campo que se considera relevante que en uno al que no se le reconoce trascendencia.

Estos cuatro criterios se inter-relacionan en la dinámica académica del aprendiz.

4. Autoeficacia

Mientras que el autoconcepto y la autoestima aluden a la percepción que una persona tiene de sí misma en un momento dado, la *autoeficacia* remite a las “creencias en las

propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para producir determinados logros futuros” (Bandura, 1997, p. 3).

Esas *creencias* inciden en los procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos que se conjugan en la dinámica *del funcionamiento humano* (Bandura, 2004) en cuanto condicionan el esfuerzo que un individuo está dispuesto a invertir para afrontar un desafío, el monto de ansiedad y de estrés que asocia con la realización de la tarea y la perseverancia frente a los obstáculos.

Si bien un desempeño competente requiere disponer de ciertas habilidades, los resultados se apoyan más en la autopercepción que en la *información objetiva*; esto es, las creencias son mejores predictores de la conducta futura que las habilidades *efectivas*, los logros anteriores y la información sobre las actividades por realizar, puesto que determinan lo que el sujeto *hace* con esos elementos (Bandura, 2004). A menos que la persona crea que con su conducta puede producir los efectos deseados, encontrará pocos incentivos para actuar.

Las *predicciones* sobre los resultados que un individuo espera lograr, dependen principalmente de sus juicios respecto de cuán bien será capaz de proceder en ciertas situaciones (Zimmerman, 2000). Con la misma habilidad, un sujeto puede alcanzar un desempeño óptimo, adecuado o pobre; por ende, lo que cree factible de conseguir con esos recursos subtiende las elaboraciones cognitivas más que las contingencias reales del medio. Esto es, las consecuencias influyen sobre la conducta por su *valor informativo* “de una forma antecedente, porque crean la expectativa de que en futuras ocasiones los resultados serán similares” (Bandura, 1982, p. 121).

Las personas con *autoeficacia alta* se perciben como capaces de lograr éxito y ejercer cierto control sobre los resultados. Se motivan ante los desafíos, afrontan la tarea con dedicación, se sienten a gusto durante su realización y no la abandonan a pesar de los problemas. Esta conducta favorece que se concreten los sucesos futuros deseados y se eviten o minimicen los no deseados. Quienes tienen una creencia de *baja autoeficacia* tienden a creer que las actividades por realizar superan sus posibilidades,

considerándolas más difíciles de lo que en realidad son. Adoptan actitudes negativas vinculadas con pensamientos anticipatorios que pueden convertirse en una *profecía autocumplida*. Este sentido de eficacia descendida se asocia con depresión, ansiedad, reducción de las relaciones interpersonales, *burnout* y desamparo (Salanova et al., 2005).

Las principales fuentes de las creencias de autoeficiacia son *las experiencias de dominio* –que aportan una constatación clara de si uno reúne o no lo que se requiere para lograr el éxito–, *las experiencias vicarias* –que proceden de la observación de modelos sociales y llevan a ponderar si uno posee las condiciones para lograr los resultados que obtuvo el modelo–, *la persuasión verbal* –o comentarios de otros que incentivan a invertir más esfuerzo y a no abandonar cuando surgen problemas– y *los estados psicológicos, emocionales y fisiológicos* –que la persona interpreta que están ligados con determinadas actividades, por ejemplo, estrés, fatiga, dolores y molestias– (Bandura, 2004).

En el estudiante universitario, las creencias sobre su competencia para lograr ciertos resultados en una tarea específica –consecuencias anticipadas– inciden en la conducta en la situación presente y en las expectativas de éxito o fracaso en próximas situaciones semejantes. Una expectativa favorable sobre la propia capacidad se convierte en un poderoso incentivo para el desarrollo y el ejercicio del control personal (Bandura, 2004).

Relaciones entre los cuatro constructos

En este apartado recuperamos algunos planteos precedentes para analizar la relación de la AcA con el autoconcepto académico, la autoestima y la autoeficacia percibida.

Lo que el estudiante cree, en términos de su competencia para aprender (AcA), su autoconcepto general y académico, su autovalía como persona (autoestima) y sus creencias frente a una situación futura (autoeficacia), gravitan sobre sus pensamientos, emociones, decisiones, interacción social, motivación, esfuerzo, actitud ante los obstáculos y, en su conjunto, sobre sus resultados académicos. Como ya dijimos, la influencia de estos aspectos no se explica por los eventos en sí, sino en función de cómo son procesados subjetivamente.

En términos de Bandura (1997, p. 397), los fenómenos vinculados con el *self* “no solo proporcionan significado y valencia a la mayor parte de las influencias externas sino que funcionan como determinantes próximos de la motivación y la acción”; conforman “dinamismos de agentividad personal”.

A modo de síntesis integradora de lo expuesto respecto de cada constructo y de insumo para la comparación, apelamos al siguiente esquema:



Figura 1: Esquema sintético por dimensiones del *self*

La AcA remite a una experiencia funcional y vinculada con situaciones que el estudiante universitario vivencia. Se centra en la ejecución *-aprendo* fácilmente o con dificultad cuando lo llevo a la práctica-; esto es, de las variadas percepciones con las que una persona se puede autoevaluar, circunscribe la mirada al contexto de aprendizaje académico y lo sitúa en el dominio epistémico/disciplinar, pero sin especificar materias o tareas.

Mientras que en el autoconcepto prevalecen factores cognitivos (pensamientos), en la autoestima, afectivos (sentimientos), en la AcA, a la descripción/evaluativa subyacen factores cognitivos y afectivos. Cuando el estudiante se evalúa respecto de su competencia (factor personal), lo hace con referencia a aprender los contenidos de la

carrera que cursa (factor de la tarea), en una institución educativa particular (factor contextual). En este sentido, su extensión es intermedia entre el autoconcepto general y el autoconcepto académico en situaciones específicas (asignaturas).

Con respecto al autoconcepto académico, si bien la descripción de Miras (2007, p. 312) como una “representación que el alumno tiene de sí mismo como aprendiz, como persona dotada de determinadas características o habilidades para afrontar el aprendizaje en un contexto instruccional”, lleva a pensar en una superposición, esta posibilidad se aleja pues la autora especifica el autoconcepto en función de áreas – principalmente contenidos de aprendizaje matemáticos y lingüísticos– con subcomponentes dentro de cada uno de ellos. Es la diferencia entre *soy* buen estudiante y *soy* buen estudiante *en Matemática, Lengua*, etc.

AcA se distingue de autoeficacia en dos sentidos. La autoeficacia percibida connota *tiempo futuro* en cuanto anticipa la probabilidad de lograr ciertos resultados en determinada tarea; en cambio, la AcA plantea el aprender en el plano del obrar y en un espacio y tiempo “real”, el aquí y el ahora de la experiencia educativa universitaria. Por otra parte, la autoeficacia implica la percepción que tiene el estudiante sobre su capacidad para realizar *una tarea en particular*, mientras que la AcA se sitúa en un plano inespecífico que pone en relación la imagen de sí con variadas situaciones académicas.

En investigación, la *función principal de la AcA* es habilitar el análisis de procesos, atribuciones causales y características de personalidad según segmento, mediante la aplicación de un solo instrumento –INCEAPU–, lo que permite prever coherencia en las bases teóricas que subyacen a la operacionalización de diferentes variables.

A través de las experiencias tal como son vivenciadas e informadas por sus actores, la AcA hace visibles *claves operativas* que representan insumos para orientar “a quienes estén dispuestos a desarrollar su competencia como aprendices” (Morchio, 2015b, pp. 18-19). Esto es, definir conductas que se pueden enunciar, identificar, compartir con el estudiante en términos de objetivos concretos por alcanzar en la tarea que aquel realiza, opera como punto de partida para generar el cambio; por ejemplo, si su objetivo es

comprender lo que lee, promover estrategias para la elaboración, el repaso, la autoevaluación y la expresión.

En síntesis, la autopercepción informada sobre la competencia para aprender resulta funcional para acceder a un proceso interno y complejo, como es el aprendizaje, e identificar aquellas conductas que resultan más o menos útiles para comprender el aprender en la universidad en sus factores protectores y obstaculizadores.

Resultados de la AcA en el plano empírico

La AcA se indaga mediante el ítem 4 del INCEAPU, en el que se solicita al estudiante señalar si cree que es una persona que: *a) aprende fácilmente, b) aprende con alguna dificultad, c) le cuesta aprender*. Los resultados obtenidos en 150 casos (primera cohorte) sugirieron la conveniencia de dicotomizar la variable.

Respeto de su carácter de ítem único, cabe señalar que la investigación psicométrica (entre otros: Bergkvist & Rossiter, 2007; Gosling et al., 2003; Postmes et al., 2013) ha mostrado que las medidas constreñidas pueden ser tan válidas y confiables como los instrumentos largos si evalúan constructos homogéneos y definidos con claridad (Caycho-Rodríguez et al., 2018; Postmes et al., 2013). En este sentido, se advierte en los últimos años una tendencia a desarrollar medidas “de ítem único” (*single item measure*), particularmente para el área médica y psico-educativa. En la última, se dispone de ítems únicos, que manifiestan validez convergente con otros instrumentos, para ponderar satisfacción con la vida familiar (Caycho-Rodríguez et al., 2018), autoestima (e.g. Brailovskaia & Margraf, 2018; Chung et al., 2014), las cinco dimensiones de la personalidad (un ítem para cada una) de la teoría del Big-Five (Gosling et al., 2003), identificación con el grupo (e.g. Postmes et al., 2013), autoeficacia académica (Domínguez-Lara et al., 2019), compromiso con el aprendizaje (e.g. Lukowicz et al., 2017), identificación con carreras universitarias en ciencia o tecnología (McDonald et al., 2019), burnout académico (e.g. Merino-Soto y Fernández-Arata, 2017). Es evidente que

este tipo de medida favorece la investigación en cuanto permite incluir otros constructos relevantes en una sola encuesta (Onwesen et al., 2019).

A fin de hacer visible la operatividad de la AcA, se informan resultados obtenidos mediante la administración del INCEAPU en indicadores representativos de procesos, atribuciones causales y características de personalidad en tanto elementos que intervienen en la dinámica de aprender en la universidad. Por ello, presentamos a continuación referencias sobre la conceptualización y operacionalización de las tres dimensiones.

Entendemos los *procesos* como “la cadena general de macro-actividades u operaciones mentales implicadas en el acto de aprender, como por ejemplo, la atención, la comprensión, la adquisición, la reproducción o *transfer*, o cualquiera de ellas por separado” (Beltrán Llera (2003, p. 67). Por su parte, el INCEAPU incluye: concentración, lectura, comprensión, elaboración, retención-recuperación y expresión.

Dada su naturaleza de sucesos internos –tienen lugar en la “cabeza” de los estudiantes cuando actúan sobre la información entrante (Beltrán Llera, 1998/1993)–, son invisibles y difíciles de evaluar directamente, a diferencia de las estrategias, que son abiertas, operacionalizables y, por lo tanto, susceptibles de enseñanza y práctica (Beltrán Llera, 1998/1993). Las estrategias de aprendizaje cumplen la función de potenciar, en forma voluntaria, los procesos internos que realiza el aprendiz en dirección al logro de un aprendizaje planificado, autorregulado y autoevaluado, apelando a instancias de selección, organización y elaboración. Implican tomar decisiones sobre el modo más apropiado de implementar los procesos de acuerdo con las características personales del aprendiz, el contenido, el tiempo disponible, la forma de evaluación, etc. (Beltrán Llera, 2003).

Atribuciones son las explicaciones que un sujeto se da a sí mismo y a los demás sobre las “causas” de los resultados que obtiene. Es preguntarse por el porqué, para comprenderse a sí mismo en la dinámica de la acción y del contexto en el que nos desempeñamos (Weiner, 1985).

Weiner (1985) categoriza las atribuciones en función de tres propiedades principales: lugar de causalidad –internas/externas–, estabilidad –permanentes o cambiantes– y controlabilidad –modificables/no modificables– y dos propiedades posibles: globalidad –permean toda la conducta/circunscriptas– e intencionalidad –voluntarias/involuntarias–.

Los enunciados en el INCEAPU recuperan las cuatro atribuciones clásicas de Weiner (1983, 1985) –capacidad, esfuerzo, dificultad de la tarea y suerte– e incluyen otras para operacionalizar las situaciones que protagoniza el estudiante universitario. Ambos tipos se observan a partir de las propiedades que propone Weiner (1985).

Las *características de personalidad* se indagan desde la perspectiva de Nuttin (1968) quien entiende la personalidad como un sistema de funcionamiento que engloba dos polos: Yo-Mundo. El primero abarca el conjunto de funciones y potencialidades psíquicas, mientras que el segundo es su objeto o término intrínseco. Por ello, ese mundo –de los otros y de los objetos– no solo se halla “frente al yo” sino que conforma el “contenido mismo de la vida psíquica personalizada” (Nuttin, 1968, p. 192). En igual relación, el *yo del estudiante* interactúa con *un mundo* representado por la universidad y la carrera que cursa y orientado a un objetivo: aprender y egresar. En nuestro estudio se emplea una aproximación es fenomenográfica formalizada en una lista de control elaborada *ad hoc*, que tiene en cuenta la conceptualización nuttiniana de personalidad como constructo a la vez estable y flexible; que admite la autorregulación de algunas características que tienen incidencia favorable/desfavorable en el desempeño del alumno universitario en dirección a su mejora.

Metodología

Se implementa una investigación de carácter cuantitativo (con apoyo de SPSS 25.0), de profundidad descriptivo-analítica y comparativa que selecciona los ítems del INCEAPU referidos a las variables en estudio, cuya validez y confiabilidad se ha probado en

trabajos previos (cfr. Morchio y Difabio de Anglat, 2018, donde se incluye el protocolo del instrumento).

Las variables continuas (en formato Likert), dado el número disímil de ítems (que se puntúan de 1 a 5), se convirtieron a escala 10 a fin de facilitar la interpretación de los resultados. Los *procesos* se evalúan como variables compuestas o de ítem único:

1. *Concentración*: n° 10 (“Me concentro por períodos muy breves”), n° 35 (“Me cuesta seguir las clases expositivas”) y n° 44 (“Me resulta casi imposible quedarme más de una hora sentado/a estudiando”).
2. *Lectura*: n° 25 (“Tengo que leer varias veces para comprender”).
3. *Comprensión*: n° 11 (“Me cuesta comprender lo que leo”) y n° 21 (“En los exámenes, me cuesta entender lo que me preguntan”).
4. *Elaboración*: n° 13 (“Estudio por resúmenes prestados para ir más rápido”), n° 18 (“Me cuesta distinguir las ideas principales”) y n° 36 (“Cuando resumo todo me parece importante”).
5. *Retención-Recuperación*: n° 6 (“Estudio pero cuando rindo me va mal”) y n° 40 (“Me cuesta retener y recordar lo que estudio”).
6. *Expresión*: n° 23 (“Me cuesta expresar lo que he estudiado”).

En *atribuciones* se solicita al estudiante que marque cinco de 21 indicadores que operativizan esta dimensión. En *características de la personalidad*, elige cinco de 25 enunciados.

Por último, se compone la variable *motivación* por medio de la sumatoria de dos ítems reversos invertidos: n° 34 (“Estudiar me aburre”) y n° 41 (“Dudo si esta carrera es la adecuada para mí”). A fin de establecer niveles en el *continuum* de esta variable, se aplicó el procedimiento usual (e.g. Sovero Lazo y Orellana Méndez, 2017, p. 56) consistente en sumar y restar una desviación estándar (D.S. = 1,33) a la media ($\bar{X}$ = 7,53) para fijar, respectivamente, la puntuación menor del nivel alto (8,86) y la mayor del bajo (6,20). De allí se obtienen tres categorías de motivación: inferior (puntajes de 6 o menos), media (puntajes 7 y 8), superior (9 y 10).

1. Participantes

La muestra se conforma de 674 estudiantes a través de cuatro cohortes (cfr. Tablas 1 y 2, Gráfico 1) en las que se mantuvieron estables las instituciones (Universidad Nacional de Cuyo –UNCuyo– y Universidad Federal de Río de Janeiro –UFRJ–), las carreras (Ciencias de la educación, Trabajo social, Ciencia política, Medicina y Pedagogía), los tramos (inicial y final) y las condiciones de aplicación del INCEAPU.

Tabla 1:
Participantes según cohorte, tramo y universidad (N = 674)

Cohorte	Tramo	Total	Universidad			
			UNCuyo		UFRJ	
1°	Inicial	148	118	80%	30	20%
2°	Inicial	176	116	66%	60	34%
3°	Final	173	114	66%	59	34%
4°	Final	177	94	53%	83	47%

Tabla 2:
Participantes según cohorte y carrera (N = 674)

Cohorte	Ciencias de la educación		Trabajo Social		Ciencia política		Medicina		Pedagogía		Total por cohorte	Total por tramo
1°	30	20%	29	20%	29	20%	30	20%	30	20%	148	324
2°	30	17%	30	17%	26	15%	30	17%	60	34%	176	
3°	30	17%	29	17%	30	17%	25	14%	59	34%	173	350
4°	21	12%	30	17%	21	12%	22	12%	83	47%	177	
Total por carrera	111		118		106		107		232		674	674

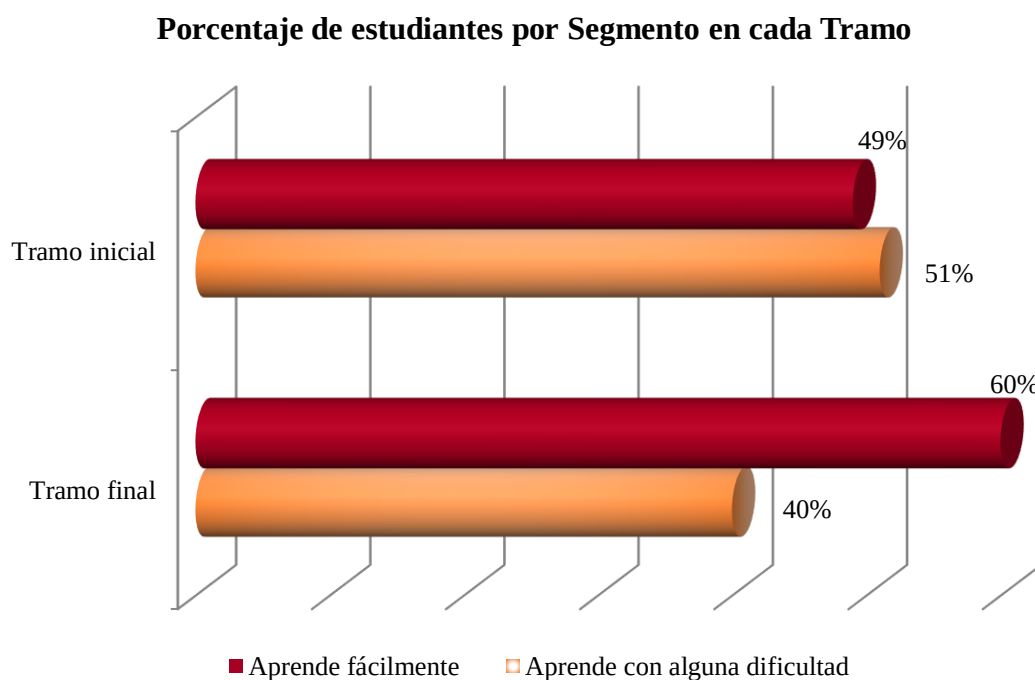


Figura 2: Distribución porcentual de las cuatro cohortes por Segmento y por Tramo

En el tramo final la diferencia por segmento alcanza significatividad estadística ($z = 3,648$; $p = .001$) –no así en el inicial–, es decir, es mayor y significativo el porcentaje de estudiantes de los últimos años que informan aprender fácilmente.

2. Procedimiento

En primer lugar, evaluamos la validez de contenido del ítem único por criterio de jueces, quienes lo calificaron en un rango de cinco opciones –desde “nada” a “totalmente” válido (cfr. Morchio y Difabio de Anglat, 2018)– mediante la V de Aiken (cfr. Tabla 3).

Tabla 3:

Puntuaciones de los jueces al ítem “Autopercepción de competencia para aprender”

Juez	Evaluación
1	0,75
2	1
3	0,5
4	0,75
5	0,75
6	1
7	0,5
8	0,75
9	1
10	1

La V de Aiken (promedio de las puntuaciones) es igual a 0.80. Según Ecurra Mayaute (1988, p. 109), texto de referencia aconsejado para la interpretación del índice, este valor para diez jueces es significativo a nivel $p = .049$.

Luego, estimamos los índices de asimetría y curtosis a fin de valorar la proximidad de los datos de los estudiantes en AcA a la distribución normal. Los coeficientes hallados (.161 y -1.980, respectivamente) indican correspondencia con normalidad univariada en cuanto valores menores a $<.25$ para asimetría y a seis para curtosis se consideran aceptables (Finney y DiStefano, 2006, p. 286).

En tercer lugar, como es práctica corriente en muestras grandes, se imputan los datos faltantes, a excepción de AcA (la muestra inicial estaba conformada por 678 estudiantes, pero se suprimen los cuatro que no completaron el ítem correspondiente, el n° 4). Para dicha imputación –que representa el 1% (98 datos sobre 9.338)–, por caso se eligió la puntuación que correspondía a la moda en ítems asimilables.

En cuarto lugar, mediante la metodología de análisis jerárquico de conglomerados se busca determinar el número óptimo para agrupar a los estudiantes encuestados en función de los seis procesos que evalúa el INCEAPU. Se halla que la solución en tres conglomerados resulta la más satisfactoria. En consecuencia, efectuamos seguidamente un análisis de conglomerados de K medias sobre los procesos, estableciendo tres clústeres, que denominamos de desempeño bajo, medio y alto.

En quinto lugar, a través de χ^2 se evalúa la asociación entre conglomerados y AcA. Además, se llevan a cabo análisis adicionales por carrera, tramo y categorías de motivación; y mediante la prueba de diferencia de proporciones se establece la significatividad de las diferencias por conglomerados en Atribuciones y Características de personalidad. En todos los casos, dicha diferencia se calcula a partir de la discrepancia menor.

Por último, se contrastan algunos resultados con otros ítems únicos como modo adicional de validación. En estos análisis de ítems individuales en función de los conglomerados, oponemos las opciones “verdadero” y “falso”. Aunque este procedimiento disminuye el valor de χ^2 , es más ajustado al propósito de confrontar el conglomerado bajo con el alto. En cada caso, indicamos el tamaño de la muestra.

Resultados

Como se señalara, el análisis de conglomerados con mejor ajuste a los datos es el que, ingresando los seis procesos, busca configurar tres clústeres. En primer lugar, se presenta su conformación a partir de las medias (cfr. Tabla 4 y Gráfico 2); luego, la frecuencia de estudiantes en cada conglomerado (cfr. Tabla 5 y Gráfico 3), distribución que se mantiene en el posterior análisis de atribuciones y características de personalidad.

Tabla 4:
Centros de los conglomerados finales según Procesos

	Conglomerados		
	Bajo	Medio	Alto
Concentración	5,52	6,88	7,52
Lectura	3,44	6,40	7,48
Comprensión	5,66	7,24	8,29
Elaboración	5,61	7,13	7,75
Retención-Recuperación	5,55	7,62	8,21
Expresión	5,64	5,20	9,20

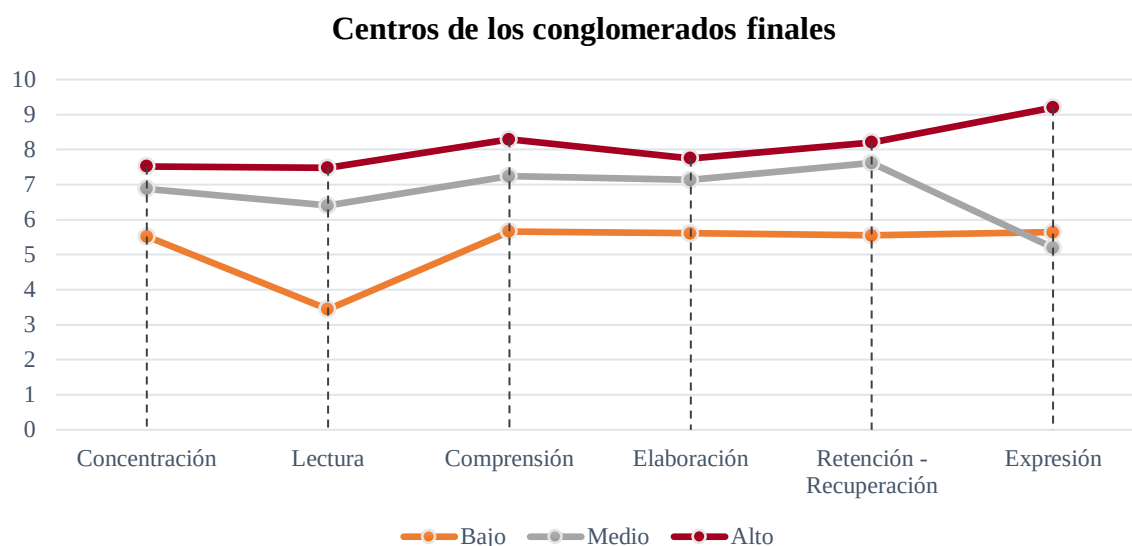


Figura 3: Conformación de los conglomerados según Procesos

Como se advierte, es homogénea la distribución de las medias de los procesos por conglomerado y las puntuaciones en el conglomerado medio son levemente inferiores a los del alto en cinco procesos, los que se separan con claridad de las medias del conglomerado bajo. No obstante, dos valores se diferencian de dicha progresión, ambos relacionados con la competencia verbal: el promedio descendido en Lectura del conglomerado bajo y en Expresión del conglomerado medio, al tiempo que este último es el proceso que alcanza la media superior en el conglomerado alto. Si se compara este último resultado con el ítem nº 15 –“Me expreso con facilidad en forma oral”–, se halla que en la opción “verdadero” los porcentajes respectivos se oponen en la misma dirección: 59% para los estudiantes del conglomerado alto vs. 15% en el bajo ($n = 452$; $z = 9,041$; $p = .001$).

Respecto del porcentaje de casos en cada conglomerado, los resultados son:

Tabla 5:
Frecuencia y porcentaje de casos en cada conglomerado según Procesos

Conglomerado	Bajo	161	23,9%
	Medio	174	25,8%
	Alto	339	50,3%
Total		674	100%

Porcentaje de estudiantes por conglomerado

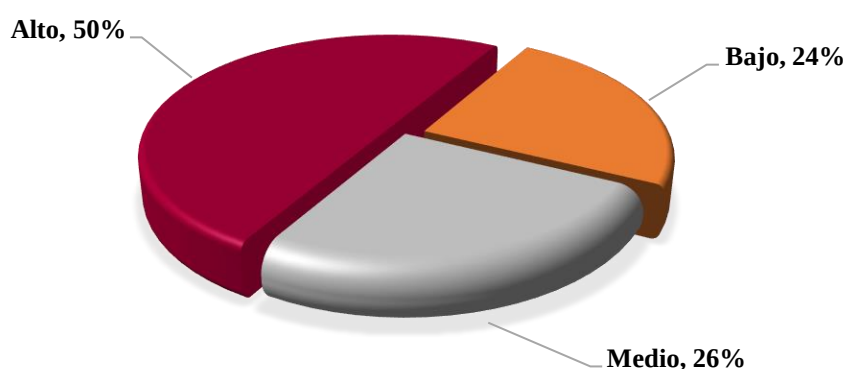


Figura 4: Distribución porcentual de la muestra por conglomerado según Procesos

Como se observa, es mayor el porcentaje de estudiantes que, en función del autoinforme en procesos, se ubica en el conglomerado alto, ya desde la comparación con el medio ($z = 7,249$; $p = .001$).

Es significativa ($X^2 = 117,642$; $gl = 2$; $p = .000$) la asociación entre autopercepción de competencia para aprender y pertenencia a un conglomerado (cfr. Tabla 6).

Tabla 6:

Tabla cruzada Autopercepción de competencia para aprender por Conglomerado

			Conglomerados			Total
			Bajo	Medio	Alto	
Autopercepción	Aprende	Recuento	28	104	232	364
	fácilmente (AF)	% en Autopercepción	7,7%	28,6%	63,7%	100%
	Aprende con	Recuento	133	70	107	310
	alguna dif. (AD)	% en Autopercepción	42,9%	22,6%	34,5%	100%
Total		Recuento	161	174	339	674
		% en Autopercepción	23,9%	25,8%	50,3%	100%

Resulta muy clara la asociación en el caso del segmento AF: solo 28 estudiantes que expresan dicha autopercepción se ubican en el conglomerado bajo según procesos (el 8%), mientras que el 64% se concentra en el conglomerado alto. En cambio, la

correspondencia es menos evidente en el segmento AD: el 43% se sitúa en el conglomerado bajo vs. 34,5% en el alto.

Ahora bien, el análisis del segmento AD en el conglomerado bajo en comparación con el alto arroja datos de interés *por tramo*: mientras que en el primero no se produce divergencia alguna (las diferencias de medias son mínimas), el segundo incrementa significativamente el valor de la media en lectura ($t = 2,684$; $gl = 105$; $p = .008$) y levemente en los demás procesos.

También alcanza significatividad estadística ($X^2 = 40,993$; $gl = 8$; $p = .000$) la asociación entre carrera y pertenencia a un conglomerado (cfr. Tabla 7).

Tabla 7:
Tabla cruzada Carrera por Conglomerado

			Conglomerados			Total
			Bajo	Medio	Alto	
Carrera	Ciencias de la Educación	Recuento	22	29	60	111
		% en Carrera	19,8%	26,1%	54,1%	100%
	Trabajo Social	Recuento	40	23	55	118
		% en Carrera	33,9%	19,5%	46,6%	100%
	Ciencias Políticas	Recuento	32	22	52	106
		% en Carrera	30,2%	20,8%	49,1%	100%
	Medicina	Recuento	11	20	76	107
		% en Carrera	10,3%	18,7%	71,0%	100%
	Pedagogía	Recuento	56	80	96	232
		% en Carrera	24,1%	34,5%	41,4%	100%
Total	Recuento		161	174	339	674
	% en Carrera		23,9%	25,8%	50,3%	100%

La comparación entre carreras según conglomerados muestra que Medicina es la que se posiciona mayoritariamente en el alto, mientras que Trabajo Social y Ciencias Políticas evidencian los porcentajes superiores del conglomerado bajo. El primer resultado podría explicarse por los exámenes de admisión muy exigentes de dicha carrera debidos al constreñido número de vacantes. Respecto del segundo, la interpretación probable, por los datos de que se dispone, varía según la carrera. Trabajo Social congrega un porcentaje

alto de estudiantes (64% de los 118) que consideran aprender con dificultad¹, resultado idiosincrático en comparación con las otras carreras en las cuales o el porcentaje aparece invertido (en Ciencias de la Educación, el 36% se ubica en dicho segmento) o se distribuye con cierta proporcionalidad (42% vs. 58% en Ciencias Políticas y Medicina; 46% vs. 54% en Pedagogía). En cambio, en los estudiantes de Ciencias Políticas, algunas características de personalidad podrían acercar una interpretación plausible sobre todo respecto del desempeño en los exámenes: si bien el 40% (de los 32 estudiantes) se considera optimista y esforzado, un porcentaje mayor (el 47%) afirma que “da muchas vueltas” antes de comenzar las actividades y en coeficientes muy bajos (entre el 9% y el 12%) seleccionan “ingenioso/a”, “bastante inteligente”, “reflexivo/a”, “organizado/a con el tiempo” y “autoexigente”, el 44% está poco motivado, al 53% los imprevistos hacen que no le alcance el tiempo cuando se prepara para las evaluaciones y también al 44% los nervios le impiden pensar en situación de examen.

En la muestra total, tramo no se asocia a pertenencia a un conglomerado ($X^2 = 0,923$; $gl = 2$; $p = .630$). Sin embargo, aparecen otras asociaciones de interés: mientras el 41% de estudiantes del conglomerado bajo consideran que es mala su formación previa (ítem n° 31: “No tengo buena base del secundario”), el 58% del alto juzga falsa esta proposición ($n = 548$; $X^2 = 40,148$; $gl = 2$; $p = .000$). También son claras las diferencias en motivación (cfr. Tabla 8):

¹ Al respecto un solo alumno (en el otro extremo, también uno solo en Medicina) se halla entre los 28 estudiantes que, informando aprender con dificultad, se adscriben al conglomerado alto según procesos.

Tabla 8:
Tabla cruzada Motivación por Conglomerado

			Conglomerados			Total
			Bajo	Medio	Alto	
Motivación	Inferior	Recuento	90	64	74	228
		% en Motivación	39,5%	28,1%	32,5%	100%
	Media	Recuento	26	46	85	157
		% en Motivación	16,6%	29,3%	54,1%	100%
	Superior	Recuento	45	64	180	289
		% en Motivación	15,6%	22,1%	62,3%	100%
Total		Recuento	161	174	339	674
		% en Motivación	23,9%	25,8%	50,3%	100%

Como se aprecia, mientras que los estudiantes con la menor motivación se distribuyen en los tres conglomerados, los de motivación media y sobre todo los de mayor motivación (puntajes de 9 o 10) se concentran en el conglomerado alto ($X^2 = 60,924$; $gl = 4$; $p = .000$). En relación con ello, el 46% de los estudiantes del conglomerado bajo adhieren al ítem n° 14 (“Me siento incómodo/a en esta Facultad”), al tiempo que el 56% del alto lo consideran falso ($n = 548$; $X^2 = 21,899$; $gl = 2$; $p = .000$).

Respecto de *atribuciones*, se hallan diferencias significativas en 18 de las 21 que evalúa el INCEAPU (Cfr. Tabla 9).

Tabla 9:
Resultados de la prueba de diferencia de proporciones en Atribuciones

Conglomerados	Alto		Medio		Bajo		z	Total
Atribuciones								
Poco tiempo para la preparación de los exámenes finales	140	48%	75	26%	77	26%	4,440	292
Mala suerte	6		2		5			13
Falta de comprensión por parte de los profesores de otras obligaciones del alumno	115	46%	74	29%	62	25%	3,158	251
Dificultad para reunir el material que se debe estudiar	76	46%	51	31%	38	23%	2,224*	165
Los profesores tienen en general un concepto negativo del alumno	21		16		14			51
Falta de esfuerzo suficiente	142	54%	62	24%	58	22%	5,565	262
El material de estudio es muy complejo y difícil	32	34%	20	22%	41	44%	2,644	93
Mala previsión de los tiempos necesarios para estudiar	162	54%	81	27%	56	19%	5,262	299
Dificultad al dar ejemplos relacionados con los contenidos de las materias	55	55%	20	20%	25	25%	3,397	100
Se toma en el examen temas no explicados en clase	24		12		21			57
Dificultad para comprender bien lo que leen	130	47%	60	22%	84	31%	3,040	274
Falta de perseverancia en el estudio	111	57%	47	24%	37	19%	5,185	195
Dificultad al organizar las ideas	97	49%	57	28,5%	45	22,5%	3,224	199
Actitud pesimista del alumno	43	58%	22	30%	9	12%	2,595	74
Dificultad para recordar lo estudiado	33	49%	11	17%	23	34%	3,266	67
No llevan las materias al día	93	62%	29	20%	27	18%	5,728	149
No se alcanza a estudiar todos los temas	42	56%	13	17%	20	27%	2,785	75
Dificultad de concentración durante lapsos prolongados	100	52%	53	28%	38	20%	3,758	191
Los alumnos no entienden bien las preguntas de los exámenes o las consignas en los trabajos	40	47%	26	30%	20	23%	2,694	86
El trato de los profesores inhibe a los alumnos	33	48%	18	26%	18	26%	2,152*	69
Dificultad para expresar en el examen lo que se estudió	88	47%	57	30%	44	23%	2,694	189

Nota: * indica $p = .05$; en el resto de las z , $p = .001$.

El análisis de los resultados en función de las clases de atribuciones muestra, en primer lugar, que tres atribuciones externas (suerte, concepto negativo del profesor y evaluación

de temas no explicados en clase) no superan en conjunto el 4% de las elecciones (121 de 3.151); esto es, independientemente del conglomerado priman las atribuciones internas. Sin embargo, la suerte parece explicar el desempeño según el ítem n° 48 –“En los exámenes tengo mala suerte”–: mientras el 51% de los alumnos del conglomerado bajo adhiere a esta proposición, el 58% del alto la considera falsa ($n=539$; $X^2=44,065$; $gl=2$; $p=.000$). Semejante tendencia se advierte en el ítem n° 42 –“Los profesores creen que no estudio lo suficiente”–: 43% vs. 61% ($n=499$; $X^2=49,646$; $gl=2$; $p=.000$) y en el n° 33 –“En los exámenes piden temas que yo no sabía que entraban”: 41% vs. 56% ($n=546$; $X^2=15,879$; $gl=2$; $p=.000$).

En segundo lugar, en el conglomerado bajo la atribución con mayor porcentaje (44%) es la dificultad del material, una atribución externa, estable y no modificable (Weiner, 1983). Si se relaciona este resultado con el ítem n° 47 (“Lo que hay que estudiar me resulta difícil”), se halla que efectivamente los conglomerados se diferencian con claridad ($n=395$; $X^2=117,301$; $gl=2$; $p=.000$): el 61% de los estudiantes en el conglomerado bajo considera verdadera esta proposición vs. el 67% del alto que la juzga falsa.

En tercer lugar, los porcentajes inferiores de atribución en el conglomerado bajo corresponden a atribuciones modificables; en orden creciente: actitud pesimista, no llevar las materias al día, mala previsión de los tiempos para estudiar y falta de perseverancia. En cambio, en el alto estas atribuciones sobrepasan el 50%, criterio de empleo habitual (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 179) para estimar la prevalencia de la frecuencia simple de una categoría en cuanto corresponde a la mitad de las probabilidades (.5). Por ello, también se pueden destacar en este conglomerado otras atribuciones de carácter modificable: falta de esfuerzo, dificultad para ejemplificar, tiempo insuficiente para estudiar todos los temas y dificultad de concentración durante lapsos prolongados.

Respecto de la atribución del aprendizaje al *tiempo en la tarea* o esfuerzo, otra de las atribuciones estudiadas por Weiner (1983), cuando se comparan los conglomerados en el ítem n° 49 (“El tiempo que le dedico al estudio es suficiente para aprobar”), se halla que resulta una afirmación falsa para el 47% de los estudiantes del conglomerado bajo

vs. verdadera para el 61% de aquellos que se ubican en el alto ($n = 460$; $X^2 = 61,388$; $gl = 2$; $p = .000$).

62

En relación con las *características de personalidad*, se muestran diferencias significativas en 18 de las 25 características que evalúa el INCEAUPU (cfr. Tabla 10).

Tabla 10:

Resultados de la prueba de diferencia de proporciones en Características de personalidad

Conglomerados	Alto		Medio		Bajo		z	Total
Características de personalidad								
Soy impulsivo e impaciente	91	44%	56	28%	56	28%	2,751	203
Soy optimista, tengo una visión positiva de la vida	162	58%	71	25%	48	17%	6,143	281
Soy ingenioso/a y creativo/a	97	58%	50	30%			3,902	166
			50	30%	19	12%	3,648	
Me cuesta ponerme a trabajar sola/o, me resulta más fácil con otra persona	37	34%	32	29%	41	37%	-----	110
Soy muy sensible, todo lo que sucede dentro mío o a mi alrededor me afecta	95	47%	46	22%	63	31%	2,612	204
Tengo fuerza de voluntad	183	55%	89	26,5%			5,702	334
			89	26,5%	62	18,5%	2,185*	
Me considero bastante inteligente para estudiar esta carrera	99	67%	30	20%	19	13%	6,207	148
No soy de hacerme muchos problemas por las cuestiones de todos los días	53	59%	22	25%	14	16%	3,548	89
Cuando sé que tengo algo que hacer, prefiero hacerlo pronto y dejarlo listo	88	55%	38	24%	34	21%	4,462	160
Pongo mucho esfuerzo en lo que hago	111	46%	71	29%	61	25%	3,099	243
Generalmente siento que no voy a ser capaz de hacer las cosas bien	34	31%	25	23%	52	47%	3,053	111
Cambio con frecuencia de actividad; empiezo algo y pronto me canso y me pongo a hacer otras cosas	23	35%	18	27%	25	38%	-----	66
Soy reflexivo/a y detallista	105	57%	54	29%			4,154	185
			54	29%	26	14%	3,195	
Doy muchas vueltas antes de empezar a hacer lo que sé que tengo que hacer	73	42%	46	26%	56	32%	2,605	175

Prefiero la vida tranquila, los horarios y obligaciones estables	39	46%	27	32%	19	22%	2,728	85
Soy inquieto/a y dinámico/a	43	52%	19	23%	21	25%	2,842	83
Me cuesta bastante tomar decisiones	43	41%	28	27%	34	32%	-----	105
Soy perseverante, cuando comienzo algo no lo abandono hasta terminarlo	67	50%	29	22%	38	28%	2,928	134
Soy organizado/a con el tiempo	69	63%	27	25%	13	12%	4,280	109
Cuando algo me sale mal no puedo sacármelo de la cabeza por mucho tiempo	43	41%	25	24%	36	35%	-----	104
Soy exigente conmigo mismo/a	54	63%	22	25,5%	10	11,5%	3,666	86
Cuando se me presenta una situación imprevista, no sé cómo actuar	6		6		3		-----	15
Me comunico con facilidad con otras personas	35	60%	12	21%	11	19%	3,342	58
Cuando tengo un problema pido ayuda a los demás	5		5		8		-----	18
Los cambios me hacen sentir inseguro/a	9		2		10		-----	21

Nota: * indica $p = .05$; en el resto de las z , $p = .001$.

En función del criterio del 50% como porcentaje de corte para estimar la prevalencia de una característica de personalidad, los estudiantes del conglomerado alto parecen definirse a sí mismos desde las siguientes: son optimistas, ingeniosos y creativos, con fuerza de voluntad, bastante inteligentes, no se preocupan demasiado por las cuestiones menores, se disponen al trabajo, reflexivos y detallistas, inquietos y dinámicos, perseverantes, organizados, autoexigentes y competentes en la comunicación social.

En ninguna característica, los conglomerados medio y bajo alcanzan el referido porcentaje de corte de 50%. En el caso del segundo, el porcentaje menor (11,5%; 10 estudiantes de 161) corresponde a “soy exigente conmigo mismo/a”; le siguen (12%) “soy ingenioso/a y creativo/a” y “soy organizado/a con el tiempo”, “me considero bastante inteligente” (13%) y “soy reflexivo/a y detallista” (14%). Recordemos, por otra parte, que de los 161 estudiantes en este conglomerado, solo 28 consideran que aprenden fácilmente.

Resulta de interés, entonces, caracterizar este subgrupo a grandes rasgos. Se halla que las diferencias más claras respecto del resto del segmento AF son: al 63% de los estudiantes (vs. 26%), los imprevistos hacen que no les alcance el tiempo, no consiguen todo el material (30% vs. 6%), no disponen de un lugar adecuado para estudiar (35% vs. 10%), los nervios les impiden pensar (47% vs. 9%) y solo al 25% (vs. 68%) el tiempo dedicado al estudio le es suficiente para aprobar. La explicación de estos resultados podría referir a una combinación de factores obstaculizadores en tanto informan una motivación ($\bar{X} = 7,11$) manifiestamente por debajo del resto del segmento AF ($\bar{X} = 8,40$) e inclusive inferior a la media de la muestra total, afirman que no cuentan con una buena base del secundario (50% vs. 14%) y que sus obligaciones extra-académicas –atender a su familia (40% vs. 15%), tareas en el hogar (68% vs. 40%), trabajo (50% vs. 10%) y otras actividades (32% vs. 10%)– constriñen su dedicación a la carrera.

Conclusiones

AcA es la apreciación *que el estudiante tiene de sí mismo* respecto de su mayor o menor facilidad para aprender, en el contexto de la carrera que cursa. Es un constructo *amplio* –conjuga aspectos cognitivos, emocionales, sociales y contextuales–, *situado* –en la trayectoria académica en una carrera– y *en acto* –mirada autoevaluativa fundada en la experiencia vivida–.

El estudio realizado se inscribe en la investigación aplicada en tanto se orienta a la solución de un problema práctico de índole educativo. Ausubel et al. (1989) distinguen la investigación básica de la aplicada según la pertinencia, la aplicabilidad y la generalidad. Al respecto, la AcA se muestra *pertinente* para analizar un problema complejo –aprender en estudiantes universitarios– desde los elementos más simples que se conjugan en él y, con esa estrategia, puntualizar aspectos que intervienen como facilitadores/obstaculizadores del aprender en la universidad. En términos de *aplicabilidad*, aporta insumos para recuperar aquello que quienes aprenden fácilmente hacen bien a fin de convertirlo en objetivos concretos de trabajo para orientar a quienes

consideran que aprenden con dificultad. Con respecto a su *generalidad*, se circunscribe a un tema –aprendizaje– y a un contexto –la carrera universitaria que cursa el estudiante.

Fue construido, como ítem único en el INCEAPU – Inventario de Concepciones y Experiencias de Aprender en la Universidad (Morchio, 2007, 2014), para indagar cómo conciben el aprender y de qué modo lo llevan a la práctica quienes autoinforman que aprenden fácilmente/con dificultad.

En investigación, su función principal es habilitar el análisis según segmento de las otras dimensiones del quehacer cotidiano del aprendiz que incluye el INCEAPU: *concepciones, indicadores de aprendizaje efectivo, procesos, estrategias, factores –académicos y no académicos– que favorecen/dificultan el aprender en la carrera, atribuciones causales y características de personalidad* (cfr. Morchio y Difabio de Anglat, 2018). La puesta en relación de varias dimensiones mediante un solo instrumento, al tiempo que cumple con el principio de economía, por los resultados obtenidos en la investigación empírica, nos ha permitido corroborar su validez interna, la coherencia entre los encuadres teóricos que subtienden la aproximación a las variables.

En respuesta a los dos primeros objetivos de trabajo –1. Pasar revista a la conceptualización de: Autopercepción de competencia para aprender, Autoconcepto, Autoestima y Autoeficacia; y 2. Explicitar puntos de convergencia/divergencia entre el primero respecto de los otros tres–, en función de lo expuesto precedentemente, es claro que los cuatro constructos refieren al *self/yo* mismo, por lo que significan aspectos internos y externos con una determinada valencia. Asimismo, actúan como organizadores y factores explicativos de la conducta en el plano cognitivo, emocional e inter-personal.

También los cuatro se construyen sobre la base de experiencias directas y vicarias vividas en un contexto que aporta un *feedback* particular. Conjugan criterios auto-referentes y criterios de comparación social, ponderados según el significado que el individuo asigna a los diferentes dominios.

En tercer lugar, comparten la potencialidad de situar al sujeto en un polo del *continuum* (autoconcepto de sentido positivo/negativo, autoestima alta/baja, autoeficacia positiva/negativa, percepción de competencia para aprender fácilmente/con dificultad), desde el cual se pueden realizar inferencias con carácter predictivo. Al respecto, en Zimmerman (2000) los componentes vinculados con el *self* se subsumen en las “creencias motivacionales” (*personal agency*) en relación con expectativas de resultados, componentes de valor (e.g. de la tarea), sus correlatos afectivos (e.g. ansiedad vs. serenidad) y conativos (confianza, o no, en la competencia para llevarla a cabo).

Al mismo tiempo, si bien los cuatro se ubican como elemento mediacional entre lo que la persona piensa y siente sobre sí misma y su comportamiento, cada uno atiende a diferentes aristas, las que se amalgaman en la experiencia.

La AcA se vincula en el plano de la ejecución con dimensiones representativas del quehacer cotidiano en la universidad, mientras que los otros tres constructos refieren a autoimágenes de mayor nivel de generalidad.

Dado que la AcA representa una autoevaluación –de factores personales e institucionales (e.g. tareas, requisitos, sistema de aprobación)– comparte el carácter evaluativo del autoconcepto de Shavelson et al. (1976), pero no es multifacética ni jerárquica. Tampoco se identifica con el autoconcepto general ni con el académico. De hecho, se ubica en una dimensión intermedia entre ambos: circunscribe el primero a un aspecto, el aprender, y expande el segundo a contenidos y elementos que se ponen en obra para aprender en un dominio epistémico, pero sin especificar sub-áreas, materias o tareas. Por otra parte, dicha mirada autoevaluativa del aprender se ciñe a un espacio y tiempo “real”, a diferencia de la autoeficacia percibida que connota previsión de logros futuros acerca de una tarea determinada.

En cuanto a los siguientes objetivos del presente trabajo –3. Caracterizar el aprender en estudiantes que autoinforman que aprenden fácilmente/con dificultad en relación con los procesos, las atribuciones causales y las características de personalidad; y 4. Determinar la operatividad de la AcA para identificar diferencias entre los segmentos

para cada variable (procesos, atribuciones causales y características de personalidad)–, el análisis por clústeres según procesos, desde una *aproximación descriptiva*, en el segmento AF mostró que el 64% ($n = 232$) de los estudiantes se ubica en el conglomerado alto, el que alcanza puntajes promedio de –al menos– 7,5 en los seis procesos, siendo Expresión el más alto ($\bar{X} = 9,20$). Además, consideran que cuentan con una buena base del secundario y aparecen como los más motivados. En cambio, el 43% ($n = 171$) del segmento AD del conglomerado bajo informa dificultad para leer y comprender lo que lee; ciertamente, su puntuación en lectura es muy exigua ($\bar{X} = 3,44$). Por su parte, el conglomerado medio permite entender mejor los extremos.

Desde una *aproximación interpretativa*, se observan diferencias interesantes vinculadas con la lectura y la escritura, competencias que formalizan la función epistémica del lenguaje (Carlino, 2005), vehículo principal de aprendizaje en las carreras que cursan los participantes de nuestro estudio. En este sentido, la autora señala el descuido por parte del docente universitario de la enseñanza de procesos y prácticas discursivas, en concreto, de las formas de leer y escribir de la comunidad académica de pertenencia, dándolas por supuestas. Cuestiona la idea de que “aprender a producir e interpretar lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar en la educación superior” (Carlino, 2005, p. 14) ya que no es una habilidad básica que se logra de una vez y para siempre.

Nuestros resultados en esta última variable muestran que la lectura es un condicionante sustancial en el segmento AD. Si estos estudiantes se quedan solos frente a los textos de una asignatura, sin una instancia de mediación pedagógica que identifique y explicita conceptos y términos propios de la disciplina y la relación entre ellos, es muy probable que encuentren dificultad para reconocer la información relevante y construir significados, lo que incidirá en una organización deficiente de las ideas. Esto es, la comprensión textual constituye el punto de partida para un aprendizaje significativo, como también para las elaboraciones críticas y transformativas esperadas desde una concepción constructiva del aprendizaje.

En la producción escrita, nuevamente se conjugan condiciones de base y actitudes positivas hacia la mejora –esfuerzo–, con una retroalimentación que guíe y acompañe la

práctica. Esto significa que no se cierre la tarea con un aprobado/desaprobado, sino que ayude a tomar conciencia de aspectos que pueden ser perfeccionados y que el docente reconoce, destaca, valora; excelente estrategia para fortalecer la confianza en la propia capacidad de desempeñarse con éxito en futuras situaciones semejantes, retroalimentación que hace su aporte a características de personalidad –optimismo, perseverancia, reflexión–.

En lo concerniente al último objetivo –5. Constituir los resultados en insumos para orientar al estudiante universitario en la gestión autorregulada de su aprendizaje–, es pertinente anticipar un margen de modificabilidad de acuerdo con los aspectos en cuestión. En procesos, es esperable que con la práctica y la orientación del profesor los estudiantes logren, por ejemplo, mejorar su comprensión lectora. La situación es diferente respecto de características de personalidad. El segmento AD no se reconoce bastante inteligente, ingenioso, reflexivo..., aspectos del autoconcepto que no es sencillo reestructurar. En una posición intermedia en cuanto a nodos por trabajar en dirección a un aprendizaje autorregulado se ubican, entre otros, la toma de conciencia y el control del esfuerzo, la perseverancia, la organización para la tarea y la reflexión previa a la acción. Si bien la dinámica se desplegará en el plano de las estrategias, estas tienen por objetivo potenciar los procesos.

El estudiante que advierte que gradualmente se encuentra en mejores condiciones para alcanzar los objetivos que se ha propuesto, se motivará por revisar y enriquecer los procesos, las atribuciones y las características de personalidad que subyacen a su conducta en el presente (Bandura, 2004; Zimmerman, 2000).

En cambio, en el estudiante que desaprueba una materia y se presenta nuevamente al examen sin *modificar-se* en sus actividades y actitudes respecto de la tarea, podría generarse una “indefensión aprendida” –*learned helplessness*– (Seligman, 1972), un sentimiento adquirido de impotencia, la que atribuye a ineptitud, y que se traduce en pasividad, emotividad negativa y desempeño constreñido (Dweck y Elliott, 1983).

Desde la *perspectiva metodológica*, consideramos innovador que el INCEAPU operativice las tres dimensiones en análisis –procesos, atribuciones causales y personalidad– mediante indicadores que recuperan las actividades y situaciones que forman parte de la experiencia del alumno universitario, atienda a procesos instrumentales de base –lectura y expresión–, plantee atribuciones “situadas” e identifique características de personalidad vinculadas con el aprender, sin perder de vista las particularidades y exigencias de los trayectos académicos.

Al respecto, *lectura*, como vía de entrada de la información sobre la que se realizan los procesos cognitivos que describen Beltrán Llera (1998/1993) y Vermunt y Verloop (1999), y *expresión*, como conducta de salida de la información a través de la producción oral y escrita, quedan desdibujadas en los esquemas de estos autores. En nuestro estudio ambas manifiestan diferencias claras y significativas entre los segmentos AF y AD.

Una vía de solución es recuperar la experiencia de los estudiantes como insumo para facilitar procesos metacognitivos –toma de conciencia, control y autopoiesis–, generar propuestas y recursos de intervención educativa coherentes con un aprendizaje autorregulado, aportar insumos para revisar/resignificar la interacción –docentes, orientadores, pares– con sentido. Dado que el estudiante informa sobre situaciones, tareas, condiciones auténticas, las instancias de mediación de los aprendizajes y de orientación de la conducta, pueden conducirlo a hacer conscientes, comprender y actuar sobre los componentes propulsores y obstaculizadores de su trayectoria formativa.

En línea con el postulado sobre el compromiso de investigar en educación con el objeto de interpretar la realidad y convertir los resultados que obtiene en líneas que orienten acciones para mejorarla (Pérez Serrano, 1994), en términos de la *potencialidad heurística* de la AcA en interacción con las dimensiones que abarca el instrumento, se puede concluir que resulta funcional para:

- a) acceder a las actividades de aprendizaje en el contexto de las carreras que cursan los estudiantes;

- b) comprender el aprender en funcionamiento (como proceso interno y complejo, en el que se pueden reconocer factores protectores y obstaculizadores) y en su dinámica situada (a través de experiencias tal como son vivenciadas por los actores);
- c) desde allí, hacer visibles claves operativas que puedan orientar cambios perfectivos en el aprender en quien esté dispuesto a esforzarse para lograrlo, “volviendo” sobre los propios procesos de pensamiento, las emociones, las actitudes, las atribuciones, a fin de tomar conciencia de ellos, controlarlos y potenciarlos para optimizar su formación profesional y egreso efectivo;
- d) definir metas de trabajo claras y alcanzables para los Servicios de Orientación al estudiante.

En el último sentido, la especificación de constructos amplios en los autores de referencia –por ejemplo, la atribución “capacidad/habilidad o aptitud” (Weiner, 1983, 1985), tiempo, esfuerzo, motivación (Beltrán Llera, 1998/1993; Vermunt y Verloop, 1999)– en enunciados próximos a las experiencias vivenciadas por el aprendiz, hacen un aporte sustancial a dificultades específicas en las que puede trabajar el estudiante, desde la metacognición y la implementación de estrategias, y el profesor u orientador, desde la mediación, la valoración, la promoción de un autoconcepto positivo y de la confianza en la viabilidad de lograr mejores resultados en las actividades que realizan.

Aunque la teoría del aprendizaje autorregulado (e.g. Torrano Montalvo y González Torres, 2004) es una línea de investigación consolidada y fértil, manifiesta cierta discordancia entre una expectativa optimista (representada por la posibilidad de autorregular el aprendizaje en pro de mejoras en el pensar, sentir y actuar) y una mirada que advierte la estabilidad y la consistencia del autoconcepto, circunscribiendo la posibilidad de cambio a aspectos periféricos o secundarios (Combs, 1979). La primera ha sido estudiada en torno de las estrategias; la segunda, en torno de convicciones acerca del yo –por ejemplo, autoconcepto, atribuciones y creencias–.

En futuras investigaciones, sería relevante, por un lado, indagar en el plano empírico la “modificabilidad” de la AcA y, por otro, analizar sus indicadores en relación con los

estudios en muestras latinoamericanas de los patrones de aprendizaje (e.g. Martínez-Fernández y Vermunt, 2015) y de los enfoques profundo y superficial (e.g. Freiberg Hoffmann y Fernández Liporace, 2016).

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D. P., Novak, J. D., y Hanesian, H. (1989/1976). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo* (3ª reimp. de la 2ª ed.). México: Trillas.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Worth Publishers.
- Bandura, A. (2004). Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes. En R. Bandura (ed.), *Autoeficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual* (pp. 19-53). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Beltrán Llera, J. (1998/1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje* (2ª reimp.). Madrid: Síntesis.
- Beltrán Llera, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:0bc115bf-2ee5-4894-91f5-7e32e07059d4/re3320411443-pdf.pdf>
- Beltrán Llera, J., y Bueno Álvarez, J. A. (1995). *Psicología de la Educación*. Barcelona: Marcombo.
- Bergkvist, L. & Rossiter, J. R. (2007). The predictive validity of multiple-item versus single-item measures of the same constructs. *Journal of Marketing Research*, 44(2), 175-184. <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=4032&context=commpapers>
- Brailovskaia, J., & Margraf, J. (2018). How to measure self-esteem with one item? Validation of the German single-item self-esteem scale (G-SISE). *Current Psychology*, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9911-x>
- Burns, R.B. (1981). *The self-concept*. New York: Longman.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires y México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Caycho-Rodríguez, T., Cuellar-Llata, M., Carranza Esteban, R., Cabrera-Orosco, I., Franco-Reynoso, V., Casariego-Oviedo, J., Mendives-Delgado, M., Rojas-Ayala, L., y Torrejón-Pinedo, F. (2018). Evidencias preliminares de validez de contenido,

- validez convergente y confiabilidad del Ítem Único de Satisfacción con la vida familiar (IUSWFL) en adolescentes limeños. *Perspectiva de Familia*, 3, 9-24. <http://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/perpectiva/issue/view/19>
- Combs, A. (1979). *Claves para la formación de los profesores. Un enfoque humanístico*. Madrid: E.M.S.A.
- Chung, J. M., Robins, R. W., Trzesniewski, K., Nofhle, E., Roberts, B. W., & Widaman, K. (2014). Continuity and Change in Self-Esteem during Emerging Adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106, 469-483. <https://doi.org/10.1037/a0035135>
- de Oñate, M. P., y de la Rasilla, G. (1995). Autoconcepto. En: J. Beltrán Llera, y J. A. Bueno Álvarez (eds.), *Psicología de la Educación* (pp. 212-226). Barcelona: Marcombo.
- Domínguez-Lara, S., Navarro-Loli, J., y Prada-Chapoñan, R. (2019). Ítem único de autoeficacia académica: evidencias adicionales de validez con el modelo Big Five en estudiantes universitarios. *Avaliação Psicológica*, 18(2), 210-217. <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2019.1802.16070.12>
- Dweck, C. S., & Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. En P. H. Mussen, & E. M. Hetherington (eds.), *Handbook of child psychology: Vol. IV: Socialization, personality and social development* (pp. 643-691). New York: Wiley.
- Escurre Mayaute, L. M. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología*, 6(1-2), 103-111. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/4555>
- Esnaola, I., Goñi, A., y Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 69-96. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17513105.pdf>
- Finney, S.J., & DiStefano, C. (2006). Non-normal and Categorical data in structural equation modeling. En: G. R. Hancock, & R. O. Mueller (eds.), *Structural equation modeling: a second course* (pp. 269-314). Greenwich, Connecticut: Information Age.
- Freiberg Hoffmann, A., y Fernández Liporace, M. M. (2016). Enfoques de aprendizaje en universitarios argentinos según el R-SPQ-2F: Análisis de sus propiedades psicométricas. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(2), 307-329. <https://doi.org/10.15446/rcp.v25n2.51874>
- Gargallo López, B., Suárez Rodríguez, J., García Felix, E., y Sahuquillo Mateo, P. (2012). Autoconcepto en estudiantes universitarios excelentes y en estudiantes medios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(1), 1-13. <https://doi.org/10.35362/rie6011336>
- Góngora, V., y Casullo, M.M. (2009). Validación de la escala de autoestima de Rosenberg en población general y en población clínica de la Ciudad de Buenos Aires. *RIDEP. Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 27(1), 179-194. <https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645443010.pdf>

- González, M. del C., y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA. <https://hdl.handle.net/10171/21388>
- Gosling, S. D., Rentfrow, P. J., & Swann, W. B. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in Personality*, 37(6), 504-528. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00046-1](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00046-1)
- Lukowicz, P., Choynowska, A., Świątkowska, A. M., Bereznowski, P., Wróbel, W. K., & Atroszko, P. A. (2017). Validity of single-item self-report measure of learning engagement. En: J. Nyckowiak, & J. Leśny (eds.), *Badania i Rozwój Młodych Naukowców w Polsce – Nauki humanistyczne i społeczne. Część IV* (pp. 41-49). Poznań, Poland: Młodzi Naukowcy. https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/13179/Validity_of_single-item_self-report_measure_of_learning_engagement.pdf?sequence=1
- Marsh, H. (1990). The Structure of Academic Self-Concept: The Marsh/Shavelson Model. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 623-636. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.623>
- Marsh, H., Byrne, B., & Shavelson, R. (1988). A Multifaceted Academic Self-Concept: Its Hierarchical Structure and Its Relation to Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 366-380. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.366>
- Marsh, H. W., Pekrun, R., Parker, P. D., Murayama, K., Guo, J., Dicke, T., & Arens, A. K. (2019). The murky distinction between self-concept and self-efficacy: Beware of lurking jingle-jangle fallacies. *Journal of Educational Psychology*, 111(2), 331-353. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000281>
- Marsh, H., & Shavelson, R. (1985). Self-Concept: Its Multifaceted, Hierarchical Structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107-123. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2003_1
- Martínez-Fernández, J. R., & Vermunt, J. (2015). A cross-cultural analysis of the patterns of learning and academic performance of Spanish and Latin-American undergraduates. *Studies in Higher Education*, 40(2), 278-295. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.823934>
- Massenzana, F. (2017). Autoconcepto y autoestima: ¿sinónimos o constructos complementarios? *PSOCIAL*, 3(1), 39-52. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/psicologiasocial/article/view/2336/1984>
- McDonald, M. M., Zeigler-Hill, V., Vrabel, J. K., & Escobar, M. (2019). A Single-Item Measure for Assessing STEM Identity. *Frontiers in Education*, 4, art. 78. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00078>
- Merino-Soto, C., y Fernández-Arata, M. (2017). Ítem único de *burnout* en estudiantes de educación superior: estudio de validez de contenido. *Educación Médica*, 18(3), 195-198. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edumed.2016.06.019>

- Miras, M. (2007). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios, y Á. Marchesi (comps), *Desarrollo psicológico y educación. Tomo II Psicología de la Educación* (2ª ed., pp. 309-329). Madrid: Alianza.
- Monereo, c., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., y Lluïsa Pérez, M. (1997). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula* (4ª ed.). Barcelona: Graó.
- Morchio, I. L. (2014). Inventario de Concepciones y Experiencias de aprender en la universidad (INCEAPU). *Revista de Orientación Educativa*, 28(53), 77-95. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5507613>
- Morchio, I. L. (coord.) (2015a). *Aprender a aprender como meta de la Educación Superior*. Buenos Aires: Teseo. <https://www.editorialteseo.com/archivos/13535/aprender-a-aprendercomo-meta-de-la-educacion-superior/>
- Morchio, I. L. (2015b). Introducción. En I. L. Morchio (coord.), *Aprender a aprender como meta de la Educación Superior* (pp. 18-19). Buenos Aires: Teseo.
- Morchio, I. L., y Difabio de Anglat, H. (2015). Aprender en la universidad. En I. L. Morchio (coord.), *Aprender a aprender como meta de la Educación Superior* (pp. 35-79). Buenos Aires: Teseo.
- Morchio, I. L., y Difabio de Anglat, H. (2018). Inventario de Concepciones y Experiencias de aprender en la universidad. Estructura, contenido y propiedades psicométricas. *Revista de Psicología*, 14(27), 25-55. <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/greenstone/cgi-bin/library.cgi?a=d&c=Revistas&d=inventario-concepciones-experiencias-aprender>
- Mulder, M., Tanja, W., y Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-24. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART6.pdf>
- Nuttin, J. (1968). *La estructura de la personalidad*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Onwezen, M. C., Reinders, M. J., Verain, M. C. D., & Snoek, H. M. (2019). The development of a single-item Food Choice Questionnaire. *Food Quality and Preference*, 71, 34-45. <https://doi.org/10.1016/j.foodqual.2018.05.005>
- Paquette, L., Brassard, A., Guérin, A., Fprtin-Chevalier, J., & Tanguay-Beaudoin, L. (2014). Effects of a Developmental Adventure on the Self-Esteem of College Students. *Journal of Experiential Education* 37(3), 216-231. <https://doi.org/10.1177/1053825913498372>
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. I- Métodos*. Madrid: La Muralla

- Postmes, T., Haslam, S., & Jans, L. (2013). A single-item measure of social identification: Reliability, validity, and utility. *British Journal of Social Psychology*, 52, 597-617. <https://doi.org/10.1111/bjso.12006>
- Ramírez Salguero, M.I. y Herrera Clavero, F. (2002). El autoconcepto. *Eúphoros*, 5, 187-204. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1181506>
- Riding, R.J., & Rayner, S.G. (eds.) (2001). *International Perspectives on Individual Differences. Volume 2. Self-perception*. West Port, CT: Ablex Publishing.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Salanova, M., Bresó, E., y Schaufeli, W.B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del *burnout* y del *engagement*. *Ansiedad y Estrés*, 11(2-3), 215-231. <http://www.want.uji.es/download/hacia-un-modelo-espiral-de-las-creencias-de-eficacia-en-el-estudio-del-burnout-y-del-engagement/>
- Seligman, M. E. P. (1972). Learned helplessness. *Annual Review of Medicine*, 23(1), 407-412. <https://doi.org/10.1146/annurev.me.23.020172.002203>
- Shavelson, R., y Bolus, R. (1981). Self-Concept: The Interplay of Theory and Methods. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 3-17. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.1.3>
- Shavelson, R., Hubner, J.J., y Stanton, G.C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Sobero Lazo, G., y Orellana Méndez, G. (2017). Construcción de la escala de motivación de logro para el estudio. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 7(1), 52-61. <http://dx.doi.org/10.18259/acs.2017009>
- Torrano Montalvo, F., y González Torres, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 1-34. http://www.webdocente.altascapacidades.es/Aprendizaje%20Autorregulado/Art_3_27.pdf
- Vermunt, J., & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9, 257-280. <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/18753>
- Weiner, B. (1983). Some methodological pitfalls in attributional research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4), 530-543. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.4.530>
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>

Zimmerman, B. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

Flavia Arrigoni
Universidad del Aconcagua

Aceptado: Junio 2019

Educación Secundaria Rural. Peculiaridades del Desempeño Docente y no Docente en una Escuela Albergue Mendocina

Resumen *Las escuelas albergues son instituciones educativas situadas en lugares donde, por lejanía, inaccesibilidad o aislamiento geográfico, no es posible la asistencia diaria a clases. Docentes, personal no docente y estudiantes deben permanecer en ella algunos días al mes. El presente estudio persiguió como objetivos: 1) Conocer la percepción que el personal docente y no docente tiene sobre el contexto institucional, 2) Evaluar el nivel de satisfacción laboral del personal docente y no docente de la institución seleccionada y 3) Analizar las motivaciones del personal docente y no docente que cumple funciones en la escuela albergue. Es una investigación con enfoque cuantitativo, alcance exploratorio-descriptivo y diseño no experimental, transaccional. Para la recolección de datos se utilizó un Cuestionario para docentes y no docentes (creado por la autora). El paquete estadístico SPSS 21 fue utilizado para el análisis de los datos. Se observa que el personal evidencia altos niveles de satisfacción laboral e, incluso, la mayoría eligió trabajar en escuelas de esta modalidad. No obstante, se hallan bajos niveles de satisfacción en relación con las condiciones edilicias de la institución (para tareas educativas y descanso) y con quien debe supervisar la gestión institucional.*

Palabras Claves Escuela Albergue, Personal Docente, Personal de Apoyo Docente, Satisfacción Laboral, Contexto Institucional, Motivacional, Vocacional.

Datos del autor:

Arrigoni Flavia. Lic. en Psicología (UNSL), Especialista en Docencia Universitaria (UNCuyo), Especialista en Criminología (UNSJ), Magister en Intervención psicológica en contextos de riesgo (Universidad de Cádiz, España) y doctoranda en Ciencias de la Educación (UNCuyo). Autora de diversas publicaciones científicas. Docente e investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua. Líneas de investigación actuales: incidencia y abordaje del síndrome de quemarse por el trabajo; violencia de género.

Dirección de correo electrónico:
arrigoniflavia@gmail.com

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Arrigoni, F. (2019). Educación Secundaria Rural. Peculiaridades del Desempeño Docente y no Docente en una Escuela Albergue Mendocina. *Psicopedagógica* 11(14) 77-110

Rural secondary education. Peculiarities of teaching and non-teaching performance in a Mendoza hostel school

Abstract: Shelter schools are educative institutions located in places where, because of its remoteness, inaccessibility and geographic isolation, it is not possible to assist every day to it to attend classes. That is why teachers and other workers of the institution as well as the students should stay at the school for a few days each month. The present research aimed to: 1) Know the perception of teachers and other school workers have of the institutional context; 2) Evaluate the level of job satisfaction of teachers and other school workers of the shelter school; 3º) Analyze the motivations of teachers and other school workers of the shelter school. This was a quantitative, explorative-descriptive study, with a non-experimental and transactional design. To collect the data a Questionnaire for teachers and other school workers was used (the questionnaire was created by the author). The SPSS 21 was used to data analysis. The teachers and other school workers of the institution have shown high levels of job satisfaction, and most of them have chosen to work in this kind of school. Nevertheless, low job satisfaction was observed related to physical characteristic of the educative institution (places where educative activities were developed as well as places where students and teachers can rest) and in consideration of who supervises the institution.

Key words: shelter school, teachers and other school workers, job satisfaction, institutional context, the motivation/the vocational.

Introducción

El presente proyecto de investigación, financiado por el Instituto de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua, se desprende y relaciona con un proyecto de extensión universitaria desarrollado desde el Observatorio de Niñez, Adolescencia y Familia, cuyo título es “Restitución y promoción de derechos de Protección Integral de niñas, niños y adolescentes de familias de pueblos originarios que asisten a la Escuela Albergue de Lavalle, Provincia de Mendoza”.

Las Escuelas Albergues son instituciones educativas situadas en lugares de difícil accesibilidad (por distancia o por aislamiento geográfico) que, con el fin de garantizar la escolaridad básica obligatoria, proponen un régimen intensivo de formación que implica que los estudiantes y el personal (docente y no docente) residan en forma permanente en la misma por varios días al mes.

Ligorria (2016) ha remarcado el lugar marginal que el tema de Educación Secundaria Rural y sus actores, la juventud rural por ejemplo, ha tenido en la investigación científica, situación extensible a los otros actores de tales comunidades educativas: personal docente y no docente.

Marco teórico y normativo

La Ley de Educación Nacional (2006) argentina plantea la obligatoriedad de la educación secundaria, asignándole el fin de preparar a los jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de sus estudios. Por ello, entiende que tanto la Nación como las distintas provincias deben instrumentar acciones tendientes a garantizar la accesibilidad de todos los jóvenes a la escuela para hacer efectivo el pleno goce del derecho a la educación secundaria. Esta ley concibe a la Educación Rural como una modalidad del Sistema Educativo (Modalidad Educación Rural de la Nación) e incorpora dentro de la estructura del gobierno educativo provincial un nivel de decisión orientado a definir las políticas para la ruralidad. La ruralidad requiere de alternativas que permitan contextualizar las líneas nacionales para la educación secundaria, adecuándolas a las necesidades y posibilidades de las poblaciones de comunidades dispersas, tal el caso de las comunidades del secano lavallino, del Departamento de Lavalle de la Provincia de Mendoza, lugar de enclave de la escuela objeto de la presente investigación. La comunidad educativa del noreste del secano de Lavalle está compuesta por los parajes de Cavadito, El Retiro, El Puerto, San Gabriel, San Miguel, Las Lagunitas, El Retamo, El Forzudo, Arroyito, La Josefa y La Cieneguita.

La Educación Rural es caracterizada como una modalidad del sistema educativo, que incluye los distintos niveles, Educación Inicial, Primaria y Secundaria; cuyo fin es

garantizar la escolaridad obligatoria atendiendo las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales. En el artículo 50 inciso c) de la ley se enfatiza la necesidad de permitir modelos de organización escolar adecuados a cada contexto (por ejemplo, agrupamientos de instituciones, salas plurigrados y grupos multiedad, escuelas de alternancia, entre otras) que garanticen el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y la continuidad de los estudios en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. El artículo 51 designa al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, y al Consejo Federal de Educación, como los entes responsables de definir las medidas necesarias para que los servicios educativos brindados en zonas rurales alcancen niveles de calidad. Uno de los criterios generales que debe orientar dichas medidas es proveer los recursos pedagógicos y materiales necesarios para la escolarización de los educandos del medio rural, tales como comedores escolares, residencias y transporte, entre otros. En la Resolución N° 109/101 del Consejo Federal de Educación se establece la necesidad de contar con políticas educativas específicas para la ruralidad; por su parte, el Plan Nacional de Educación Obligatoria señala que estas políticas tienen como objetivo atender las necesidades, particularidades y potencialidades de las poblaciones que habitan espacios rurales.

La Escuela Albergue es un establecimiento educativo que asume diversas responsabilidades en la formación de los adolescentes, ya que, además de cumplir su rol de escuela, los alberga durante un período determinado, constituyéndose en su “hogar”. Por ello, Guirado (2010) refiere a la dimensión doméstica que adquiere el espacio escolar en estos contextos. La Escuela Albergue debe garantizar no solo la cobertura de las necesidades básicas de afecto, protección y desarrollo sino también una formación integral que permita al adolescente una futura inserción familiar y social. Durante el periodo de albergue se permanece en la escuela en forma continua; por la mañana y la tarde la “escuela albergue” tiene más de escuela que de albergue, y por la noche, más de albergue que de escuela. La matrícula no suele ser numerosa (entre 40 y 100 estudiantes).

Las características peculiares de este tipo de institución impactan de diversas formas en la comunidad educativa toda: implican una jornada laboral ininterrumpida para el

personal y una jornada de formación (y control por parte de los docentes) extendida para los alumnos. Guirado (2010, pp.13-14) entiende que las características de este tipo de escuelas posicionan al docente en un “reducido ‘lugar’ espacio-temporal de funciones pedagógicas, y el resto del tiempo (...) en un ‘lugar’ entre marginal (...) pero central, manteniendo un rol de autoridad que vigila discretamente”. Los distintos actores de la comunidad educativa experimentan, con una frecuencia quincenal, cierto nivel de incertidumbre debido a la imposibilidad de saber, con certeza, si estarán dadas las condiciones mínimas para trasladarse desde sus lugares de residencia hasta los lugares inhóspitos donde se asientan las escuelas (la vía de acceso, que suele ser única, es una calle de tierra por lo general en muy mal estado, y sin ningún tipo de servicio de transporte público). Asimismo, todos ellos se ven obligados a una convivencia forzosa durante cierto período de tiempo. Estas escuelas del secano lavallino presentan déficits en los servicios básicos: no hay agua potable ni gas natural o servicio de cloacas, los medios de comunicación son precarios, ausencia o al menos insuficiencia en el tendido de red eléctrica e inexistencia de servicio de transporte público de pasajeros. Estas son solo algunas de las características de la zona de enclave de la escuela objeto de la presente investigación.

El trabajo es una actividad humana, que implica que la persona realice una serie de contribuciones (de su saber, su tiempo, su compromiso, etc.) y recibe a cambio cierta compensación (un salario, seguridad social, satisfacción, etc.). Estas compensaciones no son únicamente económicas o materiales, sino que también implican otro tipo intangible, de índole psicológica y social, que contribuye a satisfacer las necesidades humanas, tales como las afectivas, la necesidad de pertenencia, entre otras. No obstante, existen diversos estresores ocupacionales, entendiéndolos por tales al “conjunto de situaciones psicosociales y físicas de carácter estimular que se dan en el trabajo y frecuentemente producen tensión y otros problemas en la persona que lo padece” (Acosta Contreras y Burguillos Peña, 2014, p. 304).

Gil Monte y Peiró (2009) mencionan distintos estresores de carácter crónico que ocurren en el ambiente laboral y pueden ser fuente de estrés laboral:

1º El ambiente físico de trabajo y los contenidos del puesto (nivel de ruido, características de la iluminación, las condiciones climatológicas, las condiciones higiénicas del lugar, disponibilidad del espacio físico para desempeñar el trabajo, el estar expuestos a peligros y riesgos, la sobrecarga laboral, etc.).

2º Desempeño de roles, relaciones interpersonales y desarrollo de la carrera. Se ha destacado la importancia de la ambigüedad y el conflicto de rol, las relaciones interpersonales (cualitativas o cuantitativas) que el personal establece con sus compañeros, supervisores, subordinados, y la seguridad en el puesto de trabajo.

3º Estresores relacionados con las nuevas tecnologías y otros aspectos organizacionales. Las dimensiones estructurales de la organización (tales como la centralización, la complejidad y la formalización), ciertas variables del clima organizacional (grado de participación en la toma de decisiones, nivel de autonomía en la realización de las tareas, tipo de supervisión ejercida o el apoyo social percibido).

4º Fuentes extraorganizacionales de estrés laboral: relación trabajo-familia. Impacto que el desempeño del rol profesional produce en las relaciones y dinámica familiar.

El estrés relacionado con el trabajo puede definirse como el “conjunto de reacciones emocionales, fisiológicas, cognitivas y del comportamiento a ciertos aspectos adversos o nocivos del contenido, la organización o el entorno de trabajo. Caracterizándose por altos niveles de excitación y angustia, y con frecuente sensación de no poder hacer frente a la situación” (DGEAS. Comisión Europea, 1999, citado en Acosta Contreras y Burguillos Peña, 2014, p. 304). En estudios realizados por la Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo (2002, citado en Acosta Contreras y Burguillos Peña, 2014) se considera que, en Europa, el estrés laboral es “el segundo problema de salud más común, después del dolor de espalda, afectando al 28% de los trabajadores”, el que puede explicar entre el 50% y el 60% del “total de días laborales perdidos” (p. 304).

Locke (1976 citado en Durán et al., 2005, p. 149) define a la satisfacción laboral como “una respuesta afectiva o emocional positiva hacia el trabajo en general o hacia alguna faceta

de éste...un estado emocional positivo o placentero resultante de la percepción subjetiva de las experiencias laborales de la persona”.

Pavot et al. (1991 citados en Durán et al., 2005) distinguen la satisfacción laboral de la satisfacción del empleado con su vida en general. Esta última es una valoración global que la persona hace sobre su propia vida, que incluye el examen de ciertos aspectos tangibles obtenidos, el sopesar aspectos positivos y negativos, realizar comparaciones con base en un cierto criterio seleccionado y elaborar un juicio cognitivo sobre su nivel de autosatisfacción.

Durán et al. (2001) crearon la *Escala de satisfacción laboral* que aspira a evaluar el nivel de satisfacción respecto del trabajo del docente. Consta de 22 ítems con una escala de tipo Likert de siete puntos, desde 1 (“muy insatisfecho”) a 7 (“muy satisfecho”), referidos a diferentes dimensiones de dicho trabajo.

Diversas investigaciones sobre el estrés laboral docente han obtenido correlaciones significativas negativas entre el síndrome de *burnout* y la satisfacción laboral (Durán et al., 2001; Durán et al., 2005; Rojas et al., 2008). Moriana Elvira y Herruzo Cabrera (2004) señalan la insatisfacción laboral como consecuencia evidente del estrés.

La alta prevalencia del *burnout* en el profesorado, asociada a la insatisfacción laboral, pone en riesgo la salud y las condiciones de vida de los docentes, además de la calidad de la educación que brindan (Rojas et al., 2008).

Metodología

Objetivos

General: Caracterizar la práctica docente y no docente en una Escuela Albergue del secano lavallino (Mendoza).

Específicos:

1. Caracterizar la percepción que el personal docente y no docente tiene sobre el contexto institucional
2. Evaluar el nivel de satisfacción laboral del personal docente y no docente de la institución seleccionada.
3. Conocer aspectos vinculados con lo motivacional/vocacional del personal docente y no docente que cumple funciones en la escuela albergue.

Se trata de una investigación con enfoque cuantitativo. Es un estudio exploratorio-descriptivo, con un diseño no experimental y transaccional. El trabajo desarrollado no busca generalizar ni constatar hipótesis alguna, sino lograr una descripción extensa y la comprensión del contexto de vida de los actores, desde la perspectiva de los docentes y no docentes de la comunidad educativa objeto de la presente investigación.

Participantes

Los participantes fueron 39 docentes y no docentes de la Escuela Albergue seleccionada. La participación fue voluntaria y se elaboró un consentimiento informado y una autorización para la utilización de los datos obtenidos con fines docentes e investigativos.

Instrumento

Se elaboró y administró el *Cuestionario para personal docente y no docente*, con base en el análisis estadístico cuantitativo (Hernández Sampieri et al., 2014), el cual aspira a indagar sobre tres aspectos de la práctica docente y no docente en una escuela albergue: 1) sus consideraciones en relación con el contexto institucional, 2) el nivel de satisfacción laboral y 3) aspectos vinculados con lo vocacional/motivacional.

Para la elaboración del instrumento se consideraron aspectos incluidos en la *Escala de satisfacción laboral* (Durán et al., 2001), el contexto institucional del cuestionario de Tonon (2003, p. 86), algunos desencadenantes del estrés laboral propuestos por Gil Monte y Peiró (2009), la *Guía para el Diagnóstico Institucional* (Ministerio de Educación de la

República de Chile, 2012), mediciones del clima laboral (COPEME, 2009) y otros aspectos específicos del quehacer docente y no docente en una escuela albergue.

El cuestionario queda conformado de la siguiente manera:

1. *Contexto institucional*: Con el fin de conocer aspectos vinculados con el sentir de los participantes respecto del contexto institucional, se incorporó el análisis del contexto laboral extraído del libro de Tonon (2003, p. 86). Este subapartado incluye 5 ítems con una escala Likert de 7 puntos, donde 0 equivale a “Nunca” y 6 a “Todos los días”. La persona debe indicar la frecuencia con la que experimenta la situación descrita en su lugar de trabajo.
2. *Nivel de satisfacción laboral*: se diseñó una escala de 14 ítems que aspira a evaluar el nivel de satisfacción de los docentes y no docentes de la escuela albergue en estudio en relación con la institución y el rol que desempeñan en ella. Debían puntuar su nivel de satisfacción de 0 a 10, donde 0 corresponde a un “bajo nivel de satisfacción” y 10 al “máximo nivel de satisfacción”. Para el análisis de los datos se establecieron cuatro categorías: a) Bajo nivel de satisfacción (0, 1 y 2); b) Medio nivel de satisfacción (3, 4 y 5); c) Alto nivel de satisfacción (6, 7 y 8) y d) Muy alto nivel de satisfacción (9 y 10).
3. *Análisis de lo vocacional/motivacional*. Este subapartado incluye 12 preguntas. Para el análisis de los datos se establecieron categorías de análisis con base en las respuestas aportadas por los participantes a cada pregunta.

Procedimiento

En virtud de las características de la escuela albergue, se planificó la permanencia de la autora en la escuela durante dos “albergadas completas”, las cuales inician el martes por la mañana, y finalizan el domingo al mediodía (con una periodicidad de 15 días). La primera permanencia se programó para mayo y la segunda para junio de 2017. Durante estos períodos se entrevistó al personal-participante y se aplicó el cuestionario. Participaron un total de 39 docentes y no docentes de la institución educativa: 24 docentes/no docentes durante la primera albergada y 15 durante la segunda.

Una vez finalizada la etapa de recolección de datos, se construyó la matriz de datos y se procesaron los mismos con el Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS 21).

Resultados

Del total de 49 docentes y no docentes que estuvieron presentes durante las dos semanas en las que se asistió a la Escuela Albergue en cuestión para realizar las evaluaciones y entrevistas individuales, 39 personas decidieron participar voluntariamente y completaron las técnicas propuestas. Esto es, el 80% del personal de la comunidad educativa decidió participar de la investigación y solo el 20% prefirió no hacerlo (ver gráfico 1). En una investigación anterior (Arrigoni y Fadin, 2017), de 66 docentes que conformaban el plantel de una institución educativa, únicamente nueve (9) participaron (el 13,63%); el 86,37% restante decidió no hacerlo.

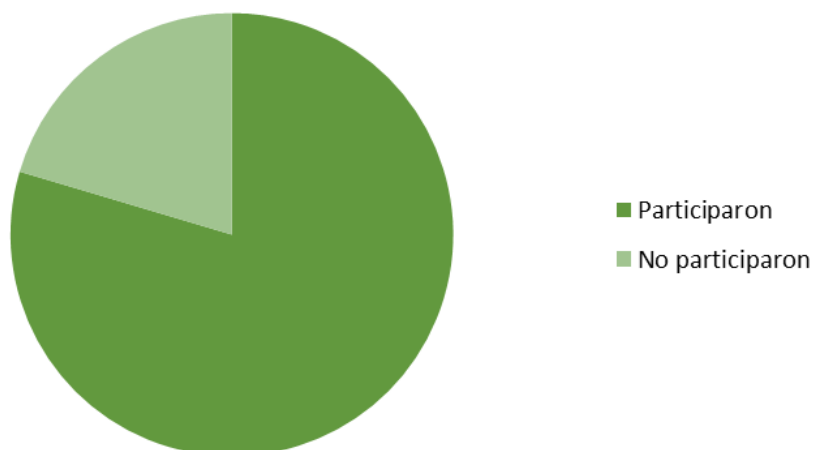


Ilustración 1: Participantes de la investigación

Respecto del primer objetivo específico –Caracterizar la percepción que el personal docente y no docente tiene sobre el contexto institucional–, en el análisis de los resultados obtenidos del subapartado contexto institucional se observó lo siguiente:

- Ítem 1: indaga acerca de la sensación de inseguridad por las condiciones de trabajo. El 43,6% expresó “Nunca” sentirse inseguro por tales condiciones, mientras que el 56,4% restante refirió experimentarla. Es decir que uno de cada dos docentes/no docentes manifestó sentirse inseguro por sus condiciones laborales. Así, mientras que el 20,5% seleccionó “Algunas veces al mes”, a un 12,8% le ocurriría “Diariamente”, al 10,3% “Alguna vez al año o menos”, el 7,7% no se siente seguro “Una vez al mes o menos” y a una persona le sucede “Una vez a la semana” y “Varias veces a la semana”, respectivamente (ver Tabla 1). Ello podría relacionarse, por un lado, con el alto porcentaje de encuestados que son suplentes en sus cargos en la institución educativa (72%); por el otro, también con las condiciones edilicias de la institución o la deficitaria calidad de los servicios, entre otros aspectos. Casi seis de cada diez participantes refieren experimentar inseguridad laboral con distintos niveles de frecuencia.

Tabla 11

Ítem 1 de Contexto institucional: Me siento inseguro/a por las condiciones de trabajo que tengo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	17	43,6	43,6	43,6
Alguna vez al año o menos	4	10,3	10,3	53,8
Una vez al mes o menos	3	7,7	7,7	61,5
Algunas veces al mes	8	20,5	20,5	82,1
Una vez a la semana	1	2,6	2,6	84,6
Varias veces a la semana	1	2,6	2,6	87,2
Diariamente	5	12,8	12,8	100,0
Total	39	100,0	100,0	

- Ítem 2: busca conocer si el personal se siente obligado institucionalmente a realizar tareas que considera incorrectas. El 71,8% refirió “Nunca” sentirse obligado, mientras que el 28,2% restante considera que sí, aunque con frecuencia dispar (ver Tabla 2). Es decir que tres de cada diez participantes se han sentido obligado a desarrollar actividades que considera no correctas, o quizás no compatibles con su verdadero rol en la escuela (por ejemplo, en el caso de que un

preceptor diurno deba cumplir tareas en la cocina por falta de personal o como preceptor nocturno).

Tabla 12

Ítem 2 de Contexto institucional: Me siento obligado/a institucionalmente a realizar tareas que considero incorrectas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	28	71,8	71,8	71,8
Alguna vez al año o menos	1	2,6	2,6	74,4
Una vez al mes o menos	3	7,7	7,7	82,1
Válidos Algunas veces al mes	4	10,3	10,3	92,3
Varias veces a la semana	1	2,6	2,6	94,9
Diariamente	2	5,1	5,1	100,0
Total	39	100,0	100,0	

- Ítem 3 (“Me angustia no contar con recursos institucionales para dar respuesta a los problemas de mis alumnos”): El 46,2% refirió experimentar tal angustia “Diariamente”; el 12,8% “Algunas veces al mes”; el 10,3% “Una vez a la semana” y “Varias veces a la semana”, respectivamente. Una persona en cada caso la ha experimentado “Alguna vez al año o menos” y “Una vez al mes o menos”. Solo el 15,4% de los participantes refirió “Nunca” vs. el 84,6% de porcentaje acumulado en las restantes categorías (ver Tabla 3). O sea, si bien en dos participantes es mínima la frecuencia, más de ocho de cada diez reconoce tal sentimiento, el que podría estar relacionado con las características específicas del contexto laboral y del tipo de población que atiende. Los educadores se enfrentan diariamente a demandas muy exigentes y a condiciones laborales que suponen una alta implicación emocional en su trabajo; por ello, suelen experimentar un desequilibrio entre las demandas de su trabajo y los recursos organizacionales y/o personales con los que cuentan para satisfacerlas. Cuando esta situación se *cronifica* puede propiciar la aparición de síntomas vinculados con el estrés laboral. (Friedman, 2000; Vandenberghe y Huberman, 1999, citados en Extremera et al., 2010). La Normativa de Escuelas Albergues de la Provincia de San Juan (DGE, 1983, citado en Guirado, 2010, p.8) establece como objetivo específico de

este tipo de escuelas la retención de las poblaciones vulnerables dentro del sistema educativo, estableciendo "...una estructura semejante a la de un armónico grupo familiar que satisfaga las necesidades inherentes a la población escolar en cuanto expectativas psico-físicas y afectivas". Esta definición de la institución educativa implica la negación de la tarea que le es propia (promoción del acceso al conocimiento) y su posicionamiento como ámbito familiar, otorgado por su condición de "albergue", por lo cual deberá satisfacer las necesidades, no ya educativas, sino psicofísicas y afectivas de los estudiantes.

Tabla 13

Ítem 3 de Contexto institucional: Me angustia no contar con recursos institucionales para dar respuesta a los problemas de mis alumnos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	6	15,4	15,4	15,4
	Alguna vez al año o menos	1	2,6	2,6	17,9
	Una vez al mes o menos	1	2,6	2,6	20,5
	Algunas veces al mes	5	12,8	12,8	33,3
	Una vez a la semana	4	10,3	10,3	43,6
	Varias veces a la semana	4	10,3	10,3	53,8
	Diariamente	18	46,2	46,2	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

- Ítem 4: respecto de los "cambios permanentes en las decisiones para el área" en la que trabaja, el 41% refirió "Nunca" sentirse cansado por dichos cambios, mientras que al 59% restante sí le ocurre: el 15,4% refirió experimentarlo "Diariamente"; el 12,8% "Algunas veces al mes"; a un 10,3% le ocurriría "Una vez a la semana" y "Alguna vez al año o menos", respectivamente, mientras que a dos personas les sucede tanto "Una vez al mes o menos" como "Varias veces a la semana" (ver Tabla 4). De lo expuesto se desprende que 6 de cada 10 docentes/no docentes de la escuela en cuestión se siente cansado por cambios constantes en el área para la que trabaja.

Tabla 14

Ítem 4 de Contexto institucional: Me siento cansado/a de los cambios permanentes en las decisiones para el área en la que trabajo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	16	41,0	41,0	41,0
	Alguna vez al año o menos	4	10,3	10,3	51,3
	Una vez al mes o menos	2	5,1	5,1	56,4
	Algunas veces al mes	5	12,8	12,8	69,2
	Una vez a la semana	4	10,3	10,3	79,5
	Varias veces a la semana	2	5,1	5,1	84,6
	Diariamente	6	15,4	15,4	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

- Ítem 5: en relación con el deseo de cambiar de trabajo, el 66,6% reconoció sentir “ganas de cambiar” y solo el 33,3% restante refirió “Nunca” haberlo experimentado. De estos, el 28,2% experimenta tal deseo “Diariamente”; el 15,4% “Varias veces a la semana”; el 10,3% “Algunas veces al mes”, dos participantes lo sienten tanto “Alguna vez al año” como “Una vez a la semana”; por último, solo uno manifiesta “Una vez al mes o menos” (ver Tabla 5). Casi 7 de cada 10 docentes/no docentes de la Escuela Albergue desea cambiar de trabajo. Estos resultados pueden vincularse con el alto porcentaje que había ya referido sentirse inseguro por las condiciones de su trabajo y por ser personal suplente (72% de la muestra). El ejercicio de la práctica docente en este tipo de instituciones implica acceder, y permanecer durante algunos días al mes, en enclaves alejados, aislados, para la mayoría muy lejanos de sus lugares de residencia, lugares muchas veces inaccesibles por el estado de los caminos (e.g. no asfaltados), sin servicio de transporte público de pasajeros. Esto implica un alto costo para el mantenimiento de los vehículos particulares. Si bien el personal cobra adicionales (por mayor distancia, zona inhóspita, entre otros), tal plus remunerativo no suele ser motivación suficiente para garantizar la permanencia sostenida en el tiempo. En investigaciones realizadas por Tonon (2003) durante 2002, con médicos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el 84,6% refirió sentir “Diariamente” ganas de cambiar sus condiciones de trabajo y un 69,25% reconoció experimentar angustia “Diariamente” por no contar con recursos

institucionales para dar respuesta a las necesidades de sus pacientes. En el estudio efectuado por dicha autora con psicólogos (de Córdoba y Santiago del Estero), se halla que el 42,1% experimentó angustia “Diariamente” por no contar con recursos institucionales, aunque solo el 12% deseaba cambiar sus condiciones laborales “Diariamente”. No obstante, el 15,7% reconoció sentirse “Diariamente” inseguro por sus condiciones laborales.

Tabla 15

Ítem 5 de Contexto institucional: Me siento con ganas de cambiar las condiciones de trabajo que tengo en la actualidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	13	33,3	33,3	33,3
	Alguna vez al año o menos	2	5,1	5,1	38,5
	Una vez al mes o menos	1	2,6	2,6	41,0
	Algunas veces al mes	4	10,3	10,3	51,3
	Una vez a la semana	2	5,1	5,1	56,4
	Varias veces a la semana	6	15,4	15,4	71,8
	Diariamente	11	28,2	28,2	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

En el análisis de los resultados referidos al segundo objetivo específico –Evaluar el nivel de satisfacción laboral del personal docente y no docente de la institución seleccionada–, se halla:

- Ítem 1: en relación con las condiciones físicas del lugar de trabajo, los resultados manifiestan que, mientras el 35,9% expresa nivel “Medio” de satisfacción, en el 33,3% es “Bajo”, en el 12,8% “Alto” y en el 17,9% restante “Muy alto” (ver Tabla 6). Es decir que el 69,2% de los encuestados no se muestra conforme con dichas condiciones (ya que puntuaron su nivel de satisfacción como bajo o medio). Esto se debe a que las instalaciones físicas de la institución educativa son precarias, insuficientes, y con déficits de recursos (por ejemplo: calefactores o ventiladores, según las necesidades de las distintas estaciones). En síntesis, es posible afirmar que siete de cada diez participantes están disconformes con las condiciones físicas de su lugar de trabajo.

Tabla 16

Ítem 1 de Nivel de satisfacción laboral: Condiciones físicas de su lugar de trabajo (iluminación, ventilación, espacio físico)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo: 0-1-2	13	33,3	33,3	33,3
	Medio: 3-4-5	14	35,9	35,9	69,2
	Alto: 6-7-8	5	12,8	12,8	82,1
	Muy alto: 9-10	7	17,9	17,9	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

- Ítem 2: mientras que 43,6% de los encuestados evidenció “Bajo” nivel de satisfacción respecto de las condiciones físicas del lugar destinado a su descanso durante su pernocte en la escuela, 28,2% mostró nivel “Medio”. Por otro lado, el 15,4% refiere “Alto” nivel y el 12,8% restante “Muy alto” (ver Tabla 7). El 71,8%, entonces, las calificó con niveles bajo o medio, es decir que no se muestran conformes con tales condiciones. Esto puede deberse a que las instalaciones físicas son precarias, insuficientes, y con déficits de recursos, por ejemplo, colchones, camas, frazadas e incluso baños y habitaciones.

Tabla 17

Ítem 2 de Nivel de satisfacción laboral: Condiciones físicas del lugar destinado a su descanso durante su pernocte en la escuela

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo: 0-1-2	17	43,6	43,6	43,6
	Medio: 3-4-5	11	28,2	28,2	71,8
	Alto: 6-7-8	6	15,4	15,4	87,2
	Muy alto: 9-10	5	12,8	12,8	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

- Ítem 3: en relación con las condiciones físicas del lugar destinado al descanso de sus estudiantes, el 48,7% expresa “Bajo” nivel de satisfacción y el 38,5%, “Medio”. Del porcentaje acumulado entre ambas categorías se desprende que casi nueve de cada diez encuestados (el 87,2%) evidencian niveles bajos o medios. Tal

disconformidad podría vincularse con el hecho de que las instalaciones físicas se encuentran en mal estado y/o son insuficientes (e.g. baños), no cuentan con los recursos mínimos necesarios, entre otras falencias. Solo el 7,7% manifiesta nivel “Alto” y una persona, “Muy alto” (ver Tabla 8).

Tabla 18

Ítem 3 de Nivel de satisfacción laboral: Condiciones físicas del lugar destinado al descanso de los alumnos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo: 0-1-2	19	48,7	48,7	48,7
	Medio: 3-4-5	15	38,5	38,5	87,2
	Alto: 6-7-8	3	7,7	7,7	94,9
	Muy alto: 9-10	1	2,6	2,6	97,4
	NS/NC	1	2,6	2,6	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

- Ítem 4: En lo concerniente al nivel de satisfacción de la muestra con respecto a la calidad de los servicios en su lugar de trabajo, por un lado, el 48,7% refirió nivel “Bajo” y el 30,8%, “Medio”. Así, se observa que el 79,5% (es decir, ocho de cada diez participantes) se manifiesta disconforme. Es menester recordar que en la zona no se dispone de agua potable ni gas natural, servicio de transporte público ni calles asfaltadas. Por otro lado, el 12,8% refirió nivel “Alto” y el 7,7% restante “Muy alto” (ver Tabla 9).

Tabla 19

Ítem 4 de Nivel de satisfacción laboral: Calidad de los servicios en su trabajo (agua potable, cloacas, gas, transporte público)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo: 0-1-2	19	48,7	48,7	48,7
	Medio: 3-4-5	12	30,8	30,8	79,5
	Alto: 6-7-8	5	12,8	12,8	92,3
	Muy alto: 9-10	3	7,7	7,7	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

- Ítem 5: Guirado (2010, p.14) destaca el “carácter doméstico de la escuela albergue” precisamente debido a que, durante las “albergadas”, la cotidianeidad implica escenarios de rutinas domésticas (dormir, comer, higiene personal, entre otros). En relación con dormir en el lugar de trabajo, el 64,1% expresó “Muy Alto” nivel de satisfacción, mientras que el 23,1% refirió a nivel “Alto”. Esto es, la mayoría de los encuestados (87,2%) experimenta muy alto o alto nivel de satisfacción en este aspecto de su labor. Solo el 7,7% manifestó nivel “Medio” y el 5,1% restante, “Bajo” (ver Tabla 10).

Tabla 20

Ítem 5 de Nivel de satisfacción laboral: Por tener que dormir en su lugar de trabajo algunos días a la semana

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo: 0-1-2	2	5,1	5,1	5,1
	Medio: 3-4-5	3	7,7	7,7	12,8
	Alto: 6-7-8	9	23,1	23,1	35,9
	Muy alto: 9-10	25	64,1	64,1	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

- Ítem 6: acerca de los turnos rotativos (desempeño de las funciones laborales con una frecuencia quincenal), el 74,4% indicó “Muy alto” nivel de satisfacción y el 17,9%, un nivel “Alto”. Del porcentaje acumulado de ambas categorías, se desprende que el 92,3% de los participantes se muestra conforme en este aspecto de su trabajo. Solo dos personas expresan nivel “Medio” y una, “Bajo” (ver Tabla 11).

Tabla 21

Ítem 6 de Nivel de satisfacción laboral: Con los turnos rotativos de su trabajo (una semana desempeña funciones por la mañana y por la tarde, otra semana no asiste a su lugar de trabajo)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo: 0-1-2	1	2,6	2,6	2,6
	Medio: 3-4-5	2	5,1	5,1	7,7
	Alto: 6-7-8	7	17,9	17,9	25,6
	Muy alto: 9-10	29	74,4	74,4	100,0

- Ítem 7: todos los participantes eligieron las categorías “Muy alto” (el 76,9%) o “Alto” (23,1%) en cuanto al nivel de satisfacción por la convivencia con sus colegas y/o compañeros de trabajo durante el tiempo de albergue (ver Tabla 12).

Tabla 22

Ítem 7 de Nivel de satisfacción laboral: Convivencia con sus colegas y/o compañeros de trabajo durante el tiempo de albergue

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Alto: 6-7-8	9	23,1	23,1	23,1
	Muy alto: 9-10	30	76,9	76,9	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

- Ítem 8: el 92,3% de los encuestados se sienten satisfechos con los roles que asumen en el seno de la institución educativa debido a las particularidades de la escuela albergue, con niveles “Muy alto” (74,4%) o “Alto” (17,9%). Solo el 7,7% refiere a nivel “Medio” en torno a estos roles (ver Tabla 13).

Tabla 23

Ítem 8 de Nivel de satisfacción laboral: Roles que le tocan asumir por las particularidades de la escuela albergue

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Medio: 3-4-5	3	7,7	7,7	7,7
	Alto: 6-7-8	7	17,9	17,9	25,6
	Muy alto: 9-10	29	74,4	74,4	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

- Ítem 9: en lo que respecta al clima laboral en la escuela, todos expresan niveles de satisfacción “Muy alto” (51.3%) o “Alto” (48,7%); es decir que los participantes se sienten cómodos con el clima laboral en su lugar de trabajo (ver Tabla 14).

Tabla 24

Ítem 9 de Nivel de satisfacción laboral: Clima laboral en la escuela

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Alto: 6-7-8	19	48,7	48,7	48,7
	Muy alto: 9-10	20	51,3	51,3	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

- Ítem 10: en relación con la supervisión de la escuela, el 38,5% refirió “Bajo” nivel de satisfacción y el 28,2%, “Medio”. Solo el 12,8% manifestó “Muy alto” y el 20,5% restante, “Alto”. Esto es, la mayoría de los participantes (66,7%) no se sienten satisfechos en este aspecto (ver Tabla 15). Guirado (2010, p.13) propone el concepto de “disfuncionalidad del docente”, entendiendo por tal la tensión experimentada por el menoscabo de su motivación debido a las diversas dificultades que debe asumir en el mayor de los aislamientos: el docente y el no docente se sienten marginados del ámbito institucional, invisibilizados por los organismos del gobierno educativo y no reconocidos como referentes válidos para participar o asesorar en el diseño de programas educativos específicos para áreas rurales, entre otras vivencias.

Tabla 25

Ítem 10 de Nivel de satisfacción laboral: Con la supervisión de la escuela en la que trabaja

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo: 0-1-2	15	38,5	38,5	38,5
	Medio: 3-4-5	11	28,2	28,2	66,7
	Alto: 6-7-8	8	20,5	20,5	87,2
	Muy alto: 9-10	5	12,8	12,8	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

- Ítem 11: respecto de la dirección de la escuela, el 48,7% refirió “Muy alto” nivel de satisfacción y el 38,5%, “Alto”. Solo el 12,8% informó nivel “Medio” (ver Tabla 16). Por ello, se puede afirmar que, si bien los participantes no están muy satisfechos con la supervisión de la escuela, sí lo están con la dirección de la misma.

Tabla 26

Ítem 11 de Nivel de satisfacción laboral: Con la dirección de la institución

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Medio: 3-4-5	5	12,8	12,8	12,8
	Alto: 6-7-8	15	38,5	38,5	51,3
	Muy alto: 9-10	19	48,7	48,7	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

- Ítem 12: en lo concerniente a la relación con sus compañeros de trabajo, un solo encuestado refirió a nivel “Medio” de satisfacción. El resto (ver Tabla 17) se muestra muy satisfecho en cuanto expresa nivel “Alto” (el 25,6%) o “Muy alto” (el 71,8%).

Tabla 27

Ítem 12 de Nivel de satisfacción laboral: Con su relación con sus compañeros de trabajo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Medio: 3-4-5	1	2,6	2,6	2,6
	Alto: 6-7-8	10	25,6	25,6	28,2
	Muy alto: 9-10	28	71,8	71,8	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

- Ítem 13: acerca de la relación de los participantes con sus alumnos, nuevamente uno solo expresa satisfacción de nivel “Medio”; el resto se halla muy satisfecho: el 69,2% a nivel “Muy alto” y el 28,2% a nivel “Alto” (ver Tabla 18).

Tabla 28

Ítem 13 de Nivel de satisfacción laboral: Con su relación con sus propios alumnos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Medio: 3-4-5	1	2,6	2,6	2,6
	Alto: 6-7-8	11	28,2	28,2	30,8
	Muy alto: 9-10	27	69,2	69,2	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

- Ítem 14: el 69,3% de la muestra evidencia significativa satisfacción respecto de su relación con los padres/tutores de sus estudiantes, a nivel “Muy alto” (el 46,2%) o “Alto” (el 23,1%). En cambio, tres de cada diez no experimentan tal nivel de satisfacción en cuanto el 12,8% informó “Bajo” y el 17,9% restante, “Medio” (ver Tabla 19).

Tabla 29

Ítem 14 de Nivel de satisfacción laboral: Con su relación con los padres/tutores de sus alumnos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo: 0-1-2	5	12,8	12,8	12,8
	Medio: 3-4-5	7	17,9	17,9	30,8
	Alto: 6-7-8	9	23,1	23,1	53,8
	Muy alto: 9-10	18	46,2	46,2	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

En nueve de los 14 ítems la moda es 4, o sea, que los participantes expresan niveles altos de conformidad en relación con las variables evaluadas. No obstante, se observan altos niveles de insatisfacción respecto de los lugares físicos en los que se trabaja y duerme, la calidad de los servicios y con un aspecto institucional, la supervisión (e, indirectamente, con la persona que desempeña esta tarea), relacionado con la contención, asistencia, apoyo (ver tabla 20).

Tabla 30

Estadísticos

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Válidos	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39
Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media	2,15	1,97	1,82	1,79	3,46	3,64	3,77	3,67	3,51	2,08	3,36	3,69	3,67	3,03
Mediana	2,00	2,00	2,00	2,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	2,00	3,00	4,00	4,00	3,00
Moda	2	1	1	1	4	4	4	4	4	1	4	4	4	4
D.T.	1,089	1,063	1,393	0,951	0,854	0,707	0,427	0,621	0,506	1,061	0,707	0,521	0,530	1,088

Referencias: 1) Condiciones físicas de su lugar de trabajo (iluminación, ventilación, espacio físico); 2) Condiciones físicas del lugar destinado al descanso durante su pernocte en la escuela; 3) Condiciones físicas del lugar destinado al descanso de los alumnos; 4) Calidad de los servicios (agua potable, cloacas, gas, transporte público); 5) Dormir en su lugar de trabajo algunos días a la semana; 6) Turnos rotativos; 7) Convivencia con sus colegas y/o compañeros de

trabajo durante el tiempo de albergue;8) Roles que asume por las particularidades de la escuela albergue; 9) Clima laboral en la escuela;10) Supervisión de la escuela; 11) Dirección de la institución; 12) Relación con sus compañeros de trabajo; 13) Relación con sus alumnos; 14) Relación con los padres/tutores de sus alumnos.

Hastings y Bham (2003, citados en Durán et al., 2005) entienden que los aspectos sociales del trabajo docente son esenciales en la respuesta del profesional a su realidad laboral.

En el plano de la satisfacción laboral, un ítem muy valorado por el personal docente y no docente de la escuela albergue, es la relación con los alumnos: 69,2% refirió muy alto nivel de satisfacción y 28,2%, alto. Resultados estos afines con la investigación realizada en la Universidad de Alicante (Herranz-Bellido et al., 2007), dado que la mayoría de los profesores de dicha universidad (83,3%) declararon sentirse satisfechos o muy satisfechos con la relación que sostenían con sus estudiantes

En la escuela albergue, el 74,4% refirió muy altos niveles de satisfacción y el 17,9% altos respecto de los roles que asumen en el seno de la institución educativa debidos a sus peculiaridades. Datos concordantes hallan Herranz-Bellido et al. (2007) en cuanto el 92,1% de los participantes refirieron un alto nivel satisfacción con la actividad docente que realizaban.

Sin embargo, algunas investigaciones (Aparicio et al., 2007; Herranz-Bellido et al., 2007) enfatizan el grado de insatisfacción del personal docente en referencia a las relaciones con sus compañeros de trabajo: el 10,8% de los docentes de escuelas católicas de Madrid (Aparicio et al., 2007) y el 13,9% de los profesores de la Universidad de Alicante (Herranz-Bellido et al., 2007). Los hallazgos del presente estudio no se corresponden con dichos resultados ya que la mayoría de los encuestados refirió niveles muy altos (el 51,3%) o altos (el 48,7%) de satisfacción. Es decir que los participantes se sienten cómodos con el clima laboral en su lugar de trabajo

Martínez y Salanova (2005, citados en Durán et. al., 2005) señalan que algunos de los principales obstáculos de la práctica docente de nivel secundario son, por un lado, el desinterés, la falta de motivación por aprender, una actitud negativa e indisciplina en el aula por parte de los estudiantes; por el otro, la actitud negativa de los padres y la falta

de apoyo de los compañeros. Los resultados obtenidos en esta investigación no conciden con tales previsiones.

En relación con el tercer y último objetivo específico –Conocer aspectos vinculados con lo motivacional/vocacional del personal docente y no docente que cumple funciones en la escuela albergue–, el análisis de los resultados correspondientes al subapartado “lo motivacional/vocacional” del *Cuestionario para docentes y no docentes* pone de manifiesto:

- Ítem 1: en lo concerniente a cuáles son las razones que llevaron al participante a aceptar su trabajo en la escuela albergue, el 48,7%, expresa que esta fue una elección personal, el 41% alude a la conveniencia laboral y solo el 10,3% menciona la conveniencia económica del trabajo (ver Tabla 21). Esto es, la mayoría de los participantes reconoció haber elegido trabajar en una escuela albergue, ya sea porque sus padres así lo hicieron, porque la persona misma realizó sus estudios con este tipo de modalidad o por interés en la vida rural, el contacto con la naturaleza, entre otras razones. Ezpeleta (1992, citado en Ligorria, 2016, p.10) entiende que el aislamiento geográfico y social imprime ciertas peculiaridades al trabajo del docente rural en cuanto implica vinculaciones especiales con las familias lugareñas al ser, la más de las veces, la única institución estatal, lo que convierte al docente en receptor de diversas demandas, generalmente por problemáticas de la zona que exceden lo pedagógico.

Tabla 31

Ítem 1 de Lo motivacional/vocacional: d1. ¿Qué lo/la llevó a aceptar el trabajo en la Escuela N° 4-254?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Elección personal	19	48,7	48,7	48,7
	Conveniencia laboral	16	41,0	41,0	89,7
	Conveniencia económica	4	10,3	10,3	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

- Ítem 2: el 82,1% manifestó, con relación a las expectativas de trabajar en una escuela albergue, que percibía a esta institución como “algo ideal”, el 15,4% como “mejor de lo que hacía” y solo una persona aceptó el trabajo como “salida laboral” (ver Tabla 22).

Tabla 32

Ítem 2 de Lo motivacional/vocacional: d2. ¿Qué expectativas tenía con relación al trabajo en la Escuela N° 4-254?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Algo ideal	32	82,1	82,1	82,1
Algo mejor de lo que hacia	6	15,4	15,4	97,4
Una salida económica	1	2,6	2,6	100,0
Total	39	100,0	100,0	

- Ítem 3: mientras que el 66,7% reconoce experimentar, con más frecuencia, “emociones positivas” en su trabajo, solo dos personas vivencian “emociones negativas”. No obstante, el 28,2% restante refiere a que –con la misma frecuencia e intensidad– experimenta alegría y gozo (disfruta su trabajo y el contacto con los estudiantes) y bronca e indignación (por las condiciones edilicias y la pobreza de los servicios de la institución en la que ejercen su quehacer profesional) (ver Tabla 23). Ligorria (2016, p.10) menciona la necesidad del personal, docente y no docente, de escuelas rurales de preservarse con el fin de no “...dejarse tragar por el medio” en cuanto, muchas veces, puede ser posicionado como único referente válido, que debe portar el estandarte de la protección de derechos vulnerados en un entorno que se muestra indiferente y hasta hostil con las necesidades de la comunidad (en este caso específico: la lucha por el agua potable, por ejemplo). Como eje central de la comunidad rural, la escuela “...emerge como agente de socialización, no sólo desde la escolarización, sino como espacio clave de gestión comunal” (Guirado, 2010, p.2).

Tabla 33

Ítem 3 de Lo motivacional/vocacional: d3. ¿Qué emociones experimenta con más frecuencia en su trabajo?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Emociones positivas	26	66,7	66,7	66,7
	Emociones negativas	2	5,1	5,1	71,8
	Emociones positivas/negativas	11	28,2	28,2	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

- Ítem 4: mientras que el 82,1% de la muestra refirió que el contexto es aquello que más disfruta de su trabajo, el 17,9% restante disfrutaría del trabajo en sí mismo (ver Tabla 24).

Tabla 34

Ítem 4 de Lo motivacional/vocacional: d.4 ¿Qué es lo que más disfruta de su trabajo?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	El trabajo en sí mismo	7	17,9	17,9	17,9
	El contexto	32	82,1	82,1	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

- Ítem 5: el 38,5% de los participantes manifestó que las “condiciones del gobierno escolar” conforman aquello que menos disfruta de su trabajo; el 28,2% señala “condiciones edilicias”; el 15,4%, ciertas “situaciones personales” y solo una persona, la “adversidad del ambiente”. El 12,8% disfruta de todos los aspectos de su trabajo (ver Tabla 25).

Tabla 35

Ítem 5 de Lo motivacional/vocacional: d.5. ¿Qué es lo que menos disfruta de su trabajo?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	1	2,6	2,6	2,6
	Condiciones edilicias	11	28,2	28,2	30,8
	Condiciones del gobierno escolar	15	38,5	38,5	69,2
	Adversidad del ambiente	1	2,6	2,6	71,8
	Todo bien	5	12,8	12,8	84,6
	Situaciones personales	6	15,4	15,4	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

- Ítem 6: prácticamente, la totalidad de los encuestados (el 97,4%) considera que aporta “aspectos positivos” a la institución (tales como compromiso, conocimiento, tiempo, creatividad, entre otros); uno solo entiende que trasmite “aspectos negativos” (“La incertidumbre me jode”, refiere el participante) (ver Tabla 26).

Tabla 36

Ítem 6 de Lo motivacional/vocacional: d6. ¿Qué cree que usted aporta a la institución?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Aspectos positivos	38	97,4	97,4	97,4
	Aspectos negativos	1	2,6	2,6	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

- Ítem 7: en lo concerniente a qué cree que le ofrece la institución, el 56,4% refirió a un “trabajo”; el 17,9%, a una “oportunidad para ejercer la docencia”; el 10,3%, a experiencias que capitaliza para su crecimiento personal. El 7,7% entiende que no le ofrece “nada” y otro 7,7% valora como “negativo” aquello que esta tiene para ofrecer (ver Tabla 27).

Tabla 37

Ítem 7 de Lo motivacional/vocacional: d7. ¿Qué cree que la institución le ofrece a usted?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	3	7,7	7,7	7,7
	Trabajo	22	56,4	56,4	64,1
	Oportunidad para ejercer la docencia	7	17,9	17,9	82,1
	Condiciones negativas	3	7,7	7,7	89,7
	Aspectos personales	4	10,3	10,3	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

- Ítem 8: el 79,5% de los encuestados considera a la “infraestructura” como la problemática institucional más relevante; el 10,3%, el “recurso humano” y el

7,7%, la “falta de apoyo del gobierno escolar”. Solo una persona refiere a “lo social” (ver Tabla 28).

Tabla 38

Ítem 8 de Lo motivacional/vocacional: d8. Mencione y jerarquice las problemáticas más relevantes de la institución

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Infraestructura	31	79,5	79,5	79,5
	Recursos humanos	4	10,3	10,3	89,7
	Apoyo gobierno escolar	3	7,7	7,7	97,4
	Lo social	1	2,6	2,6	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

- Ítem 9: el 89,7% juzga prioritarios los cambios vinculados con los recursos e infraestructura institucionales y el 7,7%, los cambios a nivel de lo educativo (duración de la jornada, tipo de actividades áulicas y extra áulicas, entre otras). Un participante entiende que se deben introducir mejoras en relación con la contención que se brinda desde “lo social” (ver Tabla 29). Estos hallazgos enfatizan la especial atención que debe darse a aspectos propios del trabajo y de la organización, los cuales influyen sobre la actividad diaria de los profesionales y con frecuencia pueden llegar a dificultarla.

Tabla 39

Ítem 9 de Lo motivacional/vocacional: d9. ¿Qué cambios o mejoras cree prioritarios en su lugar de trabajo?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Recursos/Infraestructura	35	89,7	89,7	89,7
	Educativo	3	7,7	7,7	97,4
	Contención desde lo social	1	2,6	2,6	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

- Ítem 10: en lo concerniente a las problemáticas más frecuentes que atraviesan sus estudiantes, por un lado, el 51,3% considera que estas se vinculan con la pobreza (ver Tabla 30), el 61,5% con la violencia intrafamiliar (ver Tabla 31) y el 56,4% con

el consumo de sustancias psicoactivas (ver Tabla 32). Respecto del tipo de sustancia que consumen, el 17,9% entiende que sus educandos consumen alcohol, una persona que se trata de tabaco y el 15,4% otro tipo de sustancias o una combinación de las ya mencionadas (ver Tabla 33). Por otro lado, el 17,9% cree que estas refieren a la exclusión social (ver Tabla 34) y el 23,1% a la discriminación (ver Tabla 35). Solo dos participantes reconocen los problemas con la ley como más frecuentes en sus alumnos (ver Tabla 36). En relación con la categoría “otro tipo de problemas”, del análisis se desprende que el 30,8% considera que sus estudiantes presentan problemáticas típicas de la adolescencia, el 17,9% destaca la violencia (en sus distintos tipos y modalidades) y el 7,7% mencionó al machismo como un problema de la comunidad (ver Tabla 37).

Tabla 40

Ítem 10 de Lo motivacional/vocacional: d10.1. ¿Cuáles cree usted que son algunas de las problemáticas más frecuentes que atraviesan sus alumnos?

Pobreza		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	NO	19	48,7	48,7	48,7
Válidos	SÍ	20	51,3	51,3	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

Tabla 41

Ítem 10 de Lo motivacional/vocacional: d10.2. ¿Cuáles cree usted que son algunas de las problemáticas más frecuentes que atraviesan sus alumnos?

Violencia intrafamiliar		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	NO	15	38,5	38,5	38,5
Válidos	SÍ	24	61,5	61,5	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

Tabla 42

Ítem 10 de Lo motivacional/vocacional: d10.3. ¿Cuáles cree usted que son algunas de las problemáticas más frecuentes que atraviesan sus alumnos?

Adicciones		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	NO	17	43,6	43,6	43,6
Válidos	SÍ	22	56,4	56,4	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

Tabla 43

Ítem 10 de Lo motivacional/vocacional: d10.3.1. ¿Cuáles cree usted que son algunas de las problemáticas más frecuentes que atraviesan sus alumnos?

Tipo de sustancia de consumo		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna	25	64,1	64,1	64,1
	Alcohol	7	17,9	17,9	82,1
	Tabaco	1	2,6	2,6	84,6
	Otras	6	15,4	15,4	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

Tabla 44

Ítem 10 de Lo motivacional/vocacional: d10.4. ¿Cuáles cree usted que son algunas de las problemáticas más frecuentes que atraviesan sus alumnos?

Exclusión social		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NO	32	82,1	82,1	82,1
	SÍ	7	17,9	17,9	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

Tabla 45

Ítem 10 de Lo motivacional/vocacional: d10.5. ¿Cuáles cree usted que son algunas de las problemáticas más frecuentes que atraviesan sus alumnos?

Discriminación		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NO	30	76,9	76,9	76,9
	SÍ	9	23,1	23,1	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

Tabla 46

Ítem 10 de Lo motivacional/vocacional: d10.6. ¿Cuáles cree usted que son algunas de las problemáticas más frecuentes que atraviesan sus alumnos?

Problemas con la ley		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NO	37	94,9	94,9	94,9
	SÍ	2	5,1	5,1	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

Tabla 47

Ítem 10 de Lo motivacional/vocacional: d10.7. ¿Cuáles cree usted que son algunas de las problemáticas más frecuentes que atraviesan sus alumnos?

Otros tipos de problemas		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno	17	43,6	43,6	43,6
	Violencia	7	17,9	17,9	61,5
	Machismo	3	7,7	7,7	69,2

Problemáticas típicas adolescentes (trabajo juvenil, distraído, etc.)	12	30,8	30,8	100,0
Total	39	100,0	100,0	

- Ítem 11: el 66,7% de los participantes señala haber trabajado en escuelas no albergue; el 33,3% restante solo lo ha hecho en instituciones de tal modalidad (ver Tabla 38).

Tabla 48

Ítem 10 de Lo motivacional/vocacional: d11. ¿Ha trabajado en escuelas no albergue?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NO	13	33,3	33,3	33,3
	SÍ	26	66,7	66,7	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

Conclusiones

La presente investigación aspira a visibilizar las trayectorias y prácticas de cientos de docentes del país que desempeñan sus funciones en escuelas albergues, en parajes aislados y lejanos; por ende, invisibilizados.

La dinámica entre lo doméstico y lo escolar signa las relaciones interpersonales en ellas entretejidas, las cuales distan de las que se establecen en cualquier otro tipo de institución educativa, ya que por diez días al mes estos seres humanos están confinados a la convivencia ininterrumpida, lo que inevitablemente otorga a la relación vincular un cariz distinto y novedoso.

Casi uno de cada dos docentes (48,7%) expresa que es su elección el trabajo en escuelas con esta modalidad, pudiendo detectarse que la mayoría (82,1%) las percibe como “algo ideal” (por el contexto, por el tiempo libre que implica, por la retribución económica, por la relación con alumnos y colegas, entre otras razones).

Cierto es que se evidencian serias críticas a las condiciones edilicias de la institución, tanto en lo que respecta a los espacios dedicados a la práctica de enseñanza-aprendizaje como aquellos destinados al descanso de estudiantes y personal durante su período de permanencia en la escuela.

Aproximadamente siete de cada diez participantes reconoce experimentar, con más frecuencia, “emociones positivas” en su trabajo, al tiempo que los restantes refieren a “emociones positivas/negativas”, es decir que experimentarían, con la misma frecuencia e intensidad, alegría y gozo (disfrutan de su trabajo y del contacto con los estudiantes) junto con bronca e indignación (por las condiciones edilicias y la pobre calidad de los servicios de la escuela en la que ejercen su quehacer profesional). Este último resultado se relaciona con los obtenidos mediante la *Escala de satisfacción laboral* (Durán et al., 2001), ya que se observan altos niveles de insatisfacción respecto de los lugares físicos en los que se trabaja y duerme, la calidad de los servicios y con la supervisión de la escuela.

Referencias bibliográficas

- Acosta Contreras, M., y Burguillos Peña, A. (2014). Estrés y *burnout* en profesores de primaria y secundaria de Huelva: las estrategias de afrontamiento como factor de protección. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* 1 (4), 303-310. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.616>
- Aparicio, J., González, P., Maíllo, A., Peña, J., y Riesco, M. (2007). Condiciones de trabajo y satisfacción laboral de los docentes en las escuelas católicas de Madrid. *Revista Educación y Futuro*, 17, 9-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2392447>
- Arrigoni, F., y Fadin, H. (2017). *Eficacia y pertinencia del Programa PARE (Programa de afrontamiento y reducción del estrés) como estrategia de prevención y/o afrontamiento del síndrome de quemarse por el trabajo en docentes de educación secundaria de jóvenes-adultos*. Informe final de investigación. Instituto de Investigación de la Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua.
- COPEME (2009). Medición del clima laboral para IMF's. https://sptf.info/images/medicion_del_clima_laboral.pdf
- Coria, G. (2009). La escuela albergue está en crisis. <http://profgermanwcoria.blogspot.com.ar/2009/06/la-escuela-albergue-esta-en-crisis.html>

- Durán, M., Extremera, N., y Rey, L. (2001). *Burnout* en profesionales de la enseñanza: Un estudio en Educación Primaria, Secundaria y Superior. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 17(1), 45-62. <https://journals.copmadrid.org/jwop/files/77072.pdf>
- Durán, M., Extremera, N., Montalbán, F., y Rey, L. (2005). *Engagement y Burnout* en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 145-158. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231317039009>
- Extremera, N., Durán, M., y Rey, L. (2010). Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria. *Ansiedad y Estrés*, 16(1), 47-60. <http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf75.pdf>
- Gil Monte, P. y Peiró, J. (2009). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.
- Guirado, M. (2010). Entre lo doméstico y lo escolar. Las prácticas cotidianas en el proceso de escolarización de una escuela albergue rural. VI *Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata* (pp. 1-21). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata. <https://www.aacademica.org/000-027/775>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: Mc Graw Hill.
- Herranz-Bellido, J., Reig Ferrer, A., Cabrero-García, J., Ferrer-Cascales, R., y González Gómez, J. (2007). La satisfacción académica de los profesores universitarios. En: M. Iglesias Martínez, y F. Pastor Verdú (Coords.), *V Jornadas de Investigación en Docencia Universitaria. La construcción colegiada del modelo docente universitario del siglo XXI* (pp. 1-11). Universidad de Alicante. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2592056>
- Ley N° 26206, de Educación Nacional. Boletín Oficial del Estado, 28. Argentina. (27 de diciembre de 2006).
- Ligorria, V. (2016). Experiencias formativas de jóvenes rurales en escuelas secundarias con albergues de Córdoba. *Educación, Formación e Investigación*, 2(4), 1-14. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/9921>
- Ministro de Educación de la Nación (2010). Consejo Federal de Educación. *Educación Rural en el sistema educativo nacional*.
- Ministro de Educación de la Nación (2010). Consejo Federal de Educación, Resolución N° 109/10.
- Ministerio de Educación de la República de Chile (2012). *Guía para el Diagnóstico Institucional*. http://subvenciones.mineduc.cl/zp_comunidad/PlanesMejoramient

oEducativo/DocumentosOrientacionPlanesMejoramientoEducativo2013/Guia_p
ara_el%20DiagnOstico_Institucional_Formulario.pdf

- Moriana Elvira, J., y Herruzo Cabrera, J. (2004). Estrés y *Burnout* en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3), 597-621. http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-126.pdf
- Rojas, M., Zapata, J., y Grisales, H. (2008). Síndrome de *burnout* y satisfacción laboral en docentes de una institución de educación superior (Medellín). *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 2(27), 198-210. <http://www.redalyc.org/pdf/120/12011791011.pdf>
- Tonon, G. (2003). *Calidad de Vida y Desgaste Profesional. Una mirada del síndrome de burnout*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Cristián David Expósito

Centro de Investigaciones Cuyo "Dr.
Abelardo Pithod" CONICET.

Aceptado: Enero 2019

Datos del autor:

Cristián David Expósito. Doctor en Educación por la Universidad Nacional de Cuyo. Profesor en Ciencias de la Educación y Diplomado Universitario en Gestión Educativa por la misma Universidad. Referente jurisdiccional de Postítulos y Trayectos de Fortalecimiento Pedagógico por la Coordinación de Educación Superior de la Dirección General de Escuelas. Investigador del área de educación de la Dirección de Estadísticas e Investigaciones Económicas (DEIE) del Ministerio de Economía del Gobierno de la Provincia de Mendoza – Argentina. Docente de posgrado en la Universidad Nacional de Cuyo y Docente de grado en la Universidad del Aconcagua. Dirección de correo electrónico: cdexposito@gmail.com

Perfiles Valorativos Transculturales: Una Aproximación al Modelo Axiológico de Shalom Schwartz

Resumen *En esta comunicación, presentamos una síntesis de la estructura axiológica transcultural desarrollada por Shalom Schwartz, quien propone un modelo circunflejo a partir de diez valores considerados básicos y operacionales, íntimamente relacionados con las motivaciones humanas, desde un plano psicológico y social. Su aplicación ha sido llevada a cabo en 82 países (Schwartz, 2012) dando cuenta de que cada uno de estos valores puede ser sistematizado y estudiado desde diferentes contextos culturales.*

Palabras Claves Axiología; valor; cultura; Sociología; Psicología social; Educación.

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Expósito, C. (2019). Perfiles Valorativos Transculturales: Una Aproximación al Modelo Axiológico de Shalom Schwartz. *Psicopedagógica* 11(14) 111-133

Transcultural Value Profiles: An Approach to the Axiological Model of Shalom Schwartz

Abstract: In this paper, we present a synthesis of the transcultural axiological structure developed by Shalom Schwartz, who proposes a circumflex model based on ten values considered basic and operational, intimately related to human motivations, from a psychological and social level. Its application has been carried out in 82 countries (Schwartz, 2012), justifying the proposition that each of these values can be systematized and studied from different cultural contexts.

Key words: Axiology; Value; Culture; Sociology; Social Psychology; Education

Introducción

Los valores son cualidades que nos permiten acondicionar el mundo para hacerlo habitable. Los valores (como la libertad, la solidaridad, la belleza) valen realmente porque nos permiten “acondicionar” el mundo para que podamos vivir en él plenamente como personas

Berrios Valenzuela y Buxarraís Estrada (2013, p. 246).

La cuestión de los valores es un tema que data de muchos siglos; sin embargo, en estos últimos 30 años se ha visto comprometida su conceptualización como consecuencia del avance de las tecnologías y del impacto social de la globalización en un mundo postmoderno.

Es sabido que cuando hablamos de valores surge una multiplicidad de perspectivas de análisis, ya sea filosófica, psicológica, sociológica o pedagógica, entre otras. Desde los primeros indicios de la filosofía grecolatina, existe un precedente de estudio y sistematización de los valores a través de las obras de los sofistas (s. V a.C.). Ellos destacan la dicotomía entre lo que es *valioso por naturaleza* y lo que es *considerado valioso por los hombres* (Messer, 1932). Con este planteo se da inicio a la extenuante polémica entre el valor *versus* la valoración que mantiene vigencia hasta nuestros días. Una de estas teorías considera al valor independientemente del sujeto, es decir, de su conciencia valorativa; por lo tanto, desde esta postura, el valor será objetivo. La otra sostiene que el

valor solo existe en tanto se relacione fisiológica o psicológicamente con quien valora; en este caso, el valor es subjetivo (Gervilla Castillo, 1991, 1998).

Posicionada en este segundo modelo filosófico, la psicología se ocupa de estudiar la relación que existe entre los valores y los intereses, rasgos, necesidades y actitudes de la persona. En esta línea, el modelo axiológico de Shalom Schwartz (1992; Schwartz et al., 2001) desarrolla una teoría transcultural que permite indagar y comparar, dentro de una serie de dimensiones con características específicas, los perfiles de diferentes personas y grupos sociales. De esta manera, es posible identificar el nivel de homogeneidad que existe en una determinada cultura como objeto de estudio (Ros García y Schwartz, 1995). Es así que la investigación se adentra en el campo de la Sociología axiológica, la cual aborda el estudio de los valores difundidos por el sistema social y de aquellos que le son propios a los diferentes subsistemas sociales. Por ejemplo, Henri Janne (1968) centró su trabajo en los valores propios de la cultura en la sociedad del momento y propuso un sistema axiológico que pudiera ser tomado como modelo (Parra Luna, 1983). Otros autores estudian la congruencia entre los valores de la familia y los de la sociedad en la que se encuadra; otros se ocupan de los valores de los grupos marginales, de la juventud (Porta, 2004), etc.

Ahora bien, cuando hablamos de valores, inmediatamente se los vincula con la acción pedagógica. Sin embargo, tradicionalmente la educación se ha entendido más como el medio para facilitar los aprendizajes desde la producción de conocimiento que como vía para el desarrollo de valores (Brezinka, 2006). Sin lugar a duda, son los valores los que conforman el núcleo de la personalidad, a tal punto que definen las decisiones que se toman; de ahí la importancia que merecen en el marco del diseño de las políticas educativas (Krishnan, 2008). Esto es, no existe educación que no sea en valores ya que su acción apunta a perfeccionar al hombre que la recibe, lo que la vuelve valiosa en sí (Gervilla Castillo, 2000).

En síntesis, los valores se presentan al hombre ordenados jerárquicamente y este debe elegirlos sin coacción alguna; debe preferirlos por lo que son y, si bien todos los bienes valen, no valen de la misma forma para todos, la fuerza en el orden jerárquico depende

de la conjunción entre sujeto, objeto y circunstancia. Se conforma así una jerarquía personal desde la que el sujeto vive y toma sus decisiones a través de actos libres. Con base en este planteo, se vuelve imprescindible contar con un modelo axiológico que nos permita verificar y analizar esta estructura valórica tanto en las personas como en los grupos sociales.

Aportes desde la psicología a la teoría de los valores transculturales

Como comentáramos, la cuestión de los valores data de siglos, aunque más bien ligada al campo filosófico o religioso, a cuyos actos valóricos se los denominaba virtud. Es recién en el siglo XX, más precisamente durante la década del '50, que se le comienza a dar un trato científico al tema y, a fines de los '80, surgen las teorías transculturales acerca de los valores a nivel individual y social (Casullo y Castro Solano, 2003).

Sin adentrarnos en el titánico debate filosófico sobre objetividad y subjetividad de los valores, las teorías transculturales tratan de generar una definición operativa universal sobre los valores (Brinkmann y Bizama, 2000), sentando las bases teóricas en los aportes de la psicología para el estudio de la axiología. Entre los precursores encontramos a Maslow, Inglehart, Brian Hall, Benjamín Tonna y Rokeach.

Abraham Maslow (1999), en su obra titulada *El hombre autorrealizado*, plantea que las necesidades de los hombres están jerárquicamente organizadas. Existe una relación evolutiva de los valores o necesidades que poseen un orden jerárquico que va desde los más básicos hasta los más complejos, desde las necesidades biológicas hasta las necesidades de autorrealización. Su teoría se fundamenta en una estructura piramidal, cuya base está compuesta por las necesidades esenciales, las cuales deben ser satisfechas para poder acceder a la satisfacción de las necesidades de orden superior.

Basado en la pirámide de necesidades de Maslow, Inglehart (1988) realiza un estudio transcultural comparando cuarenta y tres sociedades industrializadas. Los resultados de su trabajo indican que "(...) las diferentes sociedades tienden a ser caracterizadas por atributos culturales duraderos que tienen consecuencias políticas y económicas

importantes”² (Inglehart, 1988, p. 1203). Esta teoría nos propone dos valores nuevos: materialistas *vs.* postmaterialistas, íntimamente relacionados con los aspectos socioeconómicos y culturales de un país. “El autor [Inglehart] sostiene que sólo los países que han superado las necesidades de bienestar económico son aquellos en los que predominan los valores postmaterialistas de autorrealización” (Casullo y Castro Solano, 2003, p. 2).

El modelo axiológico de Brian Hall y Benjamín Tonna (*cf.* Elexpuru y Medrano, 1995) es sin duda uno de los más grandes aportes en el campo de la psicología social axiológica. Este explica que los valores son prioridades significativas de cada individuo y que, de una u otra manera, expresan lo que piensan y creen. Es decir que reflejan la vida interior de las personas que se pone de manifiesto a través de conductas y palabras. El modelo sostiene que los valores se relacionan con las etapas del desarrollo humano; en función de ello, existen valores denominados prioritarios que se van a manifestar en las diferentes etapas vitales.

Dado que son el nexo de unión entre los dos mundos (interior y exterior) en los que vivimos, a medida que la persona va atravesando los distintos estadios, las relaciones entre ambos difieren y también lo hacen los valores, que son los que conectan los dos mundos; por ende, el desarrollo de la consciencia y de los valores es simultáneo (Hall, 2006).

Señalan que los valores se recogen en las 125 categorías axiológicas, las que se distribuyen en cuatro modos de ver el mundo o fases: Supervivencia, Pertenencia, Autoiniciativa e Interdependencia. Cada una de estas visiones, a su vez, incluye tres aspectos: cómo percibe el sujeto al mundo, cómo se ve a sí mismo y cuáles son las necesidades que tiene que satisfacer en función de su forma de ver la realidad (Bunes et al., 1993).

² Original: “...different societies are characterized by durable cultural orientations that have major political and economic consequences”.

Milton Rokeach (cfr. Martí Vilar y Palma Cortés, 2010) plantea que el sistema de valores de una persona es una organización de reglas que, necesariamente, ha tenido que aprender para resolver problemas y tomar decisiones entre varias conductas y/o diferentes estados de existencia. Los valores le proporcionan al sujeto una serie de alternativas y normas de aceptabilidad que le permiten un cierto grado de satisfacción humana.

Para Rokeach son creencias de tipo descriptivo, patrones que utiliza la persona para valorar lo que desea obtener, sea esto un medio, fin, objetivo, conducta, etc. En función de ello Rokeach (cit. en Pfeil, 2016, p. 127) plantea que valor es "...una creencia duradera de un modo específico de conducta o estado final de existencia que es preferible personal o socialmente a otro modo de conducta o estado final de existencia"³. En este sentido, proveen una serie de estándares de satisfacción de necesidades tanto a nivel individual como social; los divide en valores terminales, que responden a las necesidades de la existencia humana, y valores instrumentales, que sirven de medio para alcanzar a los terminales (Casullo y Castro Solano, 2003).

Teoría de los valores humanos de Shalom Schwartz: análisis de los valores motivacionales de validez transcultural

El desarrollo del planteo metodológico de Schwartz (1994), desde un punto de vista transcultural, propone una teoría alternativa tomando de referencia la estructura de valores culturales de Rokeach, Hofstede y Triandis. Esta teoría permite una comprensión dinámica de los valores, relacionándolos con la motivación y dándoles un significado social y psicológico.

Para Schwartz (1994) los valores son:

³ Original: "...an enduring belief that a specific mode of conduct or end-state of existence is personally or socially preferable to an opposite or converse mode of conduct or end-state of existence".

...objetivos trans-situacionales deseables, que varían en importancia, que sirven como principios rectores en la vida de una persona o entidad social. Implícitos en esta definición de valores como objetivos se halla que (1) sirven a los intereses de alguna entidad social, (2) pueden motivar la acción, proporcionándole dirección e intensidad emocional, (3) funcionan como normas para juzgar y justificar la acción y (4) se adquieren tanto a través de la socialización de los valores del grupo dominante como por las experiencias únicas de aprendizaje de los individuos⁴ (p. 21).

El modelo axiológico de Shalom Schwartz plantea algunas críticas a la teoría de Rokeach por la relevancia que le otorga al aspecto transcultural de cada valor analizado, cuyos dominios son comunes o diferentes en las distintas culturas. Sin embargo, identifica tres necesidades básicas en todos los hombres de donde emanan los valores: las individuales –propias del organismo biológico–, las de interacción social y las de sobrevivencia y bienestar de los grupos (Schwartz y Boehnke, 2004). De estas tres necesidades humanas universales, los autores derivan diez tipos de motivaciones valóricas como resultado de consultar 210 muestras procedentes de 67 países (Schwartz y Sagie, 2000); la investigación posterior los verifica en 82 países (cfr. Schwartz, 2012).

Los diez valores básicos universales o transculturales son (cfr. Beramendi et al., 2013; Carrasco Delgado y Osses Bustingorry; Schwartz y Bilsky, 1990):

- 1) *Autodirección*: mediante este valor se busca la independencia en la acción y el pensamiento; implica la posibilidad de elegir, la exploración autónoma. Remite a la confianza en uno mismo y a la satisfacción provocada por las propias capacidades de decisión y acción. Se deriva de las necesidades orgánicas de control y dominio y de la necesidad de autonomía e independencia concretizada en la creatividad, la libertad, la elección de las propias metas, la curiosidad, el auto-respeto, la inteligencia, la privacidad.

⁴ Original: “I define values as desirable transsituational goals, varying in importance, that serve as guiding principles in the life of a person or other social entity. Implicit in this definition of values as goals is that (1) they serve the interests of some social entity, (2) they can motivate action-giving it direction and emotional intensity, (3) they function as standards for judging and justifying action, and (4) they are acquired both through socialization to dominant group values and through the unique learning experiences of individuals”.

- 2) *Estímulo*: es una necesidad que se relaciona con los requerimientos de los valores de autodirección. El objetivo motivacional, desde la necesidad orgánica, es la emoción, el entusiasmo, la novedad y el desafío en la vida, lo que implica la disposición a llevar una vida agitada, cambiante, apasionante, atrevida, llena de curiosidad.
- 3) *Hedonismo*: este dominio o tipo motivacional se deriva de las necesidades orgánicas y el placer que se vincula con su satisfacción. Refiere a la gratificación sensual para uno mismo; su meta es el logro del placer, el disfrute de la vida y de todo aquello que se sienta bien y saludable.
- 4) *Logro*: persigue el éxito personal mediante una demostración de competencias particulares, de acuerdo con las normas sociales. El desempeño competente, de calidad, genera recursos para que la persona sobreviva y, por consiguiente, para que los grupos y las instituciones puedan alcanzar sus objetivos. Los valores de logro resaltan esas competencias que, según las normas culturales, permiten la aprobación social como es el caso de la ambición, el éxito, las influencias, etc., las cuales se relacionan con la autoestima, el reconocimiento social y la inteligencia.
- 5) *Poder*: es el control o dominio sobre personas y recursos, implica estatus social y prestigio. Las instituciones sociales necesitan un cierto grado de diferenciación de estatus que se manifiesta a través de la sumisión y la dominación, el cual puede darse entre personas y culturas. Para que los miembros de una sociedad acepten el poder, este debe convertirse en un valor para ellos. Los valores de poder pueden ser también transformaciones de necesidades individuales de dominio y control. Esta categoría pretende alcanzar un alto nivel de status y prestigio social, implica poder controlar y manipular personas y recursos (autoridad, dinero, elevar la imagen social, dominio del espacio social, reconocimiento, influir socialmente). Tanto los valores de Poder como los de Logro están centrados en la estima social. No obstante, los segundos, como es el caso de la ambición, hacen foco en la demostración permanente de un desempeño exitoso en la acción concreta, mientras que los valores de Poder,

como el caso de la autoridad, se refieren a la consecución o mantenimiento de una posición dominante en un sistema social.

- 6) *Seguridad*: busca establecer un nivel de armonía y equilibrio en el plano social, de relaciones con los demás y respecto de sí mismo como una proyección de las necesidades de los organismos de sobrevivir y evitar las amenazas a su integridad. Por ello, se distinguen dos subtipos: los referidos a la seguridad personal (e.g. la salud) y los referidos a los intereses de grupos sociales (e.g. la seguridad nacional). Ambos subtipos se pueden unificar en un valor más abarcador que implique el orden social, la seguridad familiar, la seguridad nacional, la limpieza, la salud, la solidaridad, etc. La seguridad social otorga al sujeto un sentido de pertenencia, implica moderación, orden y salud.
- 7) *Conformidad*: este dominio demanda que la persona inhiba sus inclinaciones antisociales en beneficio de la interacción y el funcionamiento del grupo social. Se trata de moderar las acciones, inclinaciones e impulsos que atenten contra los demás y violen las expectativas y normas sociales. La conformidad exige obediencia, autodisciplina, cortesía, honrar a padres y mayores, lealtad, responsabilidad.
- 8) *Tradicición*: El objetivo de este dominio es el respeto, el compromiso y la aceptación de las costumbres e ideas (inclusive las más abstractas) que la cultura o la religión de cada quien demanda. Toda cultura desarrolla prácticas, símbolos, ideas y creencias que contribuyen a su supervivencia y funcionamiento. A menudo toman la forma de ritos religiosos, creencias y normas de comportamiento teñidos por el respeto a la tradición, la humildad, la devoción, la aceptación, la moderación, el respeto a los padres y los mayores. Exige brindar una respuesta a las expectativas inmutables del pasado.
- 9) *Benevolencia*: se caracteriza por centrar la motivación en el cuidado del bienestar del prójimo a través de la interacción diaria. Los valores de benevolencia derivan de la exigencia básica para el buen funcionamiento del grupo e implican ser servicial, leal, indulgente, honesto, responsable, además de promover la amistad verdadera, el amor maduro, el sentido de pertenencia, la vida espiritual, y de

hallar el sentido de la propia vida. Estos valores, junto con los de conformidad, suscitan relaciones sociales de cooperación y apoyo. No obstante, los de benevolencia constituyen una base motivacional interiorizada del comportamiento; los de conformidad promueven la cooperación con el fin de evitar resultados negativos para la autodirección. Ambos valores pueden motivar el mismo acto útil, por separado o en conjunto.

- 10) *Universalismo*: se vincula con el concepto desarrollado por Maslow sobre la persona autorrealizada. El objetivo es la comprensión, el aprecio, la tolerancia y la búsqueda del bienestar para todas las personas, el cuidado de la naturaleza. Su motivación es el entendimiento, la apreciación, la tolerancia y la protección. La dimensión universalista contrasta con el enfoque estrecho de los valores de benevolencia; del universalismo derivan las necesidades de supervivencia de los individuos y los grupos. Sin embargo, la gente no reconoce estas necesidades hasta que se relaciona con personas ajenas a su grupo primario durante un tiempo prolongado, en el cual no se sienta aceptado ni tratado con justicia, o ante la escasez de recursos naturales. Las situaciones que se derivan a nivel individual pueden conducir a conflictos potencialmente mortales; a nivel natural, a la destrucción de la vida que depende de los recursos naturales. El universalismo, por lo tanto, combina dos subtipos de preocupaciones: por el bienestar de las personas en la sociedad y por el bienestar del mundo en función de la naturaleza. Los valores demandados implican la capacidad de una mente abierta, justicia social, igualdad, paz mundial, la belleza del mundo, la unidad con la naturaleza, la protección del medio ambiente. Todo esto implica armonía interior y una vida espiritual.

En la primera versión de su teoría, (Schwartz, 1992; cfr. también Schwartz, 2012) plantea la posibilidad de que *espiritualidad* constituya el undécimo valor como otro tipo de valor universal: según los teólogos, filósofos y sociólogos de la religión es una categoría fundamental para las creencias, tradiciones y costumbres, ya que dota de significado y coherencia a la vida frente al sinsentido existencialista (Gómez Navarro, 2011):

Si la respuesta a la pregunta sobre el significado último es una necesidad humana básica (Coles, 1990; Niebuhr, 1935; King, 1954), entonces los valores de espiritualidad pueden constituir otro tipo universal. El objetivo motivacional de tales valores sería el significado y la armonía interior a través de la trascendencia de la realidad cotidiana⁵ (Schwartz, 1992, p. 10).

Con base en estos principios, el *Portrait Value Questionnaire* (PVQ) (Schwartz, 1992) contenía posibles indicadores de espiritualidad que podían extraerse de determinadas fuentes como la vida espiritual, el sentido de la vida, la armonía interna, el desapego a las cosas materiales, el amor a la naturaleza, la devoción, etc. Sin embargo, esta categoría axiológica no mostró consistencia a través de las culturas estudiadas (Schwartz, 2012).

Schwartz (1992) argumenta que dos situaciones puntuales impiden sustentar la característica de universalidad para los valores espirituales. La primera tiene que ver con su complejidad, a nivel de pensamiento, lo que demanda la búsqueda del sentido espiritual. Este tipo de planteo pertenece al campo de la filosofía y la teología, lo que implica procesos de razonamientos sofisticados que la gran mayoría de las personas no practica habitualmente; por lo general, se busca la satisfacción de estas necesidades en los valores tradicionales que brindan seguridad y conformidad. En consecuencia, los valores de espiritualidad pueden ser inconsistentes como principios rectores para todos los miembros de las diferentes culturas e, incluso, de una misma cultura.

La segunda situación que plantea (Schwartz, 1992) remite a que el concepto de espiritualidad está representado por valores diferentes según los distintos grupos de personas. A partir de los estudios realizados sobre la bibliografía de religiones y teorías filosóficas orientales y occidentales, se llega a la conclusión que los valores espirituales adoptan formas muy diversas. Esta búsqueda de sentido y coherencia puede estar presente en lo sobrenatural o en la íntima unidad con la naturaleza, también puede residir en la acción social como miembro de un grupo o en el desprendimiento de todo

⁵ Original: “If answering the question of ultimate meaning is a basic human need (Coles, 1990; Niebuhr, 1935; King, 1954), then spirituality values may constitute another universal type. The motivational goal of such values would be meaning and inner harmony through the transcendence of everyday reality”.

lo material para encontrar el verdadero yo. En consecuencia, no existe un conjunto particular de valores espirituales universalmente distintivo, sino que hay varios tipos de espiritualidades. Los valores que inspira no son compartidos por las distintas culturas; en cambio, la noción de espiritualidad sí es universal.

Dados estos dos problemas, que decantan en la ausencia de un significado intercultural coherente, Schwartz decide eliminar la espiritualidad de la teoría, a pesar de la importancia que potencialmente tiene para muchas comunidades.

En la tabla 1 se sintetizan los diez dominios, a la vez que se los clasifica desde tres dimensiones: individualismo, mixta y colectivismo (*cf.* Tabla 1).

Todos los tipos de valores enunciados están definidos en función de su objetivo principal, los ejemplos expresan las actitudes de cada sujeto y los requisitos universales que son los que los originan.

Se verifican compatibilidades entre tipos de motivaciones de valores; en este sentido, Schwartz (1994) describe los siguientes grupos afines entre sí:

- 1) Poder y Logro: buscan la superioridad y la estima social.
- 2) Logro y Hedonismo: se ocupan del auto-acrecentamiento y expresan egocentrismo.
- 3) Hedonismo y Estímulo: ambos estimulan el surgimiento de la afectividad deleitable.
- 4) Estímulo y Autodirección: implican la motivación intrínseca en la novedad y el dominio.
- 5) Autodirección y Universalismo: en conjunto formulan la confianza en el propio juicio y adecuación respecto de la diversidad de la existencia.
- 6) Universalismo y Benevolencia: ambos se ocupan del mejoramiento de los demás y trascienden los intereses egoístas.
- 7) Benevolencia y Tradición: promueven la devoción por el propio grupo interno.
- 8) Benevolencia y Conformidad: aluden a un comportamiento normativo que promueve las relaciones cercanas.

Tabla 49:
Dimensiones y dominios de valor del modelo de Schwartz

Dimensión	Dominios	Definición	Ejemplo de valores	Fuentes
Individualismo	Poder	Estatus social sobre las personas y los recursos.	Poder social, autoridad, riqueza, reconocimiento social.	Interacción y Grupo
	Logro	Éxito personal mediante la demostración de competencia según criterios sociales.	Éxito, capacidad, ambición, inteligencia, prestigio.	Interacción y Grupo
	Hedonismo	Alcanzar gratificación sensual y placer para uno mismo.	Disfrute de la vida. Placer.	Organismo
	Estímulo	Entusiasmo, novedad y reto en la vida.	Osadía, vida variada, vida excitante.	Organismo
	Autodirección	Creatividad y exploración, pensamiento independiente y elección.	Creatividad, curiosidad, libertad, autorrespeto.	Organismo Interacción
Mixta	Universalismo	Comprensión, tolerancia, aprecio y protección del bienestar de todas las personas y de la naturaleza.	Tolerancia, justicia social, igualdad. Protección del medio ambiente, un mundo de belleza y de paz.	Grupo Organismo
	Seguridad	Seguridad, armonía y estabilidad de la sociedad, de las relaciones y de sí mismo.	Seguridad nacional, orden social, limpieza, seguridad familiar, salud, sentido de pertenencia.	Organismo Interacción Grupo
Colectivismo	Tradición	Respeto, compromiso y aceptación de las costumbres e ideas que proporciona la cultura tradicional o la religión.	Humildad, devoción, aceptación de "mi parte" en la vida, respeto por la tradición, cumplimiento.	Grupo
	Conformidad	Restricción de las acciones, inclinaciones e impulsos que pudiesen molestar o herir a otros y violar expectativas o normas sociales.	Buenos modales, obediencia, honra a los padres y los mayores, autodisciplina.	Interacción Grupo
	Benevolencia	Preservación e intensificación del bienestar de las personas con las que uno está en contacto frecuente.	Ayuda, honestidad, ausencia de rencor, responsabilidad, lealtad, sentido de la vida.	Organismo Interacción Grupo

Fuente: Schwartz y Bilsky (1990, pp. 551-553).

- 9) Tradición y Conformidad: expresan la auto-restricción y la sumisión; algunos valores de Espiritualidad comparten este esfuerzo.
- 10) Tradición y Seguridad: implican la subordinación del yo en favor de las expectativas impuestas por la sociedad.
- 11) Conformidad y Seguridad: ponen énfasis en la protección del orden y en la armonía en las relaciones.
- 12) Seguridad y Poder: ambos evitan o superan la amenaza de incertidumbres controlando las relaciones y los recursos.

En su representación gráfica:

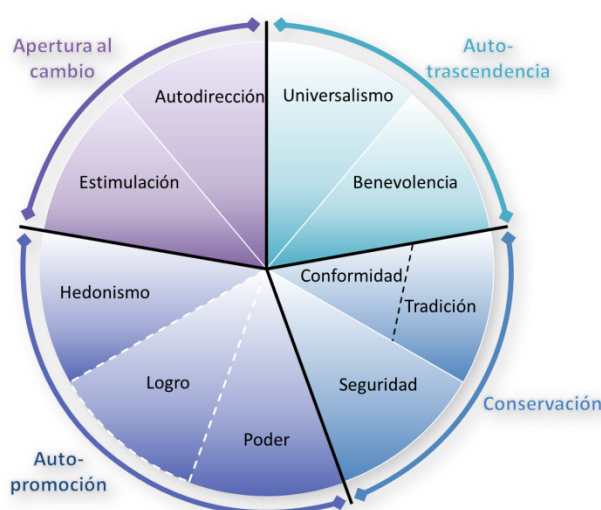


Figura 5: Relaciones estructurales entre los diez tipos motivacionales de valores. Fuente: Schwartz (2003, p. 270).

Schwartz (2001) también plantea que los valores se diferencian por las metas motivacionales que expresan, las cuales se corresponden con la respuesta a las tres condiciones básicas universales analizadas en párrafos anteriores: las necesidades de los individuos en tanto organismos biológicos, los requisitos de la interacción social coordinada y las exigencias para el correcto funcionamiento y supervivencia de los grupos.

Con base en este diseño, estructura los diez valores estudiados en dos dimensiones ortogonales (Schwartz, 2003). La primera integra aquellos valores que trascienden los intereses personales buscando favorecer el interés del grupo (Auto-trascendencia) en contraposición con aquellos valores que se ocupan de la satisfacción de necesidades e intereses particulares (Auto-promoción). Por otra parte, ubica los que aprecian la seguridad y buscan el orden (Conservación) en franca oposición con aquellos que se orientan a la libertad e independencia de acciones y pensamiento (Apertura al cambio).

Esta polaridad dimensional (cfr. Figura 2) está íntimamente relacionada con cuestiones de índole social y cultural. Esto es, los valores sobresalientes a nivel social son aquellos que se ajustan casi en su totalidad a las demandas de la comunidad y se los denomina “valores colectivistas”; por el contrario, a aquellos que se vinculan solo con el éxito personal y el desarrollo particular se los llama “valores individualistas”.

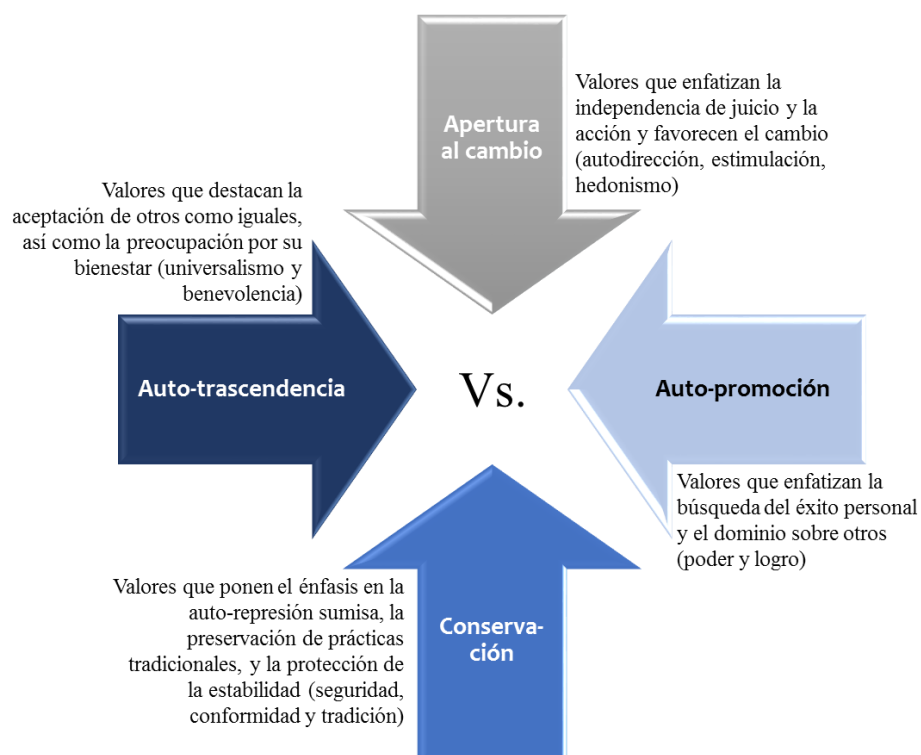


Figura 6: Dimensiones bipolares del modelo de valores de Schwartz. Fuente: Schwartz (2003, pp. 268-269).

Debido a que los sistemas axiológicos se estructuran en modelos prototípicos de oposiciones y compatibilidades entre los diferentes tipos de valores que se repiten en distintas culturas, Schwartz sostiene que, en los enlaces que se establecen entre valores y dimensiones, pueden surgir conflictos que afecten la jerarquía previa de valores que tiene cada persona. Desde el modelo expresado en la Figura 2, se definen dos dimensiones bipolares –Apertura al cambio *vs.* Conservación y Auto-trascendencia *vs.* Auto-promoción– en las que pueden situarse los diez tipos de valores individuales básicos identificados (Poder, Logro, Hedonismo, Estímulo, Autodirección, Universalismo, Seguridad, Tradición, Conformidad y Benevolencia), los que pueden representarse en un gráfico circular mediante el cual los tipos de valores opuestos se ubican de manera antagónica. En función de este planteo, Brinkmann y Bizama (2000) establecen las siguientes correspondencias y oposiciones:

- 1) Los valores relacionados con la Autodirección y el Estímulo se contraponen con los agrupados en los rangos de Conformidad, Tradición y Seguridad. Esto se debe a que los primeros destacan la importancia del juicio crítico y una libertad de acción; mientras que los otros tienden a una especie de limitación autoimpuesta con características de obediencia en pos de conservar prácticas tradicionales y protegiendo la estabilidad social (cfr. Figura 3).

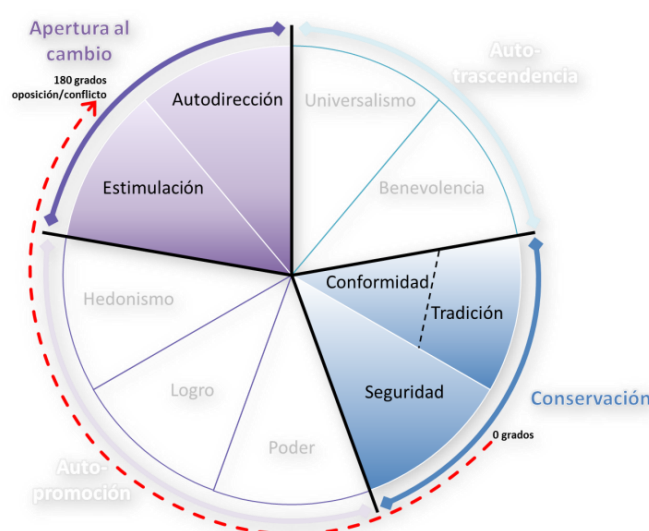


Figura 7: Relaciones estructurales entre Autodirección y Estimulación *vs.* Conformidad, Tradición y Seguridad. Fuente: Schwartz y Bilsky (1990, p. 554) – Brinkmann y Bizama (2000, p. 9).

2) Universalismo y Benevolencia se caracterizan por la necesidad de aceptar la igualdad de los demás y buscar su bienestar. Estas motivaciones son contrarias a las de Logro y Poder, ya que estas buscan el éxito personal y el sometimiento del otro (cfr. Figura 4).

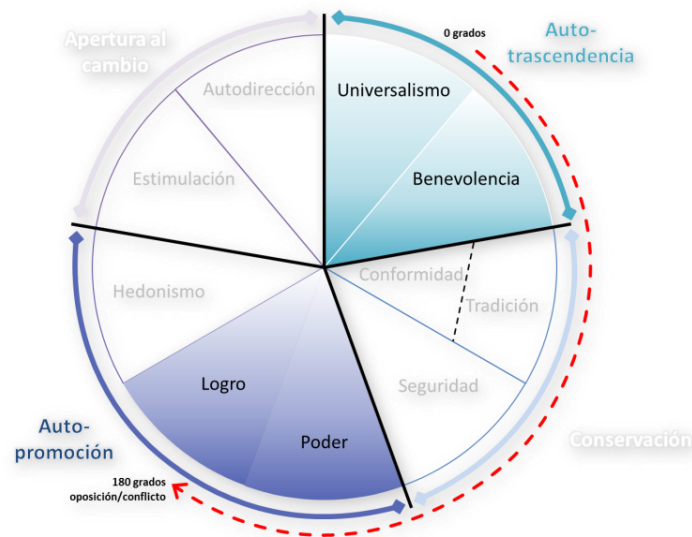


Figura 8: Relaciones estructurales entre Universalismo y Benevolencia vs. Logro y Poder. Fuente: Schwartz y Bilsky (1990, p. 554) – Brinkmann y Bizama (2000, p. 9).

3) El Hedonismo, que busca la autocomplacencia y la gratificación sensual, se enfrenta a la Conformidad y la Tradición, las cuales demandan al sujeto que sea templado para someter sus impulsos y reconocer los parámetros externos propios de la cultura predominante o del grupo de pertenencia (cfr. Figura 5).

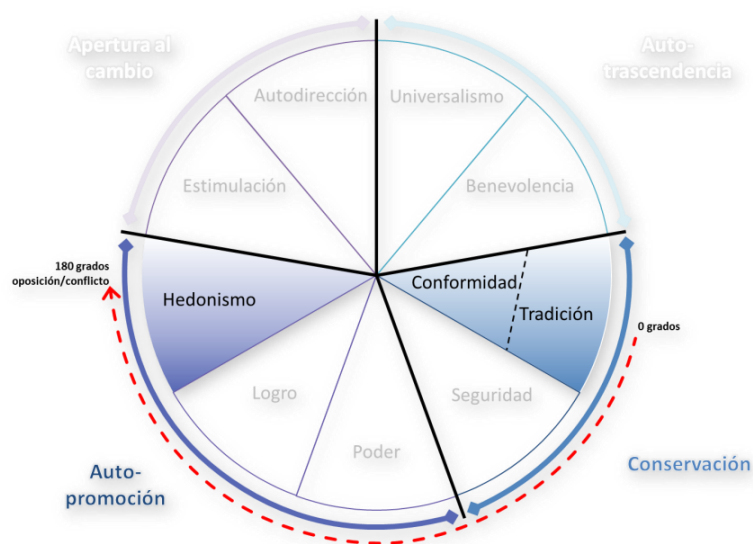


Figura 9: Relaciones estructurales entre Hedonismo vs. Conformidad, Tradición y Seguridad. Fuente: Schwartz y Bilsky, (1990, p. 554) – Brinkmann y Bizama (2000, p. 9)

- 4) Si recuperamos la Espiritualidad, esta confronta con Hedonismo, Poder y Logro, ya que la espiritualidad intenta encontrar el significado de la realidad y de la vida cotidiana, lo que es totalmente opuesto a la búsqueda del placer, el control sobre otras personas o recursos y las recompensas materiales o superficiales intrascendentes que son las motivaciones propias del Hedonismo, el Poder y el Logro (cfr. Figura 5).

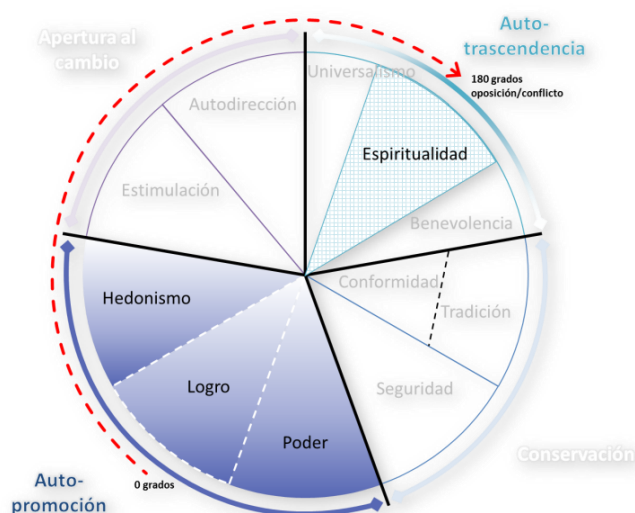


Figura 10: Relaciones estructurales entre Espiritualidad vs. Hedonismo, Logro y Poder. Fuente: Schwartz y Bilsky, (1990, p. 554) – Brinkmann y Bizama (2000, p. 9).

Tal como explicábamos anteriormente, Schwartz descarta a la espiritualidad de la estructura teórica de relaciones entre los tipos de valores motivacionales debido a que no logra probar su universalidad.

Los planteos precedentes sugieren dos posibles ubicaciones para la misma: entre la Benevolencia y la Tradición o entre la Benevolencia y el Universalismo (aquí la situamos nosotros, cfr. Figura 6). Sin embargo, todos los valores relacionados con la espiritualidad pueden ser absorbidos por alguno de estos tres dominios (Schwartz, 1992).

En suma, hemos analizado los valores siguiendo un orden de compatibilidad y contradicción entre los dos polos de las diferentes dimensiones. Consideramos que este modelo teórico permite una clara definición de perfiles valorativos, con una estructura axiológica bien definida y posible de ser sustentada científicamente.

Reflexión final

Los valores son un componente importante, especialmente central de nuestro ser y personalidad, distintos de las actitudes, creencias, normas y rasgos. Los valores son motivadores críticos de comportamientos y actitudes⁶ (Schwartz, 2012, p. 17).

El modelo axiológico de Shalom Schwartz logra identificar diez valores básicos que son motivacionalmente diferentes y reconocidos como tales por los miembros de todas las culturas donde el *Portrait Value Questionnaire* (PVQ) ha sido aplicado. Ello significa que esta teoría se aplica en la actualidad en todo el mundo con resultados muy similares en lo que respecta al orden de coincidencia y oposición existente entre los polos de las diferentes dimensiones. También son de carácter universal los conflictos entre valores

⁶ Original: “Values are one important, especially central component of our self and personality, distinct from attitudes, beliefs, norms, and traits. Values are critical motivators of behaviors and attitudes”.

específicos enfrentados en el modelo circunflejo (e.g. Poder *vs.* Universalismo, Tradición *vs.* Hedonismo), lo que da pie para desarrollar una teoría unificadora de la motivación humana (Schwartz, 2012).

La taxonomía propuesta por el autor nos permite identificar aquellos perfiles psicosociales que son propios de una determinada cultura. Mediante el PVQ (testado y validado internacionalmente), se hace posible el análisis de los valores personales, por ejemplo, en empleados públicos (Marsollier y Expósito, 2017), en poblaciones militares (Casullo y Castro Solano, 2003), en docentes universitarios de enfermería (Palencia et al., 2011), en alumnos de nivel superior (Expósito, 2016), en adictos a la cocaína (Saiz Galdós y Martínez Sánchez, 2010), entre otros.

Es por esta razón que consideramos relevante aplicar este modelo axiológico para interpretar el fenómeno educativo de nuestra región. Mendoza posee una cultura que aprecia la educación y en la que los valores son realmente importantes a la hora de relacionarlos con los intereses y necesidades de la sociedad y los diferentes procesos culturales. Al respecto, Díaz Barriga Arceo (2006) sostiene que la educación es un agente activo capaz de transformar la realidad socio-histórica presente y situada, siempre y cuando esté sustentada por un valioso legado histórico y cultural.

Referencias bibliográficas

- Beramendi, M., Espinosa, A., y Ara, S. (2013). Perfiles axiológicos de estudiantes de tres carreras universitarias: funciones discriminantes de tres lecturas de la teoría de Schwartz. *Liberabit*, 19(1), 45-54. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v19n1/a05v19n1.pdf>
- Berríos Valenzuela, LL., y Buxarraís Estrada, M. R. (2013). Educación en valores: análisis sobre las expectativas y los valores de los adolescentes. *Educación y Educadores*, 16(2), 244-264. <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2754/3235>
- Brezinka, W. (2006). Educació en valors en una societat en crisi de valors. *Revista Catalana de Pedagogia*, 5, 165-182. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.11>

- Brinkmann, H., y Bizama, M. (2000). Estructura psicológica de los valores: Presentación de una teoría. *Sociedad Hoy*, 4, 125-134.
- www2.udec.cl/~hbrinkma/estructura_psicologica_de_los_valores.pdf
- Bunes, M., Calzón, J., Elexpuru, I., Fañanas, L. T., Muñoz-Repiso, M., y Valle, J. M. (1993). *Los valores en la LOGSE. Un análisis de documentos a través de la metodología de Hall-Tonna*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Carrasco Delgado, E., y Osses Bustingorry, S. (2008). Transformaciones del perfil valórico en estudiantes de la carrera de obstetricia y puericultura de la facultad de medicina de la Universidad de la Frontera durante su trayectoria académica. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 45-63. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v34n2/art03.pdf>
- Casullo, M. M., y Castro Solano, A. (2003). La estructura de los valores humanos en población adulta argentina civil y militar. Una propuesta para su evaluación. *Revista Digital Universitaria*, 1(2), 1-16. https://www.colegiomilitar.mil.ar/rediu/pdf/ReDiU_0102_art01-La%20estructura%20de%20los%20valores%20humanos.pdf
- Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Ensenanza-situada-vinculo-entre-la-escuela-y-la-vida.pdf>
- Elexpuru, I., y Medrano, C. (1995). Hall-Tonna y Kohlberg. El desarrollo de los valores en educación a través de un modelo integrado. *Aprender a pensar*, 12, 31-40.
- Expósito, C. (2016) *Axiología y educación integral en la formación del profesorado. Un análisis psicosocial de valores éticos y profesionales en estudiantes y egresados de carreras docentes*. (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, Argentina.
- Gervilla Castillo, E. (1991). *El animador. Perfil y opciones*. Madrid: CCS.
- Gervilla Castillo, E. (1998). Educación y valores. En: *Filosofía de la educación hoy* (pp. 397-426). Madrid: Dykinson. www.ugr.es/~fjrrios/pdf/Tice4-ValorEducacion.pdf
- Gervilla Castillo, E. (2000). Un modelo axiológico de educación integral. *Revista Española de Pedagogía*, 58(215), 39-57. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/06/215-02.pdf>
- Gómez Navarro, M. (2011). Rol de la universidad en la conformación de valores pro-sociales, un estudio transversal en la Universidad Autónoma de Santo Domingo (Tesis Doctoral). Universitat de Valencia. <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/23090/Tesis%20Mabel%20Gomez%20enero%202012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hall, B. P. (2006). *Values Shift: A Guide to Personal & Organizational Transformation*. Eugene, Oregon: Wipf and Stock Publishers.

- Inglehart, R. (1988). The renaissance of political culture. *American Political Science Review*, 82(4), 1203-1230.
- Janne, H. (1968). *Le système social. Essai de théorie générale*. Bruxelles: Institut de Sociologie de l'Université Libre de Bruxelles.
- Krishnan, V. R. (2008). Does Management Education Make Students Better Actors? A Longitudinal Study of Change in Values and Self-monitoring. *Great Lakes Herald*, 2(1), 35-48. <http://www.rkvenkat.org/2008glh.pdf>
- Marsollier, R. G., y Expósito, C. D. (2017). Los valores y el compromiso laboral en el empleo público. *Revista Empresa y Humanismo*, 20(2) 29-50. <https://doi.org/10.15581/015.XX.2.29-50>
- Martí Vilar, M., y Palma Cortés, J. (2010). Jerarquización y preferencia de valores en los estudiantes de secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(3), 603-616. <http://www.redalyc.org/pdf/3382/338230786004.pdf>
- Maslow, A. (1999). *El hombre autorrealizado, Hacia una psicología del ser*. Buenos Aires: Troquel.
- Messer, A. (1932). *La estimativa o la filosofía de los valores en la actualidad*. Madrid: Sindicato Exportador del Libro Español.
- Palencia, E., Piña, M., y Nuñez, C. (2011). Los docentes universitarios de enfermería y sus valores. *Enfermería Global*, 10(22), 1-8. <http://scielo.isciii.es/pdf/eg/v10n22/docencia1.pdf>
- Parra Luna, F. (1983). *Elementos para una teoría formal del sistema social* (2ª ed.). Madrid: Editorial Complutense.
- Pfeil, S. (2016). *Werteorientierung und Arbeitgeberwahl im Wandel der Generationen: Eine empirisch fundierte Analyse unter besonderer Berücksichtigung der Generation Y*. Berlin-Charlottenburg: Springer Gabler.
- Porta, L. (2004). Educación, valores y ciudadanía: los jóvenes frente al mundo actual. *Praxis Educativa*, 8, 42-49. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153126089006>
- Ros García, M., y Schwartz, S. H. (1995). Jerarquía de valores en los países de la Europa Occidental: Una comparación transcultural. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 69, 69-87. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=758903>
- Saiz Galdós, J. S., y Martínez Sánchez, I. M. (2010). Relación del tratamiento por dependencia de la cocaína con los valores personales de apertura al cambio y conservación. *Adicciones*, 22(1), 51-58. <http://www.adicciones.es/index.php/adicciones/article/view/214/205>
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the Content and Structure of Values Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25(1), 1-65. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6)

- Schwartz, S. H. (1994). Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values. *Journal of Social Issues*, 50(4), 19-45. <https://pdfs.semanticscholar.org/0131/5b84c630055a16e45f91b97509807680c70d.pdf>
- Schwartz, S. (2001). ¿Existen aspectos universales en la estructura y contenido de los valores humanos? En Ros, M. y Gouveia, V. (coords) *Psicología social de los valores humanos. Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados*, 53-77.
- Schwartz, S. H. (2003). A proposal for measuring value orientations across nations. *Questionnaire package of the european social survey*, 259(290), 261. https://www.europeansocialsurvey.org/docs/methodology/core_ess_questionnaire/ESS_core_questionnaire_human_values.pdf
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. Online Readings in Psychology and Culture, 2(1), art.11. <https://scholarworks.gvsu.edu/orpc/vol2/iss1/11/>
- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 878-891. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.5.878>
- Schwartz, S. H., & Boehnke, K. (2004). Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal of Research in Personality*, 38(3), 230-255. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00069-2](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00069-2)
- Schwartz, S. H., & Sagie, G. (2000). Value Consensus and Importance: A Cross-national Study. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 31(4), 465-497. <https://doi.org/10.1177/0022022100031004003>
- Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M., & Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 519-542. <https://doi.org/10.1177/0022022101032005001>

Mauricio Bicocca

Instituto de Antropología, Ética y
Enseñanza de la Medicina
Facultad de Ciencias Médicas /
Universidad de Mendoza.

Aceptado: octubre 2019

Datos de los autores:

Mauricio Bicocca: es Dr. en Ciencias de la educación. Investigador del Instituto de Filosofía, Facultad de Filosofía y Letras, U.N. de Cuyo. Profesor de la Universidad de Mendoza. Profesor-Investigador de la Universidad de los Andes, Santiago, Chile.

Correos electrónicos:

bicoccam@logos.uncu.edu.ar /
bicoccam@hotmail.com

Filosofía de la Educación Superior y Desarrollo Humano Integral. Avances desde el Enfoque de Capacidades (Capability Approach)

Resumen *La necesidad de repensar las conceptualizaciones teóricas, paradigmas y modelos educativos que hoy animan tanto las políticas educativas cuanto las curricula de estudio de la educación superior en orden a un desarrollo humano integral se ha tornado una necesidad acuciante. En tal dirección, el actual paradigma basado en una educación por competencias muestra importantes deficiencias, que se pueden sintetizar en: a) una falta de valores éticos centrales explícitamente expresados para ser desarrollados; b) una lógica instrumentalista; y c) el utilitarismo y el mercantilismo como valores últimos que orientan y dan sentido a la educación. Ante esto el siguiente trabajo propone una vía de solución a partir de un análisis filosófico en la educación del estudiante universitario y su formación ético-cívica. Esta vía de solución postula un nuevo paradigma que hoy surge en el ámbito de la educación superior, a saber: el enfoque de capacidades o capabilities approach. Se utiliza una metodología de investigación eminentemente cualitativa: el análisis hermenéutico. Se concluye que el enfoque de capacidades ofrece mayores posibilidades para el desarrollo de aprendizajes éticos y cívicos del estudiante de la educación superior, lo que colaboraría a su desarrollo integral.*

Palabras Claves Educación superior, filosofía de la educación superior, educación por competencias, enfoque de capacidades, aprendizaje ético-cívico

Philosophy of Higher Education and Integral Human Development.

Advances from the Capabilities Approach

135

Abstract: *The need to rethink the theoretical conceptualizations, paradigms and educational models today encourage both education policy and curricula in higher education in order to integral human development has become a pressing need. In this direction, the current paradigm, based on competence education, shows significant deficiencies, which can be summarized as: a) a lack of core ethical values explicitly specified to be developed; b) an instrumentalist logic; c) utilitarianism and commercialism as ultimate values that guide and give meaning to education. In response, the following paper proposes a solution path from a philosophical analysis in the education of the university student and his ethical-civic formation. This mode of settlement proposes a new paradigm emerges today in the field of higher education, namely: capability approach or capabilities approach. A qualitative research methodology is used: hermeneutic analysis. The papper conclude that the capabilities approach offers greater possibilities for the development of ethical and civic student learning in higher education, which works to develop the whole student.*

Key words: *Higher education, philosophy of higher education, education by competencies, capability approach, ethical and civic learnings.*

Introducción⁷

El problema actual de la educación superior (ES) en el ámbito europeo y anglosajón, radica en determinar qué finalidades debería buscar este nivel educativo. La importancia de este debate estriba en las siguientes razones: *primero*, en determinar, articular y justificar cuáles son los propósitos más valiosos para promover por el esfuerzo educativo, y *segundo*, en una clara articulación de las finalidades educativas, que

⁷ El presente trabajo es resultado del Proyecto de Investigación N° 0011, “Salud, desarrollo humano y vida buena según Martha Nussbaum. Un análisis crítico-filosófico de su pensamiento filosófico-terapéutico”, financiado por la DIUM (Dirección de Investigación de la Universidad de Mendoza), Mendoza, Argentina, Convocatoria 2017-2019.

constituyen un punto de referencia crucial para establecer las políticas públicas sobre educación (Lozano et al., 2012).

En tal sentido se presenta, por una parte, una educación para el desarrollo de una *racionalidad instrumental*, cuyos objetivos inmediatos son la formación profesional y el éxito en un puesto de trabajo (Mora, 2011), y su objetivo mediato es el crecimiento económico de un país determinado, es decir: objetivos señalados por intereses claramente externos al ámbito de la ES, como son el mercado y el incremento de la riqueza (PBI per cápita)⁸. Esta visión reduccionista e instrumentalista de la ES y del rol de las universidades es ciertamente discutible. Ya que coloca y da por hecho que los bienes principales para la vida humana y social son los útiles y los económicos, y se eclipsa así la importancia y la necesidad de los bienes éticos, sociales y culturales, indiscutiblemente necesarios para promover un desarrollo integral de los estudiantes y sus requerimientos de alcanzar una vida buena.

Ante la visión instrumentalista de la ES, surge una concepción alternativa inusualmente novedosa denominada: *enfoque de capacidades* (EC en adelante) o *capability approach*, elaborada por Amartya Sen y Martha Nussbaum, con potencialidades promisorias de desarrollo para una formación integral del estudiante universitario. El EC concibe la educación como un proceso de desarrollo de la racionalidad práctica, cuyos objetivos educativos surgen de la complejidad misma de la vida humana y del dinamismo interno de los procesos educativos, y busca colaborar al desarrollo humano, social y económico (Cejudo Córdoba, 2006). Esto es, una ES que ayude a los sujetos a ejercer su libertad y hacer de sus vidas algo valioso y lograr un compromiso social y político efectivos.

Los sustentos teóricos de esta concepción se encuentran en la teoría del desarrollo humano (Sen, 1980, 1992, 1999a, 1999b; Nussbaum, 1997, 2000a, 2000b, 2010, 2011;

⁸ El punto de discusión aquí no es la intervención de intereses externos al ámbito de la ES que señalen objetivos de formación curricular, sino su absolutización, quitándole importancia y trascendencia a aspectos cruciales del desarrollo humano, como son sus dimensiones humanas, éticas y comunitarias. Aspectos cruciales a la hora de establecer una formación superior con proyección de futuro en un mundo que busca ser sustentable y con crecientes complejidades de convivencia social y política.

Robeyns, 2000, 2003, 2005; Walker, 2007a, 2007b, 2008a, 2008b, 2010a, 2010b, 2012a, 2012b; Walker y Unterhalter, 2007; Boni et al., 2010; Hinchliffe, 2001, 2002, 2007, 2009; Unterhalter, 2007, 2009; Unterhalter y Brighouse, 2007; Unterhalter y Walker, 2007, entre otros), y a la investigación de este enfoque aplicado a la educación, particularmente a la ES, están hoy abocadas comunidades científicas de distintas universidades de Inglaterra, Estados Unidos, Sudáfrica, Holanda, India y España. Ya que presenta notables potencialidades formativas para el ámbito de la ES (Boni y Walker, 2013; Walker, 2003, 2006; Lozano et al., 2012).

La relevancia del EC radica en que ciertamente supera, desde la perspectiva de las necesidades del desarrollo humano integral del estudiante universitario, las deficiencias que manifiesta una educación basada en competencias (EBC). Esta superioridad formativa se muestra al menos en dos puntos cruciales: 1º el desarrollo de una razón práctica y una centralidad de los valores éticos; y, 2º la relevancia social y el compromiso socio-político que busca desarrollar este enfoque en el estudiante universitario. Ambas ideas pueden sintetizarse en la necesidad de un aprendizaje ético-cívico sustantivo del sujeto de la ES.

Este trabajo se articula en los siguientes ejes temáticos: 1) necesidad de pensar una filosofía de la educación superior que aporte a un desarrollo humano integral del estudiante de la ES; 2) ese desarrollo, a partir del paradigma actual de formación que rige la ES, muestra deficiencias respecto de los aprendizajes ético-cívicos; 3) el EC ofrece aportes significativos para el desarrollo de aprendizajes ético-cívicos del sujeto de la ES; y conclusiones.

Metodología de investigación

La metodología de investigación utilizada para realizar este trabajo es eminentemente cualitativa. En tal sentido, se utiliza la *hermenéutica documental*, consistente en lectura, análisis e interpretación crítica de las fuentes bibliográficas. Este examen se ejecuta en el sentido sostenido por H. G. Gadamer (1994), cuando afirma que “el intérprete indaga en

un texto lo que hay propiamente en él. (...) y en esa remisión a lo que hay en el texto, éste aparece como el punto de referencia frente a la cuestionabilidad, arbitrariedad o pluralidad de posibilidades interpretativas que apuntan a él". Razón por la cual el principio de literalidad del texto es una clave fundamental para su adecuada interpretación (Bicocca, 2008). A partir de aquí se desarrolla la investigación procediendo a un análisis de la literatura científica pertinente, se sigue un examen crítico-analítico de los argumentos expuestos en cada uno de los textos estudiados, luego a una discusión entre los autores involucrados en torno al problema. Y, por último, alcanzar las inferencias y conclusiones relevantes.

1) Una Filosofía de la Educación Superior que aporte al desarrollo humano integral

La filosofía de la educación es la consideración filosófica de la formación humana y sus problemas, su interés central es la educación, sus preguntas son filosóficas y sus métodos de investigación son los propios de la filosofía (Noddings, 2012). Por lo tanto, los caracteres distintivos de la filosofía están presentes en ella. Así, se puede afirmar que constituye un tipo de saber teórico-práctico en cuanto que su objeto de estudio es un operable, algo que resulta de la acción humana: la *educación*. La acción humana se inicia en vistas de obtener un determinado resultado, el cual actúa en la subjetividad del sujeto como intención-meta a alcanzar. Aquí es necesario señalar que el proceso educativo cobra sentido en vistas del fin buscado (Vázquez, 2012). Pero, el fin que tienen las ciencias operables no es conocer, como el de las especulativas, sino el hacer (García Amilburu, 2012).

En tal dirección, la educación, en cuanto saber sobre el hombre al igual que la medicina, es un saber práctico (Pring, 2006), que posee supuestos teóricos: una antropología y una ética. Pero, a diferencia de la práctica médica, la educación se orienta al desarrollo del carácter moral de la persona. Se compone, entonces, de procesos y de fines. Se entiende por procesos las actividades que se organizan para posibilitar el desarrollo del conjunto de operaciones psico-gnoseológico-morales por las cuales el sujeto desarrolla y

acrecienta sus capacidades humanas. El fin es, en lo individual, el ser humano educado, y, en lo comunitario, el nivel cultural que una comunidad alcanza. En suma, se trata de un saber que se ocupa de investigar sobre la educación como una práctica situada, que debe aunar dos exigencias: la apelación a una imagen directiva del ser humano educable y la atención a las condiciones contingentes en que se realiza la acción educativa (Jover y Thoilliez, 2010).

Así, la filosofía de la educación puede ser entendida como el fondo conceptual que fundamenta, justifica y dirige la actividad educativa, considerada esta última como un quehacer práctico. Esta acción práctica supone una idea del hombre que considere sus limitaciones y sus posibilidades de *desarrollo*. La educación, entonces, consiste tanto en el respeto y el cultivo de la humanidad (Nussbaum, 1997) como en la preparación de la libertad para su adecuado ejercicio (Bicocca, 2010a).

A partir de lo señalado, una reflexión filosófica sobre la ES en el contexto actual es de capital importancia (Herrera y Svensson, 2012), porque la educación impartida en este nivel debería tender a potenciar y desarrollar integralmente las facultades humanas (Bicocca, 2010b) y es hoy socialmente relevante y sensible. En la misma línea, una investigación teórica de la ES acorde a las circunstancias debe abordar un estudio serio de los puntos que otorgan *sentido* y *razón de ser* a este ámbito de enseñanza, como son sus propósitos principales, el cultivo de los tipos de saberes, la formación curricular, la responsabilidad frente a la sociedad, entre otros. En tal sentido, la ES no puede abocarse hoy solo a formar en saberes técnico-productivos conforme los dictámenes de una razón instrumental, sin caer en un reduccionismo educativo del sujeto de la ES, ya que las circunstancias vitales del egresado universitario y la complejidad de un mundo globalizado superan ampliamente los límites de una mera capacitación laboral.

Por el contrario, una consideración ajustada e integral del desarrollo humano requiere situar al sujeto de la ES en un horizonte de comprensión más amplio de saberes y circunstancias vitales, que propicie el desarrollo de habilidades complejas que le permitan una lectura crítica de la realidad, el desarrollo progresivo de su autonomía y la generación de un compromiso socio-comunitario efectivo (Bicocca, 2011) a través del

ejercicio de su razón práctica. Por esta razón, J. White (1982) sostuvo que la Universidad debía permitir al sujeto elaborar proyectos de vida, los cuales estarían configurados en una ajustada combinación de saberes intelectuales, éticos e instrumentales, que le ofrecieran la capacidad de concebir su vida y desarrollarla en forma adecuada (White, 1982). De este modo, una ES *para la vida* no descuidaría promover la razón instrumental, hoy hegemónica, pero a la vez permitiría la presencia de otros espacios curriculares destinados al cultivo de las otras formas de expresión de la razón humana, como la razonabilidad teórica y práctica en cuanto parte de los bienes básicos por desarrollar en el estudiante.

No obstante, la relevancia indiscutible que posee tanto el cultivo de la teoría como de las humanidades para el desarrollo de la racionalidad, estos saberes no destacan hoy en la ES. Al contrario, se podría afirmar que la tendencia es exactamente la opuesta. En efecto, en la actualidad se valora lo que el mundo anglosajón denomina el *know how*, es decir, el *saber cómo* o, en otras palabras, *cómo se hacen las cosas* o un saber útil e instrumental (MacIntyre, 2009; Nussbaum, 2010; Enkvist, 2011). La ingeniería produce *el saber cómo*, pero este no es nada en sí mismo, es un medio sin un fin o un mero instrumento. El *saber cómo* no es una cultura de igual modo que un piano no es música, ni un *notebook* es un *paper*. Hoy las universidades han pasado a privilegiar el desarrollo de este *saber cómo* en desmedro del *saber* (Schumacher, 2011). Ante esto, es necesario destacar que la educación no es un proceso propio de la racionalidad instrumental (Spaemann, 2003). En idéntico sentido se pronuncia D. Faust, presidente de la Harvard University, cuando se pregunta si las universidades no se han vuelto “demasiado cautivas de los fines inmediatos y materiales que sirven” y si el modelo de mercado no se ha transformado en “la identidad fundamental que define la educación superior”. Y agrega que “los seres humanos necesitan sentido, comprensión y perspectiva, además de trabajo” (Faust, 2009).

A partir de lo dicho, se muestra la necesidad de repensar las conceptualizaciones teóricas, paradigmas y modelos educativos que animan tanto las políticas educativas actuales cuanto las curricula de los estudios superiores. Es preciso también preguntarse

si son los suficientemente amplios y comprehensivos para desarrollar las diversas dimensiones del estudiante universitario.

2) Una deficiencia actual en la ES: los aprendizajes ético-cívicos del estudiante

Globalmente consideradas, hoy las universidades son objeto de debate público y desacuerdos por los beneficios que obtienen y el reducido bien público que a veces reportan (Boni y Walker, 2013). En tal dirección, hablar de formación ético-cívica en orden al desarrollo integral humano y en el ámbito de la ES resulta crucial, tanto por la crisis de sentido que las afecta como por los magros logros formativos que a veces alcanza. En consecuencia, se patentiza la urgencia de indagar en las ideas que desde hace décadas a la actualidad gradualmente se han incorporado al discurso sobre la ES (Nussbaum, 2006, 2010), reflexión que es relevante en cuanto puede ofrecer luces para una posible reorientación de la vida de las instituciones educativas situadas en este ámbito de formación profesional.

En tal sentido, la crispación de las actuales exigencias hacia el egresado universitario de competencias operacionales –es decir: *habilidades operativas eficaces*–, indiscutiblemente necesarias y legítimas para el ejercicio profesional, hace pensar que el aprendizaje ético-cívico a veces no tiene cabida en un ámbito de la ES regido por tales principios. Hoy los estudios superiores tienden al desarrollo de una *razón instrumental*, con claros objetivos inmediatos puestos en la formación profesional y el éxito en un puesto de trabajo (Mora, 2011), y con objetivos mediatos orientados al mercado y al crecimiento económico. Es decir, propósitos dados por intereses externos al ámbito educativo, como son el mercado y el incremento de la riqueza (PBI per cápita).

Esta concepción instrumentalista de la ES esta implícitamente propuesta por una EBC cuyos sustentos teóricos son tanto la *teoría de las motivaciones* (McClelland, 1973, 1987, 1998) como la *teoría del Capital Humano* (Solow, 1956; Schultz, 1963, 1989; Becker, 1973, 1993; Keeley, 2007), que reconocen la importancia de la educación en virtud de su

contribución al crecimiento económico. La tesis que se postula puede sintetizarse en la siguiente idea: trabajadores más capacitados son más productivos y generan mayor riqueza (Schultz, 1989). Estas teorías subrayan la importancia universal de la educación, pero sin reconocerle un valor sustantivo sino el derivado de su contribución al crecimiento económico. Es decir, se focalizan en las habilidades productivas de las personas medidas en términos de los bienes y los servicios que producen y considerando el consumo como la meta última de la economía (Chiappero-Martinetti y Sabadash, 2010).

El problema de esta concepción es que considera la ES como una instancia en la que los estudiantes tienen que desarrollar únicamente habilidades profesionales. Objetivo del todo insuficiente dado que desatiende otras dimensiones igualmente fundamentales tanto para la formación profesional y el ejercicio de un puesto de trabajo como para la consecución de un desarrollo humano integral, a saber: las dimensiones éticas, social y cívico-política.

Las circunstancias antes descriptas han conducido a que los centros de formación superior sean cada vez más conscientes de que se están dirigiendo a consumidores que pueden elegir los mejores cursos existentes en el mercado educativo. Es posible observar los riesgos que conlleva la concepción de la educación como mercancía (y tratar a los estudiantes como “clientes” o “consumidores”) en las discusiones que hoy se llevan a cabo en el marco del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS, por sus siglas en inglés) de la Organización Mundial del Comercio.

El objetivo de implementar una EBC en la ES permite, en cierta forma, ser un buen predictor de la actuación del egresado universitario en su futuro desempeño laboral (McClelland, 1993, 1998). No obstante, los principios pedagógicos que animan tal tipo de educación son discutibles, principalmente por su marcada focalización en el desarrollo de una razón técnico-instrumental (Martínez Cinca, 2011). Sin desmerecer la necesidad de aprender competencias, se considera que además de enseñar a trabajar, la ES debe enseñar a pensar, a tomar buenas decisiones, entre otras funciones (Bicocca,

2010c). Aunque dichas capacidades quizás no sean necesarias para producir, cierto es que son necesarias para vivir con dignidad (Sanz Fernández, 2005a, 2005b).

Igualmente, cabe destacar que en la educación de las sociedades avanzadas se repite la idea de que las instituciones educativas corren el riesgo de perder su función educadora ante las exigencias del mercado. Acosada por la lógica del lucro, aquellas se ven forzadas a que la curricula responda a las demandas de profesionalidad y eficiencia tecnológica de un sistema económico competitivo y globalizado. Con ello, la función educativa se resiente perdiendo peso a favor de la función instructiva y profesionalizante (Pérez Gómez, 1988; Cejudo Córdoba, 2006). Desde los comienzos de la reflexión sobre el currículo, dice Da Silva, se planteó la alternativa si se debía educar para formar trabajadores especializados o para formar ciudadanos (Da Silva, 2001). Quien esté a favor de una educación más humanista no puede renunciar a que el enriquecimiento personal y desarrollo humano integral sean los objetivos últimos de dicha actividad. Y precisamente estas ideas son las que aporta el paradigma de una ES basada en un EC, pero sin el inconveniente de caer en un modelo único de excelencia personal inaceptable en una sociedad plural como la nuestra. En tal sentido, la educación sustentada en el EC señala que una vida libre es aquella en la cual se puede ser y hacer de muchas maneras valiosas (Sen, 1999a, 1999b; Nussbaum, 2011).

A partir del análisis de las teorías y los propósitos mencionados arriba, se puede afirmar que ellos no parecen ofrecer el marco más auspicioso para un aprendizaje ético-cívico floreciente, por más que múltiples declaraciones colocan estos aprendizajes como cruciales para la ES. En consecuencia, rara vez se incorpora de forma sustantiva una formación ética dirigida a modelar la personalidad moral y ciudadana de los estudiantes universitarios.

3) El EC y su aporte a la formación ético-cívica del estudiante de la ES

Como se señaló antes, la teoría del Capital Humano es invocada como el modelo de educación más adecuado para mejorar la vida individual y social conforme es aceptado por las normas generadas por el mercado y su productividad (Walker, 2012a, 2012b). No

obstante, la crítica a esta concepción de la ES no se ha hecho esperar. Entre los filósofos de la educación que han propuesto pensar una ES más allá de una formación por competencias destaca el catedrático de la London University, Ronald Barnett, quien señala que la consecuencia directa del Proceso de Bolonia es la asimilación de la ES a los parámetros de la industria y del mercado (Barnett, 2003). Y que las “competencias, sean del orden que fueren, seguirán siendo comportamientos para actuar de maneras definidas por otros. Esto implica que ellas reducen la autenticidad de la acción humana” (Barnett, 2001, pp. 121-122). Subraya que la centralidad de la ES no es servir a los intereses del mercado sino al conocimiento, su investigación y comunicación (Barnett, 2009, 2011). Las principales críticas hechas a la EBC para la ES se pueden sintetizar en: a) una falta de valores éticos centrales explícitamente expresados para ser desarrollados (Crocker, 2008; Vaughan y Walker, 2012; Lozano et al., 2012); b) una lógica instrumentalista, porque las competencias son herramientas para alcanzar una “vida exitosa y un buen funcionamiento laboral” (Rychen y Salganik, 2003, p. 3); y c) el utilitarismo y el mercantilismo como valores últimos que orientan y otorgan sentido a la actividad educativa (Wolf, 2002; Mehrotra, 2005; Lanzi, 2007; Nussbaum, 2010).

Frente a este tipo de formación para la ES surge una alternativa valiosa, a saber: la teoría del *enfoque de capacidades* (EC) o *capabilities approach*. Los principales teóricos de este enfoque son el filósofo y economista Amartya Sen (1979, 1980, 1984, 1985a, 1985b, 1987, 1988, 1990a, 1990b, 1992, 1993, 1995, 1999a, 1999b, 2002a, 2002b, 2004a, 2004b, 2009) y la filósofa Martha Nussbaum (1988, 1992, 1995, 1998, 1999, 2000a, 2000b, 2002, 2003a, 2003b, 2004, 2006, 2008, 2009, 2010, 2011). A partir de este enfoque, un conjunto de filósofos e investigadores de la educación de diversos países están abocados al desarrollo teórico y práctico del EC en la educación y, particularmente, en la ES (Boni et al., 2010; Hinchliffe, 2001, 2002, 2009; Lozano et al., 2012; Robeyns, 2000, 2003, 2005; Unterhalter, 2007, 2009; Unterhalter y Brighouse, 2007; Terzi, 2005, 2007a, 2007b; Walker, 2007a, 2007b, 2008a, 2008b, 2009, 2010a, 2010b, 2012a, 2012b; Walker y Unterhalter, 2007).

Amartya Sen define la *capacidad* como “una habilidad personal de hacer actos valiosos o de alcanzar un estado valioso de ser, que representa la combinación de alternativas de

cosas que una persona es capaz de hacer y ser” (Sen, 1993, p. 30). Asimismo, la noción de capacidades se relaciona directamente con la noción de libertad, o las diversas opciones que una persona tiene para elegir qué tipo de vida quiere llevar (Sen, 1995). A partir de ello, y a pesar de que Sen no es en un educador, su EC está significativamente relacionado con la educación y ha colaborado con esta de dos maneras: una, a través del IDH (Índice de Desarrollo Humano) que remarca la importancia internacional de la educación como un elemento clave del bienestar y del desarrollo humano de las personas en un país; y, otra, por medio de la consideración de la educación como un valor en sí mismo y no en función de otros intereses (Saito, 2003; Cejudo Córdoba, 2006). Este es el núcleo de la relación entre el EC y la educación. Ello ha dado lugar a que distintas comunidades científicas se dediquen a su estudio y desarrollo (Cfr. Walker y Unterhalter, 2007). Aquí, es necesario señalar dos diferencias significativas de la propuesta pedagógica que sustenta el EC y que están ausentes en una EBC. Primero, el EC propone una centralidad de los valores éticos. Para A. Sen la educación es importante porque afecta la expansión de las libertades humanas (Sen, 1999a). En el EC el diálogo y la participación son metodologías de enseñanza que trascienden la pura esfera institucional (Hinchliffe, 2002; Vaughan, 2007; Walker, 2003, 2012b). Segundo, el EC enfatiza la dimensión intrínseca de los valores, una lógica esencialista y normativa de lo que significa llevar una vida valiosa (Hinchliffe, 2007; Lozano et al., 2012) que trasciende al ámbito social.

Discusión y conclusiones

A partir de los desarrollos precedentes, se puede afirmar que el EC reviste importantes potencialidades para el ámbito de la ES, pero su operacionalización requiere de diversas instancias previas de análisis. En tal dirección, una de las instancias requeridas es el examen filosófico-crítico de los principios teóricos que lo sostiene, a fin de mostrar sus potencialidades para la ES. El avance de los trabajos efectuados indica, según proponen A. Sen y M. Nussbaum, que el EC se sustenta en la tradición filosófica de Aristóteles, I. Kant y J. Rawls (Conill, 2004). Otros autores (Lozano et al., 2012) interpretan el EC a

partir de la *teoría del interés* de J. Habermas (1968), mientras que la EBC se basa en los supuestos del economicismo utilitarista clásico de J. S. Mill y J. Bentham (Lozano et al., 2012) y en la mentada teoría del Capital Humano (Solow, 1956; Schultz, 1963; Becker, 1973, 1993).

Asimismo, es crucial profundizar en la interpretación de las principales categorías y principios del EC en su derivación a la ES. En efecto, ciertas nociones que constituyen el núcleo del enfoque (como por ejemplo: libertad, funcionamiento, agencia, capacidades, razón práctica, razón pública, bienestar, entre otras) presentan diferencias y matices entre sus proponentes (Robeyns, 2005). Así, se verifican diferencias entre A. Sen y M. Nussbaum en distintos temas (Cfr. Gasper, 2004). Análisis que se debiera extenderse a los desarrollos conceptuales elaborados por los distintos filósofos de la educación que proponen el EC para la ES. Esta labor no ha sido aún realizada y resulta fundamental para su posterior operacionalización.

A partir de las conceptualizaciones analizadas, se pueden afirmar ciertos avances de investigación. Se han mostrado las carencias en el ámbito de la ES actual en relación con las dimensiones ética y social, que tienen sus antecedentes en las teorías que fundamentan una EBC, a saber: la teoría de las motivaciones (McClelland, 1987, 1998) y la teoría del capital humano (Solow, 1956; Schultz, 1963, 1989; Becker, 1973, 1993; Keeley, 2007). Teorías que sostienen principios primordialmente instrumentalistas y economicistas de la educación y, por tal motivo, reduccionistas respecto de lo que implica un desarrollo integral del hombre. En sentido contrario, pero sin dejar de considerar la dimensión económica, se observa el aporte valioso de un enfoque alternativo para la ES hoy en pleno estudio y desarrollo: la *teoría del desarrollo humano*. Esta teorización postula para la ES un enfoque de capacidades, que se caracteriza por una visión más holística del hombre y de las necesidades formativas del sujeto de la ES. En tal dirección, se puede afirmar que este EC conceptualmente se muestra como más amplio y comprensivo respecto de la relevancia que significa para la ES tanto la formación ética como la ciudadana, al considerar en el estudiante universitario las dimensiones no-económicas y no instrumentales del proceso formativo. En otras

palabras, otorga un valor sustantivo y final a la educación en un sentido humanista, como proceso de enriquecimiento dirigido a un florecimiento humano y hacia una sociedad más equitativa y justa.

Referencias bibliográficas

- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisea.
- Barnett, R. (2003). *Beyond All Reason. Living with Ideology in the University*. London: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Barnett, R. (2009). *Rethinking the University after Bologna. New Concepts and Practices beyond the Tradition and the Market*. Antwerpen: Universitair Centrum Sint-Ignatius Antwerpen.
- Barnett, R. (2011). *Being a University*. London: Routledge.
- Becker, G. (1973). *Human Capital*. New York: Bureau of Economic Research.
- Becker, G. (1993). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago: Chicago University Press.
- Bicocca, M. (2008). Elementos a considerar en la metodología de la investigación filosófica. *Intus-Legere*, 2(1), 95-108.
- Bicocca, M. (2010a). Elementos para una fundamentación ontológica del sujeto de la educación desde la antropología pedagógica de Antonio Millán-Puelles. *Krínein*, 7, 9-30.
- Bicocca, M. (2010b). Los estudios liberales y la universidad en la tradición educativa anglosajona. *PsicoPedagógica*, 11, 48-59.
<https://www.cicuyo.org/ojs/index.php/Psicoped/article/view/88/77>
- Bicocca, M. (2010c). La educación del gobernante y la democracia en Leo Strauss. *Vera Humanitas*, 26(49), 13-28.
- Bicocca, M. (2011). *La persona humana y su formación en Antonio Millán-Puelles*. Pamplona: Eunsa.
- Boni, A., Lozano, J. y Walker, M. (2010). La educación superior desde el enfoque de capacidades. Una propuesta para el debate. *REIFOP. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(3) 123-131.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3307562>

- Boni, A., & Walker, M. (Ed.) (2013). *Human Development and Capability. Re-imagining the University of the Twenty First Century*. London: Routledge.
- Cejudo Córdoba, R. (2006). Desarrollo humano y capacidades. Aplicación de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 234, 365-380. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2083128>
- Chiappero-Martinetti, E., & Sabadash, A. (2010). Human capital and human capabilities: towards a theoretical integration. Paper prepared for the *Workshop 'Workable'*. Pavia: University of Pavia, 26-27 de Mayo. https://pdfs.semanticscholar.org/3583/734b7179c17abb4d2577658371cd359c1a54.pdf?_ga=2.184622313.1997751232.1589426649-1661491479.1580354480
- Conill, J. (2004). *Horizontes de economía ética*. Madrid: Tecnos.
- Crocker, D. (2008). *Ethics of Global Development: Agency, Capability, and Deliberative Democracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículo*. Barcelona: Octaedro.
- Enkvist, I. (2011). *La buena y la mala educación*. Madrid: Encuentro.
- Faust, C. D. (2009, 6 de septiembre). The University's crisis of purpose. *New York Times*.
- Gadamer, H. G. (1994). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- García Amilburu, M. (2012). *Filosofía de la Educación. Cuestiones de hoy y de siempre*. Madrid: Narcea-UNED.
- Gasper, D. (2004). *The Ethics of Development*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Habermas, J. (1968). *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt: Main, Suhrkamp.
- Herrera, H., y Svensson, M. (2012). *La excepción universitaria*. Santiago: Universidad Diego Portales.
- Hinchliffe, G. (2001). Education or Pedagogy? *Journal of Philosophy of Education*, 35(1), 31-45. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00208>
- Hinchliffe, G. (2002). Situating Skills. *Journal of Philosophy of Education*, 36(2), 187-205. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00269>
- Hinchliffe, G. (2007). Truth and the Capability of Learning. *Journal of Philosophy of Education*, 41(2), 221-232. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2007.00559.x>
- Hinchliffe, G. (2009). Capability and Deliberation. *Studies in Philosophy and Education*, 28(5), 403-413. <https://doi.org/10.1007/s11217-009-9129-3>
- Jover, G., y Thoilliez, B. (2010). Cuatro décadas de Teoría de la Educación: ¿Una ecuación imposible? *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, 22(2), 43-64. <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/7131>
- Keely, B. (2007). *Human Capital*. París: OECD.

- Lanzi, D. (2007). Capabilities, Human Capital and Education. *The Journal of Socio-Economics*, 36(3), 424-435. <https://doi.org/10.1016/j.socec.2006.12.005>
- Lozano, J. F., Boni, A., Peris, J., & Hueso, A. (2012). Competencies in Higher Education: A Critical Analysis from the Capabilities Approach. *Journal of Philosophy of Education*, 46(1), 132-147. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00839.x>
- MacIntyre, A. (2009). *God, Philosophy and Universities*. New York: Rowman & Littlefield Publishers.
- Martínez Cinca, C. D. (2011). Límites de la Educación Superior basada en competencias. *Universidades*, 49, 59-77. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37319837006.pdf>
- McClelland, D. (1973). Testing for competencies rather than "intelligence". *American Psychologist*, 28(1), 1-14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>
- McClelland, D. (1987). *Human Motivation*. Cambridge: Harvard University Press.
- McClelland, D. (1993). Intelligence Is Not the Best Predictor of Job Performance. *Current Directions in Psychological Science*, 2(1), 5-6. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10770447>
- McClelland, D. (1998). Identifying Competencies with Behavioral-Event Interviews. *American Psychological Society*, 9(5), 331-339. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00065>
- Mehrotra, S. (2005). Human Capital or Human Development? Search for a Knowledge Paradigm for Education and Development. *Economic and Political Weekly*, 40(4), 300-306. <https://www.jstor.org/stable/4416104>
- Mora, J. G. (2011). *Formando en competencias: ¿Un nuevo paradigma?* Barcelona: Fundación CYD.
- Noddings, N. (2012). *Philosophy of Education*. Colorado: Westview Press.
- Nussbaum, M. (1988). Nature, functioning and capability: Aristotle on political distribution. En J. Annas, & R. H. Grimm (Eds.), *Oxford Studies in Ancient Philosophy, Supplementary Volume* (pp. 145-184). Oxford: Clarendon Press. <https://www.wider.unu.edu/sites/default/files/WP31.pdf>
- Nussbaum, M. (1992). Human functioning and social justice. In defense of Aristotelian essentialism. *Political Theory*, 20(2), 202-246. <https://www.jstor.org/stable/192002>
- Nussbaum, M. (1995). Human capabilities, female human beings. En M. Nussbaum, & J. Glover (Eds.), *Women, Culture and Development*. Oxford: Clarendon Press. <https://doi.org/10.1093/0198289642.001.0001>
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge: Harvard University Press.

- Nussbaum, M. (1998). Public philosophy and international feminism. *Ethics*, 108(4), 762-796. <https://doi.org/10.1086/233851>
- Nussbaum, M. (1999). The feminist critique of liberalism. En M. Nussbaum (Ed.), *Sex and Social Justice* (pp. 55-80). New York: Oxford University Press.
- Nussbaum, M. (2000a). *Women and Human Development. The Capabilities Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2000b). Aristotle, Politics, and Human Capabilities: A Response to Antony, Arneson, Charlesworth, and Mulgan. *Ethics*, 111(1), 102-140. <https://doi.org/10.1086/233421>
- Nussbaum, M. (2002). Education for Citizenship in an Era of Global Connection. *Studies in Philosophy and Education*, 21, 289-303. <https://doi.org/10.1023/A:1019837105053>
- Nussbaum, M. (2003a). Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice. *Feminist Economics*, 9(2/3), 33-59. <https://doi.org/10.1080/1354570022000077926>
- Nussbaum, M. (2003b). Interview. *Ethique économique / Ethics and Economics*, 1(1), on-line journal, http://mapage.noos.fr/Ethique-economique/html_version/Nussbauminterview.pdf
- Nussbaum, M. (2004). Beyond the social contract: capabilities and global justice. *Oxford Development Studies*, 32(1), 3-18. <https://doi.org/10.1080/1360081042000184093>
- Nussbaum, M. (2006). *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2008). *Liberty of Conscience: In Defense of America's Tradition of Religion Equality*. New York: Basic Book.
- Nussbaum, M. (2009). Tagore, Dewey, and the Imminent Demise of Liberal Education. En H. Siegel (Ed.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Education* (pp. 53-64). Oxford: Oxford University Press.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. New Jersey: Princeton University Press.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge: Harvard University Press.
- Pérez Gómez, (1988). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pring, R. (2006). *Philosophy of Educational Research*. London: Continuum.

- Robeyns, I. (2000). An unworkable idea or a promising alternative? Sen's capability approach re-examined. *CES discussion paper 00.30*. Leuven: Katholieke Universiteit. <https://core.ac.uk/download/pdf/6979068.pdf>
- Robeyns, I. (2003). Sen's capability approach and gender inequality: selecting relevant capabilities. *Feminist Economics*, 9(2/3), 61-92. <https://doi.org/10.1080/1354570022000078024>
- Robeyns, I. (2005). The Capability Approach: a theoretical survey. *Journal of Human Development*, 6(1), 93-117. <https://doi.org/10.1080/146498805200034266>
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Ed) (2003). *Key competencies for a successful life and a well functioning society*. Ashland: Hogrefe & Huber Publishers.
- Saito, M. (2003). Amartya Sen's Capability Approach to Education: A Critical Exploration. *Journal of Philosophy of Education*, 37(1), 17-33. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.3701002>
- Sanz Fernández, F. (2005a). La mercantilización de la educación como escenario mundial del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XX1*, 9, 57-76. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:EducacionXXI-A21BAAEF-60D0-AC90-D1CC-1FDE020D18D4>
- Sanz Fernández, F. (2005b). El Espacio Europeo para la Educación Superior: Documento para una (o varias) teorías de la educación. *Teoría de la Educación*, 17, 255-285. <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3132>
- Schultz, T. W. (1963). *The Economic Value of Education*. New York: Columbia University Press.
- Schultz, T. W. (1989). Investments in people: schooling in low income countries. *Economics of Education Review*, 8(3), 219-223. [https://doi.org/10.1016/0272-7757\(82\)90001-2](https://doi.org/10.1016/0272-7757(82)90001-2)
- Schumacher, E. F. (2011). *Lo pequeño es hermoso*. Madrid: Akal.
- Sen, A. (1979). Personal utilities and public judgements: or what's wrong with welfare economics? *The Economic Journal*, 89(355), 537-558. <https://doi.org/10.2307/2231867>
- Sen, A. (1980). Equality of What? En S. McMurrin (Eds.), *The Tanner Lecture on Human Values* (pp. 195-220). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sen, A. (1984). Rights and capabilities. En A. Sen, *Resources, Values and Development* (pp. 307-325). Cambridge: Harvard University Press.
- Sen, A. (1985a). *Comodities and Capabilities*. Amsterdam: North Holland.
- Sen, A. (1985b). Well-being, agency and freedom. *The Journal of Philosophy*, LXXXII(4), 169-221. <https://www.philosophy.rutgers.edu/joomlatools-files/docman-files/11AmartyaSen.pdf>

- Sen, A. (1987). The standard of living. En G. Hawthorn (Ed.), *The Standard of living*. Cambridge: Cambridge University Press.
https://tannerlectures.utah.edu/_documents/a-to-z/s/sen86.pdf
- Sen, A. (1988). The concept of development. En H. Chenery, & T.N. Srinivasan (Eds.), *Handbook of Development Economics* (pp. 9-26). Amsterdam: Elsevier Science Publishers.
- Sen, A. (1990a). Gender and cooperative conflicts. En I. Tinker (Ed.), *Persistent Inequalities* (pp. 123-149). New York: Oxford University Press.
- Sen, A. (1990b). Justice: means versus freedoms. *Philosophy and Public Affairs*, 19, 111-121.
<https://www.jstor.org/stable/2265406>
- Sen, A. (1992). *Inequality Re-examined*. Oxford: Clarendon Press.
- Sen, A. (1993). Capability and well-being. En M. Nussbaum, & A. Sen (Eds.), *The Quality of life* (pp. 30-53). Oxford: Clarendon Press.
- Sen, A. (1995). Gender inequality and theories of justice. En M. Nussbaum, & J. Glover (Eds.), *Women, Culture and Development: A Study of Human Capabilities* (pp. 245-273). Oxford: Clarendon Press.
- Sen, A. (1999a). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A. (1999b). *Reason before Identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A. (2002a). *Rationality and Freedom*. Cambridge: Harvard University.
- Sen, A. (2002b). Response to commentaries. *Studies in Comparative International Development*, 37 (2), 78-86.
- Sen, A. (2004a). Elements of a theory of human rights. *Philosophy & Public Affairs*, 32(4), 315-356. <https://doi.org/10.1111/j.1088-4963.2004.00017.x>
- Sen, A. (2004b). Capabilities, lists, and public reason: continuing the conversation. *Feminist Economics*, 10(3), 77-80. <https://doi.org/10.1080/1354570042000315163>
- Sen, A. (2009). *The Idea of Justice*. London: Allen Lane.
- Solow, M. (1956). A Contribution to the Theory of Economic Growth. *Quarterly Journal of Economic*, 70(1), 65-94. <http://piketty.pse.ens.fr/files/Solow1956.pdf>
- Spaemann, R. (2003). *Límites. Acerca de la dimensión ética del actuar*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Terzi, L. (2005). Beyond the Dilemma of Difference: The Capability Approach to Disability and Special Educational Needs. *Journal of Philosophy of Education*, 39(3), 443-459.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2005.00447.x>

- Terzi, L. (2007a). The Capability to Be Educated. En M. Walker, & E. Unterhalter (Eds.), *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (pp. 25-43). London: Palgrave-Macmillan.
- Terzi, L. (2007b). Capability and Educational Equality: The Just Distribution of Resources to the Students with Disabilities and Special Educational Needs. *Journal of Philosophy of Education*, 41(4), 757-773. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2007.00589.x>
- Unterhalter, E. (2007). Gender Equality, Education, and the Capability Approach. En M. Walker, & E. Unterhalter (Eds.), *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (pp. 87-107). London: Palgrave-Macmillan.
- Unterhalter, E. (2009). What is Equity in Education? Reflections from the Capability Approach. *Studies in Philosophy & Education*, 28(5), 415-424. <https://doi.org/10.1007/s11217-009-9125-7>
- Unterhalter, E., & Brighouse, H. (2007). Distribution of What for Social Justice in Education? The Case of Education for All by 2015. En M. Walker, & E. Unterhalter (Eds.), *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (pp. 67-86). London: Palgrave-Macmillan.
- Unterhalter, E., & Walker, M. (2007). Conclusion: Capabilities, Social Justice, and Education. En M. Walker, & E. Unterhalter (Eds.), *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (pp. 239-253). London: Palgrave-Macmillan.
- Vaughn, R. (2007). Measuring Capabilities: An Example from Girls' Schooling. En M. Walker, & E. Unterhalter (Eds.), *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (pp. 109-130). London: Palgrave-Macmillan.
- Vaughan, R., & Walker, M. (2012). Capability, Values and Education Policy. *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), 495-512. <https://doi.org/10.1080/19452829.2012.679648>
- Vázquez, S. M. (2012). *Filosofía de la Educación. Estado de la cuestión y líneas esenciales* (2ª ed.). Buenos Aires: CIAFIC. http://www.ciafic.edu.ar/documentos/FilosofiadelaEducacionVazquez_2da_Ed.pdf
- Walker, M. (2003). Framing Social Justice in Education: What Does the Capabilities Approach Offer? *British Journal of Educational Studies*, 51(2), 168-187. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-2-00232>
- Walker, M. (2006). *Higher Education Pedagogies. A Capability Approach*. London: Open University Press.
- Walker, M. (2007a). Human capability, mild perfectionism and thickened educational praxis. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(2), 149-162. <https://doi.org/10.1080/14681360802142112>

- Walker, M. (2007b). Selecting Capabilities for Gender Equality in Education. En M. Walker, & E. Unterhalter (Eds.), *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (pp. 177-195). London: Palgrave-Macmillan.
- Walker, M. (2008a). A human capabilities framework for evaluating student learning. *Teaching in Higher Education*, 13(4), 477-487. <https://doi.org/10.1080/13562510802169764>
- Walker, M. (2008b). Widening participation; widening capability. *London Review of Education*, 6(3), 267-279. <https://doi.org/10.1080/14748460802489397>
- Walker, M. (2009). South African universities and human development: Towards a theorisation and operationalisation of professional capabilities for poverty reduction. *International Journal of Education Development*, 29(6), 565-572. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2009.03.002>
- Walker, M. (2010a). A human development and capabilities 'prospective analysis' of global higher education policy. *Journal of Education Policy*, 25(4), 485-501. <https://doi.org/10.1080/02680931003753257>
- Walker, M. (2010b). Critical Capability Pedagogies and University Education. *Educational Philosophy and Theory*, 42(8), 898-917. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00379.x>
- Walker, M. (2012a). A capital or capabilities education narrative in a world of staggering inequalities? *International Journal of Educational Development*, 32(3), 384-393.
- Walker, M. (2012b). Universities and a Human Development Ethics: a capabilities approach to curriculum. *European Journal of Education*, 47(3), 448-461. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2012.01537.x>
- Walker, M., & Unterhalter, E. (2007). *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*. London: Palgrave-Macmillan.
- White, J. (1982). *The Aims of Education Restated*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Wolf, A. (2002). *Does Education Matter? Myths about Education and Economic Growth*. London: Penguin.
- Zimmerman, B. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

Mariela Lourdes González
Facultad de Filosofía y Letras -
Universidad Nacional de Cuyo.

Aceptado: junio 2019

Datos de los autores:

Mariela Lourdes González es Profesora, Licenciada y Doctora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo, Mendoza. Coordinadora del SAPOE (Servicio de Apoyo Pedagógico Orientación al Estudiante y Asesoramiento al Docente), Facultad de Derecho, UNCuyo. Docente de la Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo. Miembro del G_PAFIU, Grupo de investigación, docencia e intervención en Patrones de Aprendizaje y Formación Investigadora en la Universidad, red conformada por investigadores de países iberoamericanos (<http://grupsderecerca.uab.cat/pafiu>). Miembro de International Time Perspective Network (<https://timeperspectives.net>). Ha publicado artículos y capítulos de libros sobre temas de Psicología educativa. Su línea de investigación es la perspectiva temporal futura, el aprendizaje autorregulado y los patrones de aprendizaje en el nivel superior. Dirección de correo electrónico: marielalourdesgonzalez@yahoo.com.ar.

Perspectiva Temporal Futura: una Nueva Comprensión de la Motivación

Resumen *El presente trabajo, de carácter teórico, ofrece elementos conceptuales enfocados en la comprensión de la motivación. En un primer momento, se desarrolla el panorama actual de la investigación, cuáles son los principales modelos dentro de los que se enmarcan las teorías motivacionales. Luego, se presenta de manera exhaustiva uno de los constructos centrales de este estudio: la Perspectiva Temporal Futura (PTF), su concepto, dimensiones y variables en estudio relacionadas. Se concluye que dicho constructo conforma el modelo más orgánico y contextual en tanto permite comprender el accionar del ser humano.*

Palabras Claves perspectiva temporal futura, motivación, educación superior

Future Time Perspective: A New Understanding of Motivation

Abstract: *The present work, of a theoretical nature, offers conceptual elements focused on understanding of motivation. At first, it develops the current panorama of research, which are the main models that frame motivational theories. Then, one of the central constructs of our study is presented exhaustively: the Future Temporary Perspective (TFP), its concept, dimensions and related variables in study. It is concluded that this construct forms the most organic and contextual model in that it allows to understand the actions of the human being.*

Key words: *future temporal perspective, motivation, higher education*

Panorama actual del estudio de la motivación

En la actualidad los docentes e investigadores se plantean sobre cómo intervenir efectivamente para potenciar la competencia de los alumnos para concebir metas vitales cuyo contenido sea capaz de sostener y dar sentido a las acciones presentes. Estos interrogantes pueden hallar respuestas válidas en la investigación contemporánea acerca de la motivación⁹ (Alonso Tapia, 1992, 2005; Burón Orejas, 1995; González Fernández, 2005, 2007; González Torres, 1999; Martínez-Fernández y Galán, 2000; Paoloni y Rinaudo, 2009) si se asumen las contribuciones más valiosas de la Psicología cognitiva contemporánea, pero a su vez se las inscribe en un marco más amplio, dentro de una concepción humanista de la conducta humana, cuya nota esencial es la propositividad, es decir, su orientación a fines, que son resultado de la elaboración cognitiva de las necesidades.

⁹ El término motivación deriva del verbo latino *movere* (moverse). La idea del movimiento supone algo que queremos alcanzar, que nos mueve y nos ayuda a completar las tareas. La motivación ha sido conceptualizada de diferentes maneras, pero pondremos especial énfasis en la definición de Nuttin (1982 [1980], p.79): “esta configuración concreta de las orientaciones dinámicas permanentes”, tiene una función directriz, reguladora, de coordinación y de unidad de significación de los distintos tramos de la conducta, por la influencia del objeto-meta, o sea, del fin. Es decir que es el fin, tal como es conocido y valorado por el sujeto, el que da a la conducta orientación y significado.

Uno de los aspectos tal vez más novedosos de esta perspectiva orientada a metas, es que marca un cambio importante en las concepciones de conocimiento y aprendizaje. Estas nuevas posiciones significan una redefinición de la cognición, al incluir la motivación como un proceso que engloba factores cognitivos y afectivos que van a determinar la elección, iniciación, dirección, magnitud y calidad de una acción que persigue alcanzar un fin determinado. Las personas estructuran su personalidad en la medida en que establecen sus propias metas, cuya concepción depende tanto de la concepción de sí como de su cosmovisión. Nuttin (1982 [1980]) sostiene que la conducta está regulada, en última instancia, por las metas que cada uno se auto-impone, las cuales constituyen y especifican la concepción de sí.

Las primeras perspectivas relacionan la motivación con diferentes fuerzas internas, como instintos, rasgos, voluntades y deseos. Las teorías conductuales y del condicionamiento consideran que la motivación es el constructo que incrementa o mantiene la respuesta frente a un estímulo. Desde el punto de vista cognitivo, más contemporáneo, se sostiene que las representaciones mentales, las creencias y las emociones influyen en la motivación. Por nuestra parte, intentamos lograr una conceptualización comprehensiva de la teoría considerada por nosotros la más orgánica, la PTF (Perspectiva Temporal Futura).

Modelos metateóricos de la motivación

A lo largo de la historia de la Psicología se han ido sucediendo distintas concepciones de lo que es la motivación, que, en gran parte, dependen de la idea que se tiene sobre el hombre. Aquí se hará una breve referencia a algunas de esas teorías que en el último siglo han influido en los planteos pedagógicos.

Se encuentran dos grandes tipos: las teorías homeostáticas y las teorías teleológicas. El primer tipo considera a la motivación como resultado de un dinamismo, una fuerza que busca conservar el equilibrio y el segundo tipo acentúa la finalidad, el objeto buscado. Las teorías homeostáticas, en general, conciben que el motor de la conducta está en las

necesidades fisiológicas y en los estados de desequilibrio que se producen por la carencia orgánica.

Según Vázquez (2012) y Palmero et al. (2008), la mayoría de las exposiciones actuales coinciden en distinguir tres grandes direcciones teóricas en el tema de la motivación: la biológica, la conductista y la más actual, cognitivista. En la primera de ellas tiene gran peso la influencia del evolucionismo, que da lugar a las teorías clásicas de la motivación como función de los instintos, entre ellas, la de McDougall y la de Freud¹⁰. El modelo conductista pone el origen dinámico de las conductas en asociaciones o conexiones aprendidas. El punto de partida de la conducta es el estímulo, que se asocia a una reacción, la que a su vez termina en otro estímulo que refuerza la primera asociación. El estímulo inicial puede ser un estado interno de necesidad biológica, pero el segundo es un elemento externo. El enfoque cognitivista de la conducta y de la motivación, por su parte, surge en el seno mismo del conductismo, al que cuestiona el modelo de enlace mecanicista entre estímulo y respuesta (Vázquez, 2012).

No obstante, cabe aclarar que en la actualidad existe una tendencia hacia la integración de los modelos y teorías ya existentes, pues lo que realmente interesa es abarcar la relación entre el sujeto, el ambiente en el que vive y la acción. De este modo, hoy la psicología de la motivación no se centra en la resolución de conflictos, sino en modelos conceptuales que proporcionen una explicación en la que se reconoce que las diferentes teorías o modelos pueden existir conjuntamente de forma integrada, complementándose y contribuyendo de este modo a ofrecer una visión unitaria y no sesgada (Garrido-Gutiérrez, 1995).

En consonancia con las líneas teóricas mencionadas anteriormente, Pintrich y Schunk (2006[1996]) mencionan tres grandes modelos metateóricos de la motivación o paradigmas de investigación, que proporcionan una manera determinada de organizar las diferentes teorías y de entender sus principios básicos. Entre ellos, encontramos el

¹⁰ El psicoanálisis explica que la libido, fuerza de carácter sexual e inconsciente y que pugna por descargar su energía en determinados objetos, daría cuenta de las acciones que realiza el sujeto. Cuando esta energía no puede descargarse y generar la restauración del equilibrio perdido, se genera el conflicto.

modelo mecanicista, el organísmico y el contextual (cfr. tabla nº 1). Es importante destacar que algunas teorías no se pueden circunscribir a uno de estos modelos porque también presentan características de otros.

Tabla 50:
Modelos Metateóricos de la Motivación

Modelo	Perspectiva científica	Relación de los Comportamientos complejos y los simples	Continuidad entre los niveles de comportamiento	Metáfora	Teorías a las que se puede aplicar
Mecanicista	Ciencia natural: las leyes de la ciencia natural son leyes básicas del mundo	Reduccionista: las conductas complejas pueden dividirse en otras más simples. Aditivo: la suma de conductas simples puede dar lugar a otras más complejas	El comportamiento cambia y se desarrolla de manera continua. Hay diferencias cuantitativas entre los niveles evolutivos.	Máquina	Psicoanálisis, Condicionamiento. Teoría del impulso.
Organísmico	Desarrollo humano: cambios progresivos en los organismos	No reduccionista: las conductas complejas no pueden dividirse en otras más simples. Multiplicativo: las conductas se combinan para formar conductas más complejas que la suma de las partes.	El comportamiento cambia y se desarrolla de manera discontinua. Hay diferencias cualitativas, entre los niveles evolutivos.	Organismo que vive y crece	Teoría de la voluntad, de los instintos y de los rasgos.
Contextual	Interaccionista: relación entre el individuo y el ambiente	No reduccionista y multiplicativo.	Mayormente discontinuo.	Acontecimiento histórico	Teorías cognitivistas, humanistas. Perspectiva Temporal

Fuente: Adaptación de Pintrich y Schunk (2006)

Principales modelos y líneas teóricas propuestos para explicar la perspectiva temporal

1. Origen del concepto

Uno de los rasgos más propios de la conducta humana es la capacidad para percibir el tiempo (Nuttin, 1985; Roberts, 2002; Stolarski et al., 2015; Zimbardo & Boyd, 1999, 2008). El análisis de la naturaleza del tiempo y su papel en la conciencia humana es un tópico de estudio recurrente a lo largo de la historia de la humanidad. No obstante, debido al conductismo radical se desdibujó considerablemente el interés en el tema, en particular respecto de la influencia de la perspectiva de futuro sobre la conducta.

Afirman Husman y Lens (1999) que Lewin y Frank fueron dos de los primeros psicólogos, a partir de la década del 30, en conceptualizar la relevancia de la percepción del tiempo en la motivación y el comportamiento. Según Lewin (1942, citado por Husman & Lens, 1999, p. 114) a Lawrence Frank se debe el término *perspectiva temporal*.

Lewin se ocupó de la extensión temporal, junto con la extensión espacial. Refiere que en el niño se observa una extensión progresiva del “estrecho horizonte del presente”, que “sus propósitos se aferran a un mañana”, “se lanzan continuamente hacia el futuro”, que “el espacio de vida actual del niño se basa en este desplazamiento temporal de objetivos” (Lewin, 1935, p. 173). Señala que no se trata de un efecto simple del desarrollo intelectual, sino de la manifestación de una actividad autónoma y constructiva.

Basándose en el trabajo de Frank que relacionaba la perspectiva temporal con sus variaciones en función de la edad, la cultura, el ambiente social, Lewin –desde un enfoque fenomenológico y dinámico– es quien la establece definitivamente en su significado actual, “en su artículo fundacional, *Time Perspective and Morale*, publicado en 1942” (Stolarski et al., 2018, p. 594). En la perspectiva lewiniana, es una dimensión a través de la cual el campo psicológico se expande junto con el nivel de realidad; esta extensión permite la planificación y la conducta compleja dirigida a objetivos, en interdependencia con el pasado relevante. Por ello, dicha dirección a objetivos se halla

estrechamente relacionada con la perspectiva del tiempo y “las acciones, las emociones y, ciertamente, la moral de un individuo en cualquier instante depende de su perspectiva del tiempo total” (Lewin, 1942, citado por Stolarski et al., 2018, p. 594).

A partir de la década del 50', la perspectiva temporal (PT) es objeto de numerosas investigaciones de carácter cuantitativo en las que se postula que la percepción del tiempo constituye uno de los componentes fundamentales de la cognición que da sentido a las experiencias vividas, permite autorregular la conducta actual y anticipar el futuro. No obstante, el término devino confuso porque se lo empleaba para referir tanto a la perspectiva propiamente dicha como a la actitud temporal y a la orientación temporal (González y Daura, 2012).

También es plural el abordaje de la perspectiva temporal futura (PTF), según puede apreciarse en la siguiente tabla (cfr. tabla nº 2).

Tabla 51:
Enfoques teóricos relacionados con la PTF

Categorías o Variables Teóricas	Enfoques y Autores relacionados
<i>Capacidad para entender el futuro</i>	Aparición, capacidad de anticipación y representación: Teoría de desarrollo (Piaget, 1958). Dimensión Cognitiva de la PF (Kastenbaum, 1961). Concepción cultural del momento (Graham, 1981).
<i>Autopercepción y su relación con el aspecto temporal</i>	El sentido de la vida por delante: Horizonte abierto/cerrado (Castensten, 1991). Autoconcepciones en relación con el nacimiento o muerte (Rakowski, 1979). Edad cognitiva (Baraky Schiffman, 1981)
<i>Actitud hacia el futuro</i>	Optimismo (Scheier & Carver, 1985) Preocupación por el futuro (Zaleski, 1994) y por la muerte (Fortner y Neimeyer, 1999). Esperanza (Averill et al., 1990) y desesperación (Beck et al., 1974) Nostalgia (Yberma, 2004).
<i>Representaciones situadas en el futuro</i>	Orientación futura: la construcción de las representaciones del pensamiento. Foco del Futuro (Settle et al., 1978): Dimensiones “descriptivas” de la PF (Theobald, 1996, 1998) Coherencia entre demora de la gratificación y PTF Realismo Densidad Nitidez Orientación social (Cottey Ratneshwar, 2003) Enfoque temático de los contenidos de PF (Markus y Nurius, 1986).

<i>Motivación relacionada con metas futuras</i>	Dimensión dinámica de la PF (De Volder y Lens, 1982): Extensión de PF (Bouffard et al., 1983). Demora de la gratificación (Mischel, 1981) Dimensión cognitiva o connecteness (De Volder y Lens, 1982). Estructura de PF (Raynor, 1982). “Logro de orientación” (Kastenbaum, 1961).
<i>Variables que afectan la relación entre la PF y la motivación</i>	Sentimiento de eficacia personal- <i>Self-efficacy</i> - (Bandura, 1977) Locus de control (Rotter, 1966)
<i>Seguimiento y planificación de metas futuras</i>	Tenacidad (Usunier y Valette, 1994). Aplicación del mecanismo de control mental de la protección de las metas futuras (Brendl et al., 2000). Planificación (Nuttin, 1985).

Fuente: Malas y Guiot (2007, pp. 21-22).

Si bien los estudios sobre la percepción del tiempo adscriben a muy diversos enfoques, se pueden diferenciar dos conceptos en vinculación estrecha: 1) la *perspectiva temporal*, cuya principal característica es la distancia cognitiva a la que se sitúan las metas (Nuttin, 1985), junto con otras propiedades como su grado de coherencia, cantidad, afectividad o continuidad (e.g. Nurmi, 1989) y 2) la *orientación temporal*, que refiere a la tendencia diferencial del sujeto a estar centrado en el pasado, presente o futuro (Lewin, 1935; Zimbardo & Boyd, 1999).

Según Díaz-Morales (2006a), la segunda conforma un constructo psicológico central en cuanto permea todos los aspectos del comportamiento humano y “permite descomponer y organizar en diferentes marcos temporales el flujo continuo de la conducta, dándole sentido y coherencia” (p. 566). Para Nuttin (1982[1980]), en cambio, es la *actitud temporal* la que constituye el aspecto positivo, negativo o neutral que se otorga al pasado, presente y futuro.

2. La Perspectiva temporal y la Perspectiva de futuro

Joseph Nuttin buscó conceptualizar la noción de *Perspectiva Temporal* en sentido estricto. “Señala que consiste esencialmente en la percepción, en un único momento presente (el *aquí* temporal), de los acontecimientos que de hecho se presentan en sucesión y con intervalos más o menos largos” (González y Daura, 2012, p. 63). Sin embargo, no se construye en la percepción sino mediante una representación intelectual; de allí la

relevancia de las funciones cognitivas a fin de que el sujeto tenga presentes los acontecimientos pasados o por venir, independientemente de su presencia actual y real (Nuttin, 1982[1980]).

Por ello, la *Perspectiva Temporal Futura* (PTF) supone “la representación mental del futuro en el presente y comprende las metas u objetos motivacionales, así como la ubicación temporal de las mismas” (González y Duara, 2012, p. 64). El contenido de la PTF refiere a los objetos de la motivación; su ubicación temporal define el plazo (corto, mediado o largo) en que se concretarán dichas metas. En la siguiente tabla (cfr. tabla nº 3), sintetizamos la conceptualización de la PTF en distintos autores.

Tabla 52:

Conceptualización de PTF según diferentes autores

Lewin	“El establecimiento de metas está íntimamente relacionado con la perspectiva de tiempo. Las metas de un individuo incluyen sus expectativas para el futuro (...)” (1948, p.22).
Lersch	“Al igual que el pasado, también el futuro está contenido en la actualidad de la vivencia. Todo presente vivido es anticipación del futuro. Esto es cierto en la medida en que cada momento de la vida anímica está entretejido por la dinámica y la temática de la tendencia que se dirige hacia la realización de un estado todavía no existente (...)” (1966, p.29).
Fraisse	“El futuro sólo tiene lugar en la medida que imaginamos un futuro que parece ser realizable (...). No hay futuro sin que al mismo tiempo haya un deseo por algo y una conciencia de las posibilidades de realizarlo” (1963, p.172 y p. 174).
Nuttin	“El futuro psicológico no es solamente un efecto de aprendizaje del pasado, se encuentra esencialmente relacionado con la motivación (...) el futuro es la cualidad de tiempo de la meta-objeto; el futuro es nuestro <i>espacio motivacional primario</i> ” (1964, p.65). “El fenómeno primario de la dirección hacia el futuro, tal como se produce por efecto de la necesidad, no es más que una orientación general; ella se limita a un futuro muy inmediato, como en el caso del animal (...). Es gracias al desarrollo superior de las funciones cognitivas y su influencia en la elaboración de las necesidades – especialmente de metas– que, en el ser humano, la anticipación se va desligando de la situación actual, y se van abriendo ‘perspectivas’ profundas” (1980, p.13).

Fuente: Lens (1998, p.71).

Importancia de las metas en el estudio de la motivación

La teoría de la meta (Ames, 1992; Dweck, 1986; Maher & Pintrich, 1991; Pintrich & Shunk, 2006[1996]) representa una concepción relativamente nueva de la motivación humana, aunque incorpora variables de otras teorías como las expectativas, las atribuciones causales, las orientaciones motivacionales, entre otras.

Las metas hacen referencia a los fines que se marca la persona para iniciar y desarrollar conductas orientadas al logro. Abarcan tanto los propósitos o las razones para realizar una tarea, como los criterios por los que el sujeto evalúa su ejecución y valora el fracaso o el éxito en la obtención de esa meta que se propone (Pintrich, 2000, p.103).

La mayoría de las investigaciones actuales identifican dos tipos de metas que guían la actuación del estudiante, las cuales van desde una orientación intrínseca hacia otra de carácter extrínseco: las *metas de aprendizaje* y las *metas de ejecución* (de logro). Las *metas de aprendizaje –tareas–* se caracterizan por el interés, por el aprendizaje, el dominio de la tarea, el desarrollo de nuevas capacidades, competencias y habilidades, la superación de retos y la mejora personal. Los estudiantes que se proponen este tipo de metas, se comprometen con los trabajos, tratan de aprender de sus errores para no volver a cometerlos, mantienen su autoestima más alta, utilizan estrategias eficaces de aprendizaje, no se desaniman frente a los obstáculos y atribuyen sus fracasos a la falta de esfuerzo o de precisión del proceso seguido.

Por el contrario, los alumnos que están motivados por una *meta de ejecución –logros–* buscan demostrar su capacidad a través de las calificaciones. Como consecuencia de ello, no se enfrentan a riesgos y se conforman con aprobar, se desaniman ante las dificultades, atribuyen los errores a su falta de capacidad, se comparan con los demás (especialmente en las calificaciones que obtienen) y, por lo general, poseen un autoconcepto débil y baja autoestima.

De esta forma, cuando los estudiantes con una u otra orientación de meta (aprendizaje o rendimiento) están confiados en su capacidad de éxito en una tarea, su conducta es bastante similar: aceptan el desafío planteado por dicha tarea y persisten en su esfuerzo

para completarla exitosamente. Por el contrario, cuando dudan de sus capacidades, las diferencias en orientación de meta reflejan también diferencias a nivel motivacional (Miller et al., 1993). Así, mientras que los estudiantes con metas de rendimiento, que dudan de su capacidad, intentan evitar tareas que sean desafiantes y muestran una disminución en el rendimiento, así como reacciones afectivas negativas y baja persistencia cuando encuentran dificultades, aquellos con metas de aprendizaje buscan retos o desafíos.

En relación con la clasificación planteada, Alonso Tapia (1992, p. 19) propone otro tipo de agrupación en cuatro categorías: a) *metas relacionadas con la tarea*, b) *metas relacionadas con la autovaloración* (con el “yo”), c) *metas relacionadas con la valoración social* y, por último, d) *metas relacionadas con la consecución de recompensas externas*. A continuación, se analizará cada una de las metas mencionadas.

a) Metas relacionadas con la tarea

En esta categoría se incluyen tres tipos de metas, que responden a la motivación intrínseca: 1) aquello que determina la actividad es el intento de incrementar la propia competencia (motivación de competencia) en relación con algún aspecto de los contenidos presentados o de los procedimientos seguidos para realizar algo; 2) dicho determinante no es tanto el interés por incrementar la competencia sino la propia tarea en la que la persona se siente a gusto y cuyo fin está básicamente en sí misma, con independencia de que, de modo indirecto, esté incrementando sus conocimientos en un área determinada; finalmente, 3) con independencia de que esté en juego la consecución de otras metas, para muchos alumnos experimentar que se actúa con cierta autonomía y sin obligación (motivación de control) es una meta importante que puede condicionar su mayor o menor dedicación a las tareas académicas.

b) Metas relacionadas con la autovaloración (con el “yo”)

En esta categoría, se incluyen dos tipos de metas. Por un lado, cierto tipo de comportamientos con deseos de alcanzar el éxito y de vivenciar las experiencias positivas de orgullo y satisfacción que se derivan del mismo, recibiendo de otros o de sí

mismo una valoración positiva de su competencia actual; y por otro, determinados comportamientos de algunos estudiantes que tratan de evitar las experiencias negativas asociadas al fracaso. En este segundo caso, debido a su historia personal y a las implicaciones negativas que las experiencias de fracaso tienen sobre la propia competencia y, en general, sobre el autoconcepto, presentan un cierto temor al fracaso, dado que este resultado se interpreta con frecuencia como indicador de baja autopercepción de competencia y, por lo tanto, una situación por evitar (Valle et. al, 1998).

c) Metas relacionadas con la valoración social

Relacionadas con la motivación extrínseca, aunque este tipo de metas no se asocia directamente con el aprendizaje y el logro académico, sí desempeñan un papel muy importante ya que remiten a la experiencia emocional que se deriva de las reacciones de personas significativas para el alumno (padres, profesores, iguales, etc.) ante su propia actuación. La cuestión clave en este tipo de metas es conseguir un grado óptimo de aceptación social y evitar ser rechazado, como resultado de su conducta académica.

d) Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas

También vinculadas con la motivación extrínseca, tampoco se relacionan directamente con el aprendizaje o el logro académico, aunque pueden servir y suelen utilizarse para favorecerlo. Este tipo de metas refiere tanto a la consecución de premios o recompensas como a la evitación de todo lo que signifique castigo o pérdida de objetos valorados por el alumno.

Diferentes autores afirman que lo que motiva a los estudiantes no son las metas en sí, sino ciertos comportamientos y características psicológicas asociadas a las mismas: las denominadas “atribuciones causales”. En un estudio realizado por Valle et al. (1998), se demuestra que atribuir los resultados a causas internas tiene una influencia significativa sobre las metas de aprendizaje, mientras que las atribuciones a causas externas influyen sobre las metas de logro o ejecución.

Respecto de la *vinculación de las metas con la PTF*, Lens (1998) señala que para los estudiantes involucrados en metas de aprendizajes el objetivo es incrementar conocimientos y competencias; por lo tanto, están orientados hacia la consecución de la tarea y esto se corresponde con una motivación intrínseca. En cambio, en situación de examen tienen como meta obtener el éxito académico y evitar el fracaso. Este tipo de actividad de logro suscita egoorientación. La persona se preocupa más por su actuación frente a otros individuos que por la tarea en sí misma y esto se corresponde con una motivación extrínseca.

Si la motivación intrínseca se combina con las metas futuras, Heyman y Dweck (1992) refieren a motivación adaptativa y óptima. En cambio, si es la motivación extrínseca la que se conjuga con las metas futuras, Deci y Ryan (1985, 1992) y Rigby et al. (1992) postulan cuatro tipos de regulación externa o grados de autodeterminación: a) la *regulación externa*, que refiere a actividades reguladas por causas o motivos extrínsecos a la persona, b) la *regulación introyectiva*, primer paso a la internalización en cuanto la persona estima que debe cumplir el objetivo; de lo contrario, sentirá remordimiento; c) la *regulación identificada*, por la cual la persona considera que debe realizar la actividad porque es un paso para una meta personalmente más importante; por último, d) la *regulación integrada*, que refiere a la forma más autónoma y autodeterminada de la motivación extrínseca.

En consecuencia, es clara la importancia de combinar la motivación intrínseca con las metas futuras, aunque la motivación extrínseca también puede orientarse hacia dicha dimensión temporal.

Instrumentos que evalúan la PTF

Se han desarrollado varios instrumentos para medir la perspectiva temporal en la conducta humana; en la presente investigación se han seleccionado el ZTPI (*Zimbardo Time Perspective Inventory*) de Zimbardo y Boyd (1999, 2008) en la adaptación al español de Díaz Morales (2006 a y b) y el Cuestionario de Metas y temores de Nurmi (1989).

Para los autores, la PT es un proceso con frecuencia no consciente¹¹ aun cuando se adscriben las experiencias personales y sociales a categorías temporales, o marcos de tiempo, que contribuyen a proporcionar orden, coherencia y significado a dichos eventos; a zonas de tiempo por medio de las cuales los individuos fraccionan el fluir de sus experiencias temporales (cfr. Zimbardo & Boyd, 2008). Estos marcos cognitivos pueden reflejar patrones temporales cíclicos, recursivos, o eventos no recurrentes en la vida de una persona. “Entre la construcción abstracta del pasado y la anticipación del futuro, descansa la representación concreta, empíricamente centrada, del presente” (Zimbardo & Boyd, 1999, p. 1271).

Concluyen que la PT es una diferencia individual relativamente estable, proveniente de factores aprendidos, entre los que destacan la cultura, la educación, la religión, el nivel socioeconómico y la familia.

ZTPI (Zimbardo Time Perspective Inventory)

En Zimbardo y Boyd (1999), los autores presentan el que consideran el último análisis factorial de un largo proceso de validación en estudiantes universitarios, de una investigación extendida que combina instrumentos cualitativos –entrevistas, grupos focales– con las distintas versiones mejoradas de la escala a través del análisis factorial, retroalimentación de los participantes en los estudios, análisis de validez discriminante, de los ítems y de las cargas.

El inventario consta de 56 proposiciones sobre creencias, preferencias y valores respecto de experiencias temporalmente delimitadas. Se trata de una escala Likert con cinco opciones de respuesta (desde “no me describe en absoluto” hasta “me describe totalmente”), que se distribuye en cinco dimensiones: Pasado negativo, Pasado positivo, Presente hedonista, Presente fatalista y Futuro. Cinco ítems se puntúan de modo reverso –dos en Pasado positivo: N° 25 y N° 41; tres en Futuro: N° 9, N° 24 y N° 56–.

¹¹ Carelli, Wiberg y Wiberg (2011, p. 220) lo caracterizan como “semi-consciente”.

El análisis factorial exploratorio (González, 2018), que reemplaza valores perdidos con la media y emplea rotación varimax, releva cinco factores que explican un 36% de la varianza. Todos los ítems cargan por encima del valor 0.30, con una carga promedio de 0.45. Dos ítems (el N° 11 y el N° 25) cargan significativamente en dos factores pero en direcciones opuestas¹²; se retuvieron en el factor más justificable desde el punto de vista teórico.

Pasado negativo (10 ítems; $\alpha = .82$): una actitud pesimista y visión aversiva del pasado, que puede estar asociada a eventos traumáticos o resentimientos, pero no necesariamente; esto es, por la naturaleza reconstructiva del pasado, estas actitudes negativas pueden deberse a experiencias reales, a una reconstrucción negativa de eventos benignos o a una combinación de ambas. Ejemplos de ítems: “Pienso en las cosas malas que me han ocurrido en el pasado”; “Es difícil olvidar imágenes desagradables de mi infancia”.

Presente hedonista (15 ítems; $\alpha = .79$): se asocia a vivir el momento, al deseo del placer espontáneo, a la búsqueda de la gratificación inmediata con mínima consideración de los riesgos o las consecuencias de las acciones. Ejemplos: “Hago cosas impulsivamente”; “Me arriesgo para poner excitación en mi vida”.

Futuro (13 ítems; $\alpha = .77$): se caracteriza por la actitud de fijarse metas específicas de largo aliento, por la planificación de acciones futuras, la anticipación constante de consecuencias y recompensas, un trabajo sostenido hacia dichas metas, a expensas del disfrute presente o capacidad de aplazar las gratificaciones. Ejemplos: “Cuando quiero conseguir algo, me fijo unas metas y considero los medios para poder conseguirlas”; “Preparar el trabajo para el día siguiente y cumplir con los plazos, se antepone a la diversión de hoy en la noche”.

¹² El ítem 11 (“Si los pongo en una balanza, tengo muchos más recuerdos buenos que malos”) carga en Pasado Positivo (.63) y Pasado Negativo (-.41); se adscribe al primero.

También el ítem 25 (“El pasado tiene demasiados momentos desagradables y prefiero no pensar en ellos”) carga en Presente Negativo (.55) y en Pasado Positivo (-.52); se adscribe al segundo.

Pasado positivo (9 ítems; $\alpha = .80$): refleja una actitud cálida, sentimental y usualmente nostálgica hacia el pasado, que enfatiza la preservación de las relaciones con la familia y los amigos. Ejemplos: “Las imágenes, sonidos y olores de la infancia traen recuerdos maravillosos”; “Me gusta pensar en el pasado”.

Presente fatalista (9 ítems; $\alpha = .74$): se define por una actitud de falta de esperanza en el futuro, por la creencia de que la propia vida es determinada por fuerzas incontrolables. Ejemplos: “El camino de mi vida está controlado por fuerzas en las que no puedo influir”; “No tiene sentido preocuparme por el futuro ya que, de todos modos, no puedo hacer nada”.

El trabajo seminal del ZTPI (Zimbardo & Boyd, 1999) presenta un instrumento que es referente en la operacionalización y evaluación de las dimensiones de la PT, que ha sido administrado, aplicado y validado en numerosos países. Un amplio consenso se advierte en la literatura que valida transculturalmente las cinco dimensiones que distinguieran los autores; por ejemplo, las investigaciones de Apostolidis y Fieulaine (2004) en estudiantes franceses, de Díaz Morales (2006a) en una población española, de Milfont et al. (2008) en alumnos brasileños o el trabajo de Sircova et al. (2014) que incluye 23 países de los cinco continentes, con una varianza explicada promedio de 35.05%, quienes concluyen: “Nuestros resultados muestran que las cinco orientaciones temporales evaluadas mediante el ZTPI son invariantes a través de veinticuatro países con diversas tradiciones culturales y a través de muchas adaptaciones lingüísticas (...). En consecuencia, podemos recomendar fuertemente las distintas versiones del ZTPI como un ‘estándar de oro’ para la investigación futura de la perspectiva temporal” (Sircova et al., 2014, p. 8).

Cuestionario de Metas y Temores de Nurmi

La perspectiva de tiempo futuro es definida por Nurmi (1989) como la manera en que percibimos el futuro según los objetivos, metas, miedos, preocupaciones planes y estrategias. Se define como la planificación y las características relacionadas con la representación subjetiva de los objetivos que el sujeto pretende realizar en un futuro.

El instrumento se compone de una parte cuantitativa y otra cualitativa; en esta se analizan objetivos/metast y temores que el estudiante proyecta. Se conforma de un enunciado y seis preguntas abiertas. En primer lugar, se le pide al participante que enumere los principales objetivos o metas que desea alcanzar; en segundo lugar, que indique la edad que cree que tendría cuando el objetivo que estipuló se realice; en la tercera pregunta, debe consignar cuáles son los principales factores que pueden influir en la realización de su objetivo; en la cuarta, qué actividades ha realizado para alcanzar su objetivo; en la quinta, debe explicar de qué forma va a concretar su objetivo; en la sexta, debe indicar (seleccionando un número del 1 al 7) la medida en que el logro del objetivo depende de él mismo o de la circunstancias. En la octava y última pregunta debe establecer la probabilidad de que el objetivo se realizará escogiendo un número del 1 al 7 –más cerca del número 1 es poco probable que el objetivo se alcance; más cerca del número 7, mayores serán las probabilidades de logro–.

Para concluir, cabe señalar que en este instrumento se pone en juego un constructo central que es la orientación a la meta, el cual refiere al propósito y al enfoque de la participación del individuo en actividades para el logro del objetivo. Se hace hincapié en la forma en que se establecen y modifican las metas, y en el papel de las propiedades que estas desempeñan, por ejemplo: la especificidad, la proximidad y la dirección que le otorgan a la conducta (Schunk, 2012, p.374).

Conclusiones

Frente a las ideas expuestas es conveniente presentar una síntesis de lo tratado (cfr. figura nº 1). Sin duda, son numerosos los modelos que buscan comprender los conceptos de motivación. Nuestro propósito fue acercarnos a su vinculación intrínseca, enmarcando la perspectiva temporal en un modelo contextual más amplio que tiene en cuenta las metas y proyectos de las personas en el ámbito específico en el cual interactúan.

PERSPECTIVA TEMPORAL FUTURA: una comprensión de la motivación

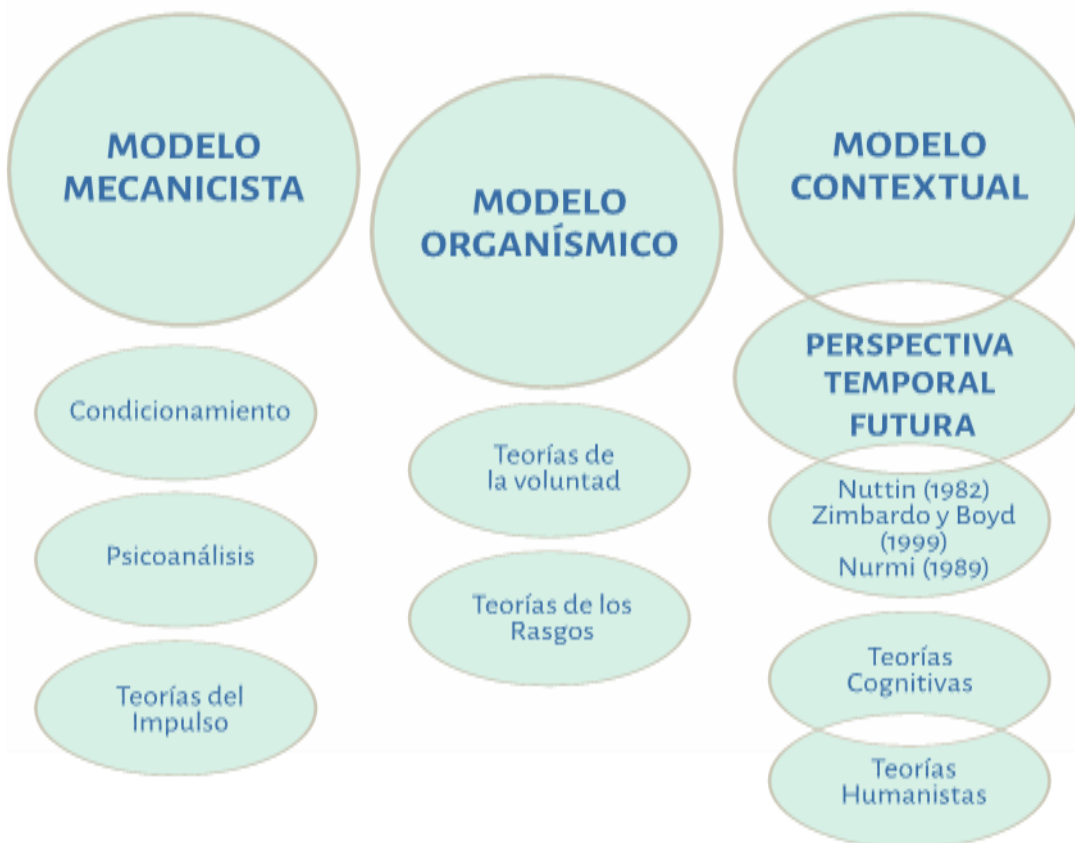


Figura 11: Síntesis integral teórico-gráfica

Nuttin –además de asumir las contribuciones más valiosas de la Psicología cognitiva contemporánea– las inscribe en un marco más amplio, dentro de una concepción humanista de la conducta humana, que tiene en cuenta la interacción de lo cognoscitivo y lo dinámico, lo afectivo y lo tendencial.

Los demás modelos intentan explicar la motivación desde diferentes perspectivas; en cambio, para Nuttin el desarrollo integral de la personalidad implica una estructura bipolar yo-mundo que se produce gracias a la vinculación que se mantiene con el contexto, en la relación con el ambiente percibido y concebido. En la medida en que la persona elija un fin como valor integrador y orientador de su vida, hacia él encaminará todas sus acciones, otorgándoles unidad y coherencia, un perfil propio y eficacia cierta.

Referencias bibliográficas

- Alonso Tapia, J. (1992). *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Alonso Tapia, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Morata.
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Apostolidis, T., y Fieulaine, N. (2004). Validation française de l'échelle de temporalité. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 54, 207-217. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2004.03.001>
- Burón Orejas, J. (1995). *Motivación y aprendizaje*. Madrid: Ediciones Mensajero.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1992). The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement. En A.K. Boggess, & T.S. Pittman, (Eds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* (pp. 9-36). Cambridge: Cambridge University Press.
- Díaz-Morales, J. (2006a). Estructura factorial y fiabilidad del inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo. *Psicothema*, 18(3), 564-570. <http://www.psicothema.com/pdf/3254.pdf>
- Díaz-Morales, J. (2006b). Future Time Perspective Across Life-Span: Two Models of Measurement. En Z. Uchnast (Ed.), *Psychology of Time. Theoretical and Empirical Approaches* (pp. 65-77). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Fraisse, P. (1963). *The psychology of time*. Westport: Greenwood.
- Garrido-Gutiérrez, I. (1995). Motivación cognitiva y social. En A. Puente Ferreras (Coord.), *Psicología básica: Introducción al estudio de la conducta humana* (pp. 476-496). Madrid: Pirámide.
- González Fernández, A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- González Fernández, A. (2007). Modelos de motivación académica. Una visión panorámica. *REME. Revista Electrónica de Motivación y Educación*, X(25). <http://reme.uji.es/articulos/numero25/article1/article1.pdf>
- González Torres, M. C. (1999). *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención* (2ª ed.). Pamplona: EUNSA.

- González, M. L. (2018). Hacia un modelo multidimensional de la motivación orientada al futuro. Estudio empírico y ciclos de diseño en estudiante universitarios de Ciencias de la Educación e Ingeniería Agronómica. En I. Morchio, H. Difabio de Anglat, R. Marsollier, y M. G. Boarini (Eds.), *Tesis doctorales. Aportes a la investigación desde el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo* (pp. 65-80). Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. <https://bdigital.uncu.edu.ar/11210>
- González, M. L., y Daura, F. T. (2012). El aprendizaje autorregulado y su vinculación con la perspectiva de futuro. *Revista de Orientación Educacional*, 26(50), 47-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4554557>
- Heyman, G. D., & Dweck, C. S. (1992). Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptive motivation. *Motivation and Emotion*, 16, 231-247. <https://doi.org/10.1007/BF00991653>
- Husman, J., & Lens, W. (1999). The Role of the Future in Student Motivation. *Educational Psychologist*, 34, 113-125. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3402_4
- Lens, W. (1998). El rol de perspectiva temporal en la motivación estudiantil. *Persona*, 1, 67-94.
- Lens, W., & Moreas, M. (1994). Future time perspective: Individual and societal approach. En Z. Zaleski (Ed.), *Psychology of future orientation* (pp. 23-38). Lublin, Polonia: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Lersch, P. (1966). *La estructura de la personalidad*. Barcelona: Scientia.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality: Selected papers*. New York: Mc Graw-Hill.
- Maher, M. L., & Pintrich, P. R. (1991). *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulation* (vol 7). Greenwich, CT: JAI Press.
- Malas, Z., y Guiot, D. (2007). La Perspective future: essai de clarification des construits et utilisations possibles en comportement du consommateur. *6ème Journées Normandes de Recherche sur la Consommation Société et consommations*. Groupe ESC Rouen. http://ziad.malas.free.fr/ACTIVITES_DE_RECHERCHE_files/JNConso2007MalasGuiot.pdf
- Martínez-Fernández, J. R., y Galán, F. (2000). Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11(19), 35-50. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.11.num.19.2000.11323>
- Milfont, T. L., Andrade, P. R., Belo, R. P., y Poesa, V. S. (2008). Testing Zimbardo Time Perspective Inventory in a Brazilian sample. *Interamerican Journal of Psychology*, 42(1), 1-10.
- Miller, B.R., Behrens, J.T., Green, B.A., & Newman, D. (1993). Goals and perceived

- ability: Impact on student valuing, self-regulation and persistence. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 2-14.
- Nurmi, J. (1989). Development of Orientation to the Future during Early Adolescence: A Four-Year Longitudinal Study and Two Cross-sectional Comparisons. *International Journal of Psychology*, 24, 195-214. <https://doi.org/10.1080/00207594.1989.10600042>
- Nuttin, J. (1953). *Tâche, réussite et échec. Théorie de la conduite humaine*. Louvain: Publications Universitaires de Louvain.
- Nuttin, J. (1964). The future time perspective in human motivation and learning. *Acta Psychologica*, 23, 60-82. [https://doi.org/10.1016/0001-6918\(64\)90075-7](https://doi.org/10.1016/0001-6918(64)90075-7)
- Nuttin, J. (1982 [1980]). *Teoría de la motivación humana*. Barcelona: Paidós.
- Nuttin, J. (1985). *Future time perspective and motivation. Theory and research method*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Palmero, F., Gómez, C., Carpi, A., y Guerrero, C. (2008). Perspectiva histórica de la psicología de la motivación. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26(2), 145-170. <https://www.redalyc.org/pdf/799/79926204.pdf>
- Paoloni, P., y Rinaudo, M.C. (2009). Motivación, tareas académicas y procesos de *feedback*. Un estudio comparativo entre alumnos universitarios. *REME. Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, XI(31). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3053015>
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (cap. 14). San Diego. C.A: Academic Press.
- Pintrich, P., & Schunk, D.H. (2006[1996]). *Motivación en contextos educativos. Teoría, Investigación y Aplicaciones*. Madrid: Pearson.
- Rigby, C. S., Deci, E. L., Patrick, B. C., & Ryan, R. M. (1992). Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: Self-determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion*, 16, 165-185. <https://doi.org/10.1007/BF00991650>
- Roberts, W.A. (2002). Are animals stuck in time? *Psychological Bulletin*, 128, 473-489. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.3.473>
- Schunk, D. H. (2005). Self-Regulated Learning: The Educational Legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85-94. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4002_3
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa* (6ª ed.). México: Pearson.
- Sircova, A., Van De Vijver, F., Osin, E., Milfont, T.L., Fieulaine, N., Kislali, A., Zimbardo, P.G. y 54 members of the international time perspective research project (2014).

A Global Look at Time: A 24-Country Study of the Equivalence of the Zimbardo Time Perspective Inventory. *Sage Open*, January-March, 1-12.
<https://doi.org/10.1177/2158244013515686>

- Stolarski, M., Fieulaine, N., & van Beek, W. (Eds.) (2015). *Time Perspective Theory; Review, Research and Application: Essays in Honor of Philip G. Zimbardo*. Cham, Switzerland: Springer International Publishing. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-07368-2_1
- Stolarski, M., Fieulaine, N., & Zimbardo, P. (2018). Putting time in a wider perspective: The past, the present, and the future of time perspective theory. En: V. Zeigler-Hill, & Todd Shackelford (Eds.), *The SAGE Handbook of Personality and Individual Differences* (pp. 592-628). Thousand Oakes, CA: SAGE.
- Valle, A., González Cabanach, R., Gómez Taibo, M.L., Rodríguez Martínez, S., y Piñeiro, I. (1998). Influencia de las atribuciones causales internas y externas sobre las metas académicas. *Revista Bordón*, 50, 405-413.
- Vázquez, S.M. (2012). *La Filosofía de la Educación. Estado de la cuestión y líneas* (2ª ed.). Buenos Aires: CIAFIC Ediciones.
- Zimbardo, P., & Boyd, J. (2008). *The time paradox: The new psychology of time that will change your life*. New York, NY: Free Press.
- Zimbardo, P., & Boyd, N. (1999). Putting time in perspective: a valid, reliable, individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17(6), 1271-1288.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1271>

Francisco Augusto Pontoriero
Universidad Nacional de San Juan.

Aceptado: febrero 2019

Datos de los autores:

Francisco A. Pontoriero es Licenciado en Sistemas de Información y Doctor en Educación. Trabaja como profesor e investigador en la Universidad Nacional de San Juan, Argentina. A partir de sus investigaciones ha realizado numerosas publicaciones y participado en múltiples reuniones científicas referentes al Desarrollo, Modelado e Implementación de Sistemas de Información y de Educación a Distancia.

Dirección de correo electrónico:
ruffopontoriero@gmail.com

La Educación Superior a Distancia en el Marco Legal Argentino

Resumen *La educación a distancia se ha ido desarrollando y conceptualizando a través de los años; sus múltiples aristas tales como los recursos de aprendizaje, tecnologías, redes, formación de sus docentes y otros, han sido objeto de la mirada de académicos, instituciones y organismos de Educación Superior. Es en este contexto que las normativas que regulan las actividades referidas a la modalidad a distancia en nuestro país no pueden quedar desactualizadas, sino que deben responder al permanente cambio que implica el mundo actual. Estas normativas debe tener en cuenta el contexto sociocultural de la institución universitaria, aceptando la diversidad y autonomía de cada una. En este sentido, el objeto del presente artículo consiste en analizar la "Resolución 2641-E/2017" del Ministerio de Deportes y Educación de la República Argentina a fin de destacar los problemas y objeciones que resuelve, frente a normativas anteriores, haciendo hincapié en los cambios e implicancias futuras de la aplicación de dicha resolución, pero sin dejar de tener en cuenta los vacíos y cuestiones aún por resolver.*

Palabras Claves Marco legal Argentino, Educación Superior a Distancia, SIED (Sistema Institucional de Educación a Distancia)

Distance Higher Education in the Argentine Legal Framework

178

Abstract: Distance education has been developed and conceptualized over the years. Its many edges such as learning resources, technologies, networks, training of teachers and others, have been the object of the eyes of academics, institutions and organizations of higher education. It is in this context that the regulations that regulate activities related to distance learning in our country cannot be out of date, but must respond to the permanent change that today's world implies. These regulations must take into account the sociocultural context of each university institution, accepting the diversity and autonomy of each one. In this sense, the purpose of this article is to analyze “Resolution 2641-E/2017” of the Ministry of Sports and Education of the Argentine Republic. This work highlights the problems and objections it solves, compared to previous regulations, emphasizing the changes and implications for the future of the application of said resolution, but without neglecting the gaps and issues still to be resolved

Key words: Argentine legal framework, Higher Online Education, SIED.

Introducción

Las bases sobre las cuales se estructuró la educación superior universitaria en los últimos dos siglos, se transforman en cuanto nace una nueva fase marcada por las ventajas que brinda la tecnología. En este contexto, las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) cambian la lógica nacional de la prestación de servicios educativos y las prácticas pedagógicas.

La educación no presencial, conocida comúnmente como educación a distancia, surge como una opción formativa con gran potencial para aumentar el acceso, la calidad y la permanencia en los estudios. Aspiraciones que se conjugan simultáneamente con la participación, la garantía de la apropiación de conocimientos por parte de los alumnos y la conclusión con éxito de sus estudios. Esta modalidad tiene principal relevancia sobre todo en contextos donde el reto de garantizar esos propósitos es mayor, tal como la situación actual de aislamiento social a partir de la Pandemia generada por el COVID-19.

En el presente trabajo, luego de conceptualizar la educación a distancia (EaD) y sus características, se analizan el rol del docente, los factores que han favorecido el crecimiento de la modalidad no presencial, las causas que propiciaron la necesidad de una nueva normativa para regular la EaD en Argentina, la Resolución 2641-E/2017, que se desarrolla con cierta exhaustividad, una propuesta de organización de la documentación necesaria para validar el SIED (Sistema Institucional de Educación a Distancia) exigido por dicha normativa, y tres de los desafíos pendientes: la formación del profesorado, la infraestructura requerida y la atención a la discapacidad en la EaD.

Concepción de educación a distancia y sus características

La expresión *educación a distancia* se entiende como “la opción pedagógica y didáctica donde la relación docente-alumno se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa” (Ley de Educación Nacional N° 26.206). Por consiguiente, quedan incluidos en la denominación *educación a distancia* los estudios conocidos como educación semipresencial, educación asistida, educación abierta, educación virtual y cualquiera que reúna las características indicadas precedentemente.

Con respecto al alcance del término Educación a Distancia (EaD), se ha tenido en cuenta la propuesta de ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana, 2004) que la define como:

Modalidad educativa centrada en el aprendizaje que promueve el desarrollo autónomo del estudiante con el apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación, desarrollando para ello estrategias y recursos que permiten interactuar a los diferentes actores de un proceso caracterizado por la separación espacio temporal relativa entre docentes y estudiantes, con el fin de formar y actualizar individuos con las competencias necesarias para afrontar el contexto laboral y sociocultural contemporáneo.

En función de lo expuesto, consideramos oportuno incluir el concepto de “e-learning” como la denominación generalmente utilizada para EaD en el idioma inglés, a la cual refieren múltiples libros y artículos. A partir de ello, tomamos la siguiente definición, adaptada de la Asociación Española de Normalización y Certificación (Hilera González y Hoya Marín, 2010, p. 29): “*E-learning* o formación virtual es la formación basada en el uso de las Tecnologías de la Información las Comunicaciones (TICs) y que generalmente no es presencial. Los tipos de formación virtual son: autoformación (formación virtual sin tutorías, basada en el autoaprendizaje) teleformación o formación en línea (formación virtual con tutorización) y formación mixta o *blended-learning* (formación virtual que contiene sesiones presenciales)”.

Para seleccionar las mínimas características posibles que nos permitan identificar de forma unívoca esta modalidad educativa, tomaremos la propuesta de García Aretio (2001, pp. 30-41) que considera las siguientes como necesarias y suficientes para que consideremos a un curso, programa o institución como de *educación a distancia*:

- a) La casi permanente separación del profesor/formador y alumno/participante en el espacio y en el tiempo, si bien en esta última variable puede producirse también interacción síncrona.
- b) El estudio independiente en el que el alumno controla tiempo, espacio, determinados ritmos de estudio y, en algunos casos, itinerarios, actividades, tiempo de evaluaciones, etc. Rasgos que pueden complementarse –aunque no necesariamente– con las posibilidades de interacción en encuentros presenciales o electrónicos que brindan oportunidades para la socialización y el aprendizaje colaborativo.
- c) La comunicación mediada de doble vía entre profesor/formador y estudiante, de estos entre sí a través de diferentes recursos. Actualmente, después de 15 años de esta publicación, podemos expresar que, con el desarrollo de la tecnología, juega un papel clave el aprendizaje entre los propios alumnos que interactúan haciendo uso de dicha tecnología.

- d) El soporte de una organización/institución que planifica, diseña, produce materiales (por sí misma o por encargo), evalúa y realiza el seguimiento y motivación del proceso de aprendizaje a través de la tutoría.

Según los cuatro rasgos antes apuntados, no estaríamos hablando de cursos, programas o instituciones a distancia, en aquellos casos en los que:

- Se exige un alto grado de presencialidad.
- Las conductas docentes y discentes se desarrollan en el mismo espacio físico, aunque sean en diferente tiempo (aprendizajes, por ejemplo, a través de las computadoras necesariamente ubicadas en los locales de los centros presenciales).
- Aunque profesores y estudiantes se ubiquen en espacios diferentes, todo el programa exige una relación síncrona entre ellos.
- No se posibilitan el estudio independiente y el autónomo. El alumno no controla:
 - espacio (tiene necesariamente que aprender en el mismo lugar),
 - tiempo (ha de aprender a una hora y durante un tiempo concreto),
 - determinados ritmos (cada día debe cubrir ciertos objetivos-contenidos de aprendizaje).
- La única comunicación se establece a través de la tutoría presencial.
- Esta comunicación es unidireccional (solo materiales enviados o adquiridos, programas ordinarios de radio y/o televisión, videos o CDs...).
- No se verifica influencia, respaldo y guía por parte de una institución con su correspondiente acción tutorial (cursos multimedia o virtuales que no contemplan relación con un tutor real de la institución de carácter formalizado, aunque cuente con un permanente tutor inteligente o virtual no real).

El docente y la comunicación en la educación a distancia

El profesor de la enseñanza presencial interactúa directamente cara a cara con sus estudiantes y es el responsable de planificar su actuación autónoma en el aula –preparar

los materiales de apoyo a su docencia, las actividades de aprendizaje, evaluaciones, entre otras-. El docente de la modalidad a distancia, en cambio, no tiene contacto físico con sus alumnos y la relación con ellos está mediada por los materiales que elabora y la tecnología que permite la comunicación pedagógica. En consecuencia, la comunicación asume un papel sustancial en el proceso de enseñanza/aprendizaje (E/A) en la modalidad no presencial ya que es la que permite acortar distancias entre los distintos participantes de este proceso.

Al respecto, indica Lima Montenegro (2005) que la “inserción de las nuevas tecnologías a la enseñanza y el aprendizaje se hace con el propósito de mediar. Solo así los recursos tecnológicos constituyen un medio y no una finalidad” (p. 12). Mediar pedagógicamente desde las tecnologías significa “abrir espacios para la búsqueda, el procesamiento y la aplicación de información, a la vez que para el encuentro con otros” (p. 32). Por ello, “replantearnos su utilización en los nuevos entornos de aprendizaje es un reto y una aspiración para todos los docentes” (p. 32).

Por su parte, García Aretio (2002) expresa que la tecnología permite reducir la distancia en los sistemas de enseñanza/aprendizaje no presenciales. Los recursos tecnológicos posibilitan mediante la metodología adecuada suplir, e incluso superar, la educación presencial.

Factores que han propiciado el crecimiento de la modalidad no presencial

Una gran diversidad de factores ha influido de forma determinante en el crecimiento exponencial de la EaD en los últimos quince años. Dentro de estos factores se destacan (García Aretio, 2002):

- Los avances sociopolíticos

El aumento de la demanda social de educación universitaria generó la masificación de las aulas convencionales, por un parte, por la explosión demográfica y, por otra, por el

desarrollo. Ello produjo la exigencia y presión de sectores sociales que antes no accedían mayoritariamente al nivel superior, con el consiguiente deterioro de la calidad del servicio educativo.

- La necesidad de aprender a lo largo de la vida
Se asiste hoy a una mayor solicitud de todo tipo de actividades no regladas de perfeccionamiento profesional, reciclaje, etc., que impone el progreso de todos los sectores. En esta línea de respuesta se inscribe la educación permanente que viene a considerarse como una nueva frontera y un rasgo definitorio del panorama educativo actual.
- La carestía de los sistemas convencionales
El costo excesivo de los sistemas formales de educación es evidente. La educación cara a cara exige la formación de grupos que precisan en un determinado espacio y tiempo de instalaciones, recursos materiales, humanos. Vinculado con “todos quieren aprender a lo largo de toda la vida” hace inviable, desde una perspectiva económica, cubrir esa demanda.
- Los avances en el ámbito de las Ciencias de la Educación
El notable avance de las Ciencias de la Educación y de la Psicología posibilita una planificación cuidadosa de la utilización de recursos y una metodología que, privada de la presencia directa del profesor, potencia el trabajo independiente y por ello la personalización del aprendizaje.
- Las transformaciones tecnológicas
Los recursos tecnológicos que permiten reducir la distancia han sido una causa constante del avance insospechado de una enseñanza/aprendizaje no presenciales. Mediante la metodología adecuada, los medios de comunicación audiovisual e informáticos integrados en una acción multimedia viabilizan no solo la comunicación vertical profesor-estudiante, sino la horizontal entre los propios participantes en los procesos de formación.

Acerca de la interacción e interactividad

Dado que son elementos importantes en el marco del presente artículo y que son considerados de manera diferente por distintos autores, se hará referencia a los conceptos de interacción e interactividad.

Mientras que algunos los consideran sinónimos, otros establecen distinciones entre ambos términos. Así, el Ministerio de Educación de la Nación, en la Resolución N° 1717/04 se refiere a la *interacción* como “la relación entre los distintos actores del proceso educativo” e *interactividad* como “la relación del alumno con el material de aprendizaje y la tecnología”.

En este sentido, la resolución actual del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (N° 2641-E/2017) resalta y plantea como requisito fundamental que cada institución “presentará su Sistema Institucional de Educación a Distancia (...) en el que describirá los dispositivos que (...) permitan el desarrollo de la propuesta de enseñanza. El Proyecto incluirá (...) las actividades previstas, presenciales o intermediadas por las tecnologías de la información y las comunicaciones, a realizar con los alumnos inscriptos *a efectos de promover las interacciones entre estudiantes y docentes y las de los estudiantes entre sí*” [énfasis nuestro].

Marta Mena (2002) afirma que la interactividad refiere a “la confrontación directa del estudiante con el material o dispositivo que vehiculiza el contenido del aprendizaje”; en cambio, el proceso de interacción remite a “la acción recíproca entre sujetos, entre personas. Tiene que ver con la interrelación desarrollada entre los actores involucrados en la propuesta educativa en función de la enseñanza y el aprendizaje”.

De allí que, en el marco de este trabajo, se restringe el término “interactividad” a la relación de comunicación que establece el alumno con los materiales puestos a su disposición en la plataforma e “interacción”, a las relaciones que se generan entre los distintos actores del proceso educativo, a fin de propiciar el aprendizaje colaborativo.

Educación a distancia en Argentina

En Argentina, la EaD fue reconocida en 1993 por la Ley Federal de Educación 24.195 como otra modalidad de educación. Luego, la ley de Educación Superior 24.521, de 1995, autorizó la creación de instituciones universitarias que respondieran a modelos diferenciados de diseño institucional y de metodología pedagógica –entre ellas, las de EaD–, previa evaluación de su factibilidad y de la calidad de la oferta académica. Instituye, asimismo, que serán creadas o autorizadas según las previsiones vigentes para las restantes instituciones y serán sometidas al mismo régimen de títulos y de evaluación y acreditación.

En ese marco, el Poder Ejecutivo dictó el decreto N° 081 en enero de 1998 referido a la creación, reconocimiento o autorización de instituciones universitarias a distancia, planteando los requisitos que, en términos generales, son equivalentes a los aplicados a las de modalidades tradicionales. En ese mismo año, el Ministerio de Educación aprobó por resolución las normas específicas para las instituciones, carreras y programas con modalidad a distancia. En 2001, estableció la norma para el reconocimiento oficial provisorio de los títulos de posgrado de modalidad no presencial o a distancia hasta que se dictara el marco regulatorio para este tipo de posgrados, de modo que la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) pudiera abocarse a su acreditación.

En 2002, la CONEAU a través de su Comisión Asesora de Educación a Distancia, establece Lineamientos para la Evaluación y Acreditación de programas y proyectos de Educación Superior a Distancia. Constituye el documento básico de referencia para proyectos de EaD o de Educación Semipresencial en la orientación de la evaluación de la calidad y pertinencia de los estudios de grado y posgrado, para su reconocimiento oficial y otorgamiento de validez nacional.

Posteriormente, desde 2004, el Ministerio de Cultura y Educación a través de la Resolución N°1717/MCE (2004) reguló las actividades referidas a la modalidad a distancia en pos de alcanzar la calidad de esa oferta educativa, declarada en su Anexo

“Lineamientos para la presentación y evaluación de programas y carreras bajo esta modalidad”. El objetivo de los lineamientos era garantizar un desarrollo ordenado “a fin de que se alcancen niveles académicos de calidad justificada en la importancia del diálogo o comunicación didáctica a través de medios pre-producidos y vías de comunicación, para la autogestión del aprendizaje en la modalidad a distancia”.

Bajo este entorno, las universidades fueron incorporando gradualmente oferta académica en la modalidad a distancia desde las estructuras de la presencialidad. En paralelo, el sistema educativo, y en particular la Educación Superior, debieron ajustarse y replantear su misión, a fin de responder al permanente cambio que generan las TICs.

En este proceso, ocupa un rol protagónico la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina (RUEDA), conformada el 10 de agosto de 1990, que menciona entre sus principales objetivos: “fomentar y desarrollar el empleo adecuado de los recursos de educación a distancia para superar problemas educativos específicos; promover la investigación, la experimentación y el desarrollo de métodos y procedimientos en educación a distancia”. Esta organización ha defendido siempre que las normas que regulen la EaD en Argentina no pueden ser excesivamente regulativas y homogeneizantes, sino que se debe tener en cuenta el contexto sociocultural de cada institución universitaria, aceptando su diversidad y autonomía.

En esta línea, en junio de 2017, el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación aprobó una nueva normativa para la regulación de la EaD en Argentina (Res. MEyD 2641-E/2017), derogando la anterior Resolución Ministerial N° 1717/04 y otras normas vinculadas con ella.

Actualmente, CONEAU adhiere a esta resolución para la evaluación de las instituciones universitarias, por la que se exige que cada institución desarrolle y presente su propio SIED (Sistema Institucional de Educación a Distancia), basándose explícitamente en esta normativa.

A continuación, se realizará un breve repaso de la evolución del marco legal referido a la EaD en Argentina, a fin de extender las consideraciones de este apartado.

Reseña histórica

Tal como se mencionara, en 1993, se aprueba la Ley Federal de Educación N° 24.195, en la que se incluye formalmente la modalidad de EaD. Los artículos principales referidos a esta modalidad establecen:

187

Art. 5: El Estado Nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa respetando los siguientes derechos, principios y criterios: (...) p) El estímulo, promoción y apoyo a las innovaciones educativas y, a los regímenes alternativos de educación, particularmente los sistemas abiertos y a distancia.

Art. 24: La organización y autorización de Universidades alternativas, experimentales, de postgrado, abiertas, a distancia, institutos universitarios tecnológicos, pedagógicos y otros creados libremente por iniciativa comunitaria, se regirán por una ley específica.

Art. 33: Las Autoridades Educativas Oficiales: b) Promoverán la organización y el funcionamiento del Sistema de Educación Abierta y a Distancia y otros Regímenes Especiales alternativos dirigidos a sectores de la población que no concurren a Establecimientos Presenciales o que requieran Servicios Educativos Complementarios. A tal fin, se dispondrá, entre otros medios, de espacios televisivos y radiales.

Art. 53: (Son obligaciones inherentes al Poder Ejecutivo Nacional a través del Ministerio específico) administrar los servicios educativos propios y los de apoyo (...); educación a distancia, informática, tecnología, educación satelital, radio y televisión educativas en coordinación con las Provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

Luego, en 1995, se aprueba la Ley de Educación Superior No 24.521; en su artículo 74 instituye:

La presente ley autoriza la creación y funcionamiento de otras modalidades de organización universitaria previstas en el artículo 24 de la Ley No 24.195 que respondan a modelos diferenciados de diseño de organización institucional y metodología pedagógica, previa evaluación de su factibilidad y de la calidad de su oferta académica, sujeto todo ello a la reglamentación que oportunamente dicte el Poder Ejecutivo nacional. Dichas instituciones, que tendrán por principal finalidad

favorecer el desarrollo de la educación superior mediante una oferta diversificada pero de nivel equivalente a la del resto de las universidades, serán creadas o autorizadas según corresponda conforme a las previsiones de los artículos 48 y 62 de la presente ley y serán sometidas al régimen de títulos y de evaluación establecido en ella.

En 1998, el Ministerio de Educación y Cultura de la Nación aprueba las Resoluciones N° 1423 y 1716/MEC, a partir de las que se empiezan a regular los trámites necesarios para el reconocimiento y validez nacional de los títulos que se correspondan con estudios realizados en las instituciones universitarias que se encuentren incluidas en el Artículo N° 26 de la Ley de Educación Superior N° 24.521. En ese mismo año, el Poder Ejecutivo aprueba el Decreto N° 81/98, en el que se detalla la competencia del Ministerio de Cultura y Educación en la aplicación de las disposiciones del artículo N° 74 de la Ley de Educación Superior N° 24.521 sobre EaD.

En 2004, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación aprueba la Resolución N° 1717/MCE, a través de la cual regulaba las actividades referidas a la modalidad a distancia. En pos de alcanzar la calidad de esa oferta educativa, establecía en su artículo 5º, título II: “La presentación de una carrera de pregrado, grado o posgrado tendrá la estructura de un proyecto académico, que incluya en sus diferentes componentes el sistema de evaluación interna del mismo, así como propuestas de mejora continua”. Luego de algunos años de aplicación y a la luz de la experiencia de diferentes universidades nacionales, fue sometida a revisión por la Comisión de Asuntos Académicos del Consejo Interuniversitario de Rectores (CIN). Cuestionada por ser excesivamente regulativa y homogeneizante, RUEDA –como comisión asesora de CIN– promovía una normativa diferente, basada en el respeto por la diversidad y la autonomía de las universidades. Para garantizar la oferta educativa de calidad, RUEDA considera que los Proyectos Pedagógicos (PP) presentados por las instituciones que eligen esta modalidad en sus ofertas educativas, deben explicitar *las Estructuras de Gestión que permiten la organización, administración y desarrollo del proyecto, así como los*

Procesos de Seguimiento, Estrategias de Evaluación y los Planes de Mejora del PP, reconociendo de esta manera la autonomía de las instituciones para determinar su política de calidad.

En 2006, se aprueba la Ley de Educación Nacional N° 26.206. En esta ley, el título VIII está dirigido particularmente a la EaD:

Art. 104: La Educación a Distancia es una opción pedagógica y didáctica aplicable a distintos niveles y modalidades del sistema educativo nacional, que coadyuva al logro de los objetivos de la política educativa y puede integrarse tanto a la educación formal como a la educación no formal.

Art. 105: (...) se define como la opción pedagógica y didáctica donde la relación docente-alumno se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa.

Art. 106: Quedan comprendidos en la denominación Educación a Distancia los estudios conocidos como educación semipresencial, educación asistida, educación abierta, educación virtual y cualquiera que reúna las características indicadas precedentemente.

Art. 107: La Educación a Distancia deberá ajustarse a las prescripciones de la presente ley, a la normativa nacional, federal y jurisdiccional vigente en la materia, y a los procedimientos de control que emanen de los distintos niveles del Estado.

Art. 108: El Estado Nacional y las jurisdicciones, en el marco del Consejo Federal de Educación, diseñarán estrategias de educación a distancia orientadas a favorecer su desarrollo con los máximos niveles de calidad y pertinencia y definirán los mecanismos de regulación correspondientes.

Art. 109: Los estudios a distancia como alternativa para jóvenes y adultos solo pueden impartirse a partir de los dieciocho (18) años de edad. Para la modalidad rural y conforme a las decisiones jurisdiccionales, los estudios a distancia podrán ser implementados a partir del Ciclo Orientado del Nivel Secundario.

Art. 110: La validez nacional de títulos y certificaciones de estudios a distancia se ajustará a la normativa del Consejo Federal de Educación y a los circuitos de control, supervisión y evaluación específicos, a cargo de la Comisión Federal de Registro y Evaluación Permanente de las ofertas de Educación a Distancia y en concordancia con la normativa vigente.

Art. 111: Las autoridades educativas deberán supervisar la veracidad de la información difundida desde las instituciones, la estricta coincidencia entre dicha información y la propuesta autorizada e implementada y el cumplimiento de la normativa federal y jurisdiccional correspondiente.

Tal como se mencionara, desde que se puso en vigencia la Resolución Ministerial N° 1717/04, se dio inicio a un largo proceso de discusiones orientadas a encontrar una normativa que fuera superadora, en el que RUEDA tuvo un rol protagónico.

Las causas que propiciaron la necesidad y surgimiento de una nueva normativa

A continuación, a partir del trabajo de González y Roig (2018), se describe el proceso de análisis de la normativa de Educación Virtual N° 1717/04 que condujera a la necesidad de la nueva resolución vigente.

En las reuniones plenarias 30° y 31° de RUEDA, realizadas en el transcurso de 2005, se analizan las políticas públicas en EaD, se organizan equipos de trabajo y se elabora un primer documento sobre los problemas que planteaba la Res. Ministerial N° 1717/04 a las universidades. Desde entonces, RUEDA se involucró en debates activos sobre lo que debía tenerse en cuenta para la presentación y evaluación de carreras a distancia.

Uno de los primeros debates giró en torno al cálculo de horas. La Res. No 1717/04 exigía la “(...) explicitación del desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje acompañado de la estimación cuantitativa de los tiempos considerados aceptables para la realización de las diversas actividades individuales y grupales, presenciales y no presenciales o distantes. Dicha estimación debe comprender las tareas de los estudiantes y los docentes, y configurar la carga horaria de cada asignatura”. La pregunta remitía a cómo calcular las horas de lectura y estudio en comparación con la enseñanza presencial (el número de horas que el alumno se sienta en clase frente a un docente).

Otros puntos de discusión fueron las exigencias con respecto a la presentación de los materiales de estudio y las claves de acceso a las plataformas:

Estas exigencias eran discutidas como intromisión en aspectos de responsabilidad de docentes y carreras que, en la universidad pública, se rigen por principios de libertad de cátedra y autonomía universitaria, pero también en términos de la intromisión en la definición de qué tecnologías utilizar porque, de hecho, establecía la exigencia de utilizar plataformas virtuales de aprendizaje que, en nuevos diseños tecnodidácticos, podrían no ser utilizadas (González y Roig, 2018, p. 153).

No obstante, la crítica de mayor importancia refería a que las exigencias para solicitar la validez y el reconocimiento de los títulos excedían ampliamente los requisitos impuestos a las carreras presenciales, lo que se consideraba signo de “la desconfianza que seguía existiendo en el sistema frente a esta opción pedagógica” (González y Roig, 2018, p. 154).

Por otra parte, se insistió en que la normativa presentaba una visión atomizada de las carreras a distancia en cuanto cada una debía formular, ante el Ministerio, su modelo de EaD y se la evaluaba de modo aislado, sin referencia a su inserción institucional.

A partir de ello, RUEDA solicita que se modifique la Resolución Ministerial 1717/04, considerando –entre otros aspectos– la severidad con que se reglamenta la EaD, sin tener en cuenta los contextos socioculturales de cada institución ni su autonomía.

Entre 2005 y 2015, en RUEDA y en el CIN, el debate sobre esta resolución “pasa por etapas de letargo así como también de reactivación y producción de reelaboraciones” (González y Roig, 2018, p. 154), entre las que podemos mencionar la Resolución CE N° 1084 de 2015 del CIN, en la cual se establecieron los “Lineamientos y componentes del proyecto pedagógico de Educación a Distancia” que deberán considerar las instituciones en la elaboración de sus propuestas.

Entre 2015 y 2016, al proyecto del CIN se sumaron aportes del Consejo de Rectores de las Universidades Privadas (CRUP) y el Consejo de Universidades, que nuclea a las

instituciones universitarias de ambos tipos de gestión, lo eleva al Ministerio de Educación, donde se le imprime la forma final que asume la nueva normativa.

En este contexto y como conquista de trece años de trabajo de la RUEDA en forma conjunta con el CIN, en la Ciudad de Buenos Aires, el 13 de junio de 2017, el Ministerio de Educación y Deportes publica en el boletín oficial de la República Argentina la “Resolución 2641-E/2017”.

En esta publicación, el Ministerio de Educación y Deportes fundamenta:

- Que el artículo 72 de la Ley N° 24.521 establece que son funciones del CONSEJO DE UNIVERSIDADES, entre otras, las de “proponer la definición de políticas y estrategias de desarrollo universitario, promover la cooperación entre las instituciones universitarias, así como la adopción de pautas para la coordinación del sistema” y “expedirse sobre otros asuntos que se le remitan en consulta por la vía correspondiente”.
- Que en su oportunidad la SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS solicitó la opinión del CONSEJO DE UNIVERSIDADES, respecto de los criterios a aplicar para la modificación de la Resolución Ministerial N° 1717/04, reglamentaria de la Educación a Distancia, a partir de los resultados arrojados y la experiencia adquirida durante los años de su aplicación.
- Que habiendo transcurrido más de una década de vigencia de la mencionada Resolución se hacía imperiosa su revisión a fin de contemplar nuevas situaciones a raíz del desarrollo de las nuevas tecnologías y establecer un nuevo marco normativo dado el gran crecimiento de esta modalidad.
- Que mediante Acuerdo Plenario N° 145 de fecha 9 de noviembre de 2016, el CONSEJO DE UNIVERSIDADES elevó una propuesta de una nueva regulación para la opción educativa de que se trata, basada en la idea de “sistema” y en el marco de las previsiones del Título VIII de la Ley de Educación Nacional y de la propia Ley de Educación Superior aplicables al caso, teniendo siempre presentes los principios de autonomía y libertad de enseñanza.

- Que en dicha propuesta se encuentran plasmadas las valiosas contribuciones que realizaron tanto el CONSEJO INTERUNIVERSITARIO NACIONAL (CIN) como el CONSEJO DE RECTORES DE UNIVERSIDADES PRIVADAS (CRUP), así como también numerosas Comisiones Especiales de Trabajo donde fueron convocados expertos en la materia.

En función de ello, se aprueba la Resolución 2641-E/2017.

La nueva normativa - El respeto por la autonomía de las instituciones y la validez de la educación a distancia frente a la presencial

La Res. MEyD 2641-E/2017 introduce, entre otros, tres cambios de paradigma principales, que marcan el inicio de una nueva era.

Primero, establece que cada institución educativa debe contar con un sistema institucional de educación a distancia (SIED), que debe ser evaluado y acreditado para obtener reconocimiento del Ministerio a través de CONEAU. Por ello, las carreras que una universidad presenta, deberán ser acordes a ese sistema. De esta forma, de ahora en más, *cada universidad define en su SIED cómo concibe la enseñanza a distancia y qué aspectos y criterios debe respetar una carrera para que la institución la avale en su presentación ante el Ministerio*. Si el proyecto de carrera propone algo contrario a lo que la institución ha definido en su sistema, será observada y habrá que resolver adecuadamente sus propuestas. *En este nuevo enfoque, la propia institución universitaria pasa a ser garante de la enseñanza a distancia*. Luego, cada carrera será evaluada como habitualmente se hace con una carrera de grado o posgrado presencial, y en el caso de carreras reguladas por el art. no 42 de la Ley de Educación Superior¹³, con los estándares específicos que las regulen.

¹³ Ley de Educación Superior No 24.521. Artículo 43: “Cuando se trate de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, se

Esto lleva al segundo cambio importante en cuanto se produce un desplazamiento del objeto central de evaluación por parte de CONEAU: *de la carrera a la institución*. Se pasa de la evaluación individual de la EaD de las carreras, a un énfasis en la evaluación institucional como marco de garantías a la calidad educativa de la opción pedagógica a distancia.

Por último, pero no menos importante, la nueva normativa establece que en los diplomas y certificaciones por emitir no se mencionará la opción pedagógica de que se trata, sea *“a distancia”* o *“presencial”*, *considerándolas expresamente equivalentes* y planteando como objetivo implícito eliminar el prejuicio de que la modalidad a distancia es inferior en calidad a la modalidad presencial.

La Resolución 2641-E/2017

La Resolución 2641-E/2017 se conforma por diez Artículos, complementados con un documento Anexo que define, entre otras cuestiones, la opción pedagógica y didáctica de Educación a Distancia propuesta por el Consejo de Universidades. Dicho anexo se constituye de un “Reglamento” de 16 puntos y dos secciones:

- Sección I. Lineamientos y Componentes del Sistema Institucional de Educación a Distancia.
- Sección II. Unidades de Apoyo.

Los puntos sobresalientes de esta nueva resolución son dos:

requerirá que se respeten, además de la carga horaria a la que hace referencia el artículo anterior, los siguientes requisitos: a) Los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades. b) Las carreras respectivas deberán ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria o por entidades privadas constituidas con ese fin debidamente reconocidas. El Ministerio de Cultura y Educación determinará con criterio restrictivo, en acuerdo con el Consejo de Universidades, la nómina de tales títulos, así como las actividades profesionales reservadas exclusivamente para ellos”.

Artículo 1º, que refiere básicamente al documento Anexo (que se analizará más adelante), aprobando la opción pedagógica y didáctica de la EaD propuesto por el Consejo de Universidades.

Artículo 2º, que especifica las modificaciones por introducir respecto de la Resolución Ministerial N° 160 del 29 de noviembre de 2011. En este sentido, analizaremos a continuación varios aspectos.

1. Características de las certificaciones

TÍTULO I: CARACTERIZACIÓN GENERAL DE CRITERIOS

3. ESTRUCTURAS CURRICULARES Y CARGAS HORARIAS *Las carreras desarrolladas mediante la modalidad de educación a distancia, cuando tuvieren versiones en modalidad presencial, deberán tener el mismo plan de estudios, carga horaria, denominación del título y alcances que éstas y en los diplomas y certificaciones a emitir no se hará mención de la opción pedagógica de que se trata.*

Esto implica básicamente, como ya se señalara, que la “modalidad de educación a distancia” y la “modalidad presencial” se consideran equivalentes a punto tal que las certificaciones no especificarán “la opción pedagógica de que se trata”, importante decisión ya que en la actualidad es muy común cursar alguna capacitación u otra alternativa educativa en modalidad a distancia. Si analizamos con mayor detenimiento este punto, según indicáramos *supra*, busca erradicar el prejuicio que prevalece todavía hoy sobre la calidad inferior de la modalidad a distancia en comparación con la presencial.

2. Porcentaje mínimo de carga horaria presencial

3.2. Modalidad

3.2.1. Carreras presenciales: *las actividades académicas previstas en el plan de estudio –materias, asignaturas, cursos, módulos, seminarios, talleres u otros espacios académicos– se desarrollan en un mismo espacio/tiempo, pudiendo incorporar el uso*

de tecnologías de la información y comunicación como apoyo y/o complemento a las actividades presenciales sin que ello implique un cambio de modalidad de la carrera. En estas carreras, la carga horaria mínima presencial deberá ser superior al cincuenta por ciento (50%) de la carga horaria total, pudiendo el porcentaje restante ser dictado a través de mediaciones no presenciales. Sin embargo, en las carreras en las que la cantidad de horas no presenciales se encontrara entre el treinta por ciento (30%) y el cincuenta por ciento (50%) del total, deberán someter a evaluación el Sistema Institucional de Educación a Distancia.

Este punto es importante porque fija el porcentaje mínimo de cursado presencial a fin de que la carrera pueda ser considerada de tal modalidad. Por otra parte, para que una carrera de pregrado, grado o posgrado sea “a distancia”, se requiere que la cantidad de horas no presenciales supere el 50% de la carga horaria total prevista en el respectivo plan de estudios. Más adelante (en 3.2.2. Carreras a Distancia) establece: “El porcentual se aplicará sobre la carga horaria total de la carrera sin incluir las horas correspondientes al desarrollo del trabajo final o tesis”.

Al respecto, recordemos que en la conceptualización de la EaD al comienzo de este estudio señalamos que no conforman modalidad a distancia aquellos cursos o programas que exigen “un alto grado de presencialidad”.

3. Definición de Educación a Distancia

El siguiente apartado de la Resolución es central en cuanto define el nuevo concepto de “Educación a Distancia”.

3.2.2. Carreras a Distancia

Se entiende por Educación a Distancia a la opción pedagógica y didáctica donde la relación docente-alumno se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral [énfasis nuestro] que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos, tecnologías de la información y la comunicación, diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa. Asimismo, se entiende que quedan comprendidos en la denominación Educación a Distancia los estudios conocidos como educación semipresencial,

educación asistida, educación abierta, educación virtual y cualquiera que reúna las características indicadas precedentemente.

Al señalar que se realiza “en el marco de una estrategia pedagógica integral” mediante soportes y recursos “diseñados especialmente”, reproduce el texto de la Ley N° 26.206, que consignáramos *supra*.

4. Acreditación y reconocimiento oficial de las carreras

En el Artículo 2º, Título IV, se define el procedimiento para la acreditación y reconocimiento oficial de las carreras nuevas y carreras en funcionamiento tanto para la modalidad presencial como para la modalidad a distancia, estableciendo que ambas se registrarán por lo normado en la RM 51/2010.

5. Reconocimiento de la autonomía de cada institución universitaria

El Artículo 3 instituye:

Las presentaciones ante la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) correspondientes a una carrera desarrollada en el marco de la modalidad de educación a distancia se evaluarán con los mismos estándares requeridos por la titulación involucrada, aplicándolos según las características propias de la opción pedagógica y teniendo en cuenta el Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) definido por la institución universitaria.

De esta forma, se contempla la diversidad y autonomía de las instituciones universitarias (uno de los principales reclamos a la Res. N° 1717/ MCE, que la presente normativa deroga¹⁴) en cuanto cada una será la encargada de definir su SIED. A partir de dicha definición, determinará su política de calidad.

¹⁴ Artículo 9: “Dejar sin efecto la Resolución de este Ministerio N° 1717 del 29 de diciembre de 2004 y toda otra norma de igual o inferior jerarquía que se oponga a lo previsto en la presente”.

6. Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED)

Reglamenta que cada universidad debe desarrollar su propio SIED y presentarlo a CONEAU para su aprobación. En el inciso 4 del documento Anexo, establece:

El Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) es el conjunto de acciones, normas, procesos, equipamiento, recursos humanos y didácticos que permiten el desarrollo de propuestas a distancia.

El proyecto en el que se presenta el SIED incluirá la definición de los fundamentos, criterios y las proposiciones de concreción de propuestas educativas dictadas o a dictarse a distancia.

7. Evaluación Institucional CONEAU - Instituciones en funcionamiento (Artículo 44° Ley de Educación Superior –LES–)

Con respecto a la evaluación institucional de CONEAU para las instituciones en funcionamiento, es importante destacar los siguientes puntos:

- Las instituciones universitarias deben asegurar instancias internas de evaluación institucional.
- Las recomendaciones para el mejoramiento institucional tienen carácter público.
- Se ordenan a analizar los logros y dificultades en su funcionamiento y sugerir medidas para su mejora.
- Se complementan con evaluaciones externas cada seis (6) años, en el marco de los objetivos de cada institución.
- Las evaluaciones externas están a cargo de la CONEAU, con la participación de pares académicos.

En cuanto a la evaluación por parte de CONEAU de los SIED (Res. Ministerial 2641/17), como se señalara, se produce un desplazamiento en el enfoque evaluativo (de la carrera a la institución a fin de asegurar la calidad educativa de la opción pedagógica a distancia) que se fundamenta en dos aspectos:

- Eliminar la duplicación de información que se produce en la presentación de cada nueva carrera.
- Promover la elaboración de visiones integrales de la institución sobre la EaD, esto es, en vinculación con el proyecto institucional.

8. Validez del SIED - Evaluación por CONEAU

Para que el SIED de una determinada institución universitaria sea válido, debe ser evaluado y aprobado por CONEAU en el marco del proceso de evaluación externa. Posteriormente, la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), con base en la evaluación de la CONEAU, emitirá la correspondiente resolución de validación del SIED. Dicha resolución es exigida para solicitar la validez de un título de EaD.

Los sistemas de EaD ya validados serán evaluados cada seis años (artículo 44 de la LES), “a los efectos de su mejoramiento, en el marco de las evaluaciones institucionales previstas en el mismo artículo” (inciso 5 del documento Anexo, Res.2641-E/2017).

Para la incorporación de la EaD a la enseñanza, se establece (inciso 6):

Las instituciones universitarias que (...) incorporen la educación a distancia a la enseñanza de pregrado, grado o posgrado, deberán hacer explícito en el proyecto institucional (arts. 49 y 63 LES) su Sistema Institucional de Educación a Distancia, el que será evaluado por la CONEAU en los términos de la normativa mencionada y la presente resolución, de acuerdo con los requisitos que se detallan en la SECCIÓN I.

Las que ya hayan incorporado la EaD, someterán su SIED a “la evaluación externa prevista en el artículo 44 de la LES” (inciso 7). Cuando muestre déficits en el SIED, la SPU podrá realizar un seguimiento de las mejoras.

Las instituciones ya creadas al momento de sanción de la Res. 2641-E/2017 que deseen incorporar la EaD, deberán presentar su SIED ante la SPU, la que –previo análisis de la CONEAU– “validará la presentación realizada con el acto administrativo correspondiente” (inciso 8).

Aspectos importantes por destacar en este punto:

200

- Las solicitudes de reconocimiento oficial y la consecuente validez nacional de un título correspondiente a una carrera dictada a distancia, incluirán los mismos componentes requeridos para las carreras presenciales con el agregado de un apartado en el que se especifique para las prácticas pre-profesionales, si la carrera las incluyera, un detalle pormenorizado de las formas de concreción (...) (inciso 12).
- Las presentaciones ante la CONEAU de una carrera de posgrado, o de grado incluida en el artículo 43 de la LES (las declaradas de interés público), dictadas a distancia, “se evaluarán con los mismos estándares requeridos por la titulación involucrada, aplicándolos según las características propias de la opción pedagógica y teniendo en cuenta el SIED definido por la institución universitaria” (inciso 13).
- El inciso 15 reproduce el texto consignado en el Título I, punto 3 (en los diplomas “no se hará mención de la opción pedagógica de que se trata”).

Nótese que se hace explícito que tanto la modalidad presencial como a distancia tienen la *misma validez* y, por ello, no se especifica la modalidad en el diploma, a fin de evitar cualquier tipo de prejuicio al respecto. Es claro, entonces, que se busca potenciar el desarrollo de la EaD para que deje de ser una simple opción de apoyo a la presencialidad y pase a constituir una modalidad que se aborde en toda su dimensión, permitiendo concretar todas las ventajas enunciadas previamente.

Convocatoria a Instituciones de Nivel Superior que deseen evaluar voluntariamente su SIED por CONEAU

El 21 de noviembre de 2017, la Resolución Ministerial N° 4389-2017 del ME encomienda a CONEAU la recepción de las solicitudes referentes al SIED que las instituciones universitarias realicen a los fines de la intervención que esta Comisión debe efectuar

como instancia previa a que la SPU emita la correspondiente resolución de validación del SIED.

Finalmente, a través de la Resolución N° 546/2017 ME, la CONEAU convoca a las universidades que estén previendo desarrollar carreras de pregrado, grado o posgrado en las que la *cantidad de horas no presenciales supere el 30%* de la carga horaria total del plan de estudios, a participar voluntariamente de un proceso de evaluación de su SIED. En el artículo 4° establece el cronograma e instrumentaliza la modalidad de presentación.

Se advierte nuevamente el énfasis en destacar la necesidad de una cantidad mínima de horas no presenciales, a fin de evitar que se presenten proyectos de modalidad presencial donde solo se hace un apoyo a distancia.

En el caso de la Provincia de San Juan, Argentina, las dos instituciones de educación superior referentes, Universidad Católica de Cuyo (UCCuyo) y la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), adhirieron a la convocatoria voluntaria realizada por la CONEAU en función de la nueva normativa aprobada por el Ministerio de Educación de la Nación para esta opción pedagógica y didáctica.

La UCCuyo ya pudo validar su SIED ante la CONEAU -Resolución N° 156/2019-.

Por su parte, en la UNSJ fueron aprobadas las ordenanzas N° 11/2019 y N° 12/2019 del Consejo Superior. Actualmente, esta institución está pronta a validar su SIED; luego de haber cumplimentado la respuesta a la vista, se está a la espera del dictamen final.

Propuesta general de organización de la documentación necesaria para validar el SIED

El SIED debe respetar los requerimientos y componentes que forman parte la Sección I del Anexo (“Lineamientos y Componentes del Sistema Institucional de Educación a Distancia”).

Dos aspectos importantes por destacar de esta Sección I son:

- Se busca promover las interacciones entre estudiantes y docentes y las de los estudiantes entre sí. Es decir, se le otorga gran relevancia a la participación permanente en las aulas virtuales de profesores y alumnos, como clave para el éxito de la propuesta educativa a distancia.
- Se hace hincapié en el requisito de detallar los procesos de seguimiento, las estrategias de evaluación y los planes de mejora del proyecto pedagógico, poniendo de esta forma a la *evaluación del proyecto educativo a distancia* como componente central para la mejora continua.

Desde este marco, se intenta identificar seguidamente los documentos e información requerida para cada uno de los apartados de la nueva reglamentación (el Anexo, específicamente). Esta información y documentación debe ser cargada en el aplicativo SIED de CONEAU Global mediante formularios electrónicos.

Para ello, a partir del aporte de varios expertos, se detalla una propuesta de organización de la documentación por presentar para validar el SIED. La propuesta implica siete agrupamientos de documentos, que reorganizan los ítems de la Resolución con el objetivo de facilitar su análisis.

En el primer apartado se incluye la información y documentos referidos a la fundamentación y el marco normativo; también se presenta en este ítem el plan de desarrollo institucional. Aquí se describirán aspectos relacionados con la política educativa de la universidad, misión, visión, antecedentes, actos normativos. Es importante hacer referencia a las fortalezas y debilidades de la institución. En consecuencia, la lista de documentación por incluir en este apartado es:

- La fundamentación del proyecto de EaD en función del proyecto institucional.
- Los antecedentes de la EaD en la institución.
- El acto normativo de la máxima autoridad o máximo órgano de gobierno de la institución que aprueba la creación del SIED.
- La normativa que regula el desarrollo de la EaD, los procesos de enseñanza y aprendizaje y sus contenidos, la que puede contemplar los siguientes

componentes: aprobación del SIED, normativa vinculada con el desarrollo de la EaD en lo referente a la enseñanza, el régimen de alumnos y docentes, biblioteca y otros. Se estima que en el sistema habrá un “campo” o “sección” específica donde se adjuntará toda la normativa. Solo se debe adjuntar la normativa vigente.

- Las acciones previstas para el desarrollo y fortalecimiento del SIED considerando las potencialidades con las que cuenta en el contexto de la institución universitaria y las dificultades y obstáculos que se prevén para la sustentabilidad de la opción a distancia.
- Los convenios y redes interinstitucionales de los que dispone la institución para el desarrollo de la opción a distancia.

El segundo apartado, que remite a la organización y gestión de la institución universitaria, incluye los siguientes documentos:

- La estructura de gestión para la organización, administración y desarrollo del SIED. En caso de una gestión descentralizada del SIED (las facultades como subunidades), la relación entre sus componentes.
- Las carreras presenciales y a distancia que se desarrollan contemplando una carga virtual mayor al 50% o entre el 30% y 50%, organizadas según nivel (pregrado, grado, posgrado) y unidad académica.

El tercer apartado refiere a la gestión académica de la modalidad a distancia; se define la estructura del equipo docente y se debe atender a los aspectos pedagógicos, comunicacionales y tecnológicos; también se abordan los materiales. Se recomienda tomar posicionamiento con respecto a la propiedad intelectual de las producciones.

La documentación por consignar es:

- El trabajo multidisciplinar que desarrolla los aspectos pedagógicos, comunicacionales y tecnológicos.
- Los lineamientos para la producción de materiales que forman parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en entorno virtual. En este punto se

entiende que se hace referencia a lineamientos generales para la producción de materiales, no a la inclusión de materiales específicos.

- Los modos previstos para el acceso de los alumnos a los materiales y bibliografía en diferentes formatos y soportes.
- Las pautas establecidas por el SIED a fin de que las carreras diseñen los procedimientos académicos y administrativos para las instancias de evaluación de los aprendizajes y el desarrollo de competencias de escritura y oralidad, así como las disposiciones que garanticen confiabilidad y validez, y sincronía entre docentes y alumnos.
- Las pautas establecidas por el SIED para que las carreras de EaD y con componentes a distancia de entre 30% a 50% organicen las instancias y actividades presenciales (obligatorias y optativas) en el caso de que se consideren necesarias.
- Las previsiones establecidas por el SIED para que las carreras de EaD y con componentes a distancia de 30% a 50% garanticen la presencialidad de los alumnos en las prácticas profesionales y las formas presenciales de supervisión por parte de los docentes en los lugares de práctica, siendo estas últimas obligatorias en caso de carreras de grado comprendidas en el Artículo 43 de la Ley N° 24.521 que así lo demanden. Nota: las carreras presentarán información específica sobre prácticas profesionales en oportunidad de la evaluación y/o acreditación correspondiente.
- Los actores y las instancias de participación en la producción, difusión y/o transferencia de conocimientos vinculados con el desarrollo de la opción pedagógica a distancia.
- Los procesos de seguimiento, las estrategias de evaluación y los planes de mejora del proyecto pedagógico.

En el cuarto apartado se incluye información relacionada con el cuerpo académico de EaD y su formación específica, formación inicial y continua de los docentes, planes de formación, si los hubiera, entre otros:

- Las formas de selección, promoción, evaluación y designación de los docentes que cumplen distintas funciones en la opción a distancia.
- Las actividades de formación en EaD destinadas a los docentes que intervienen en la modalidad virtual.

El quinto agrupamiento está referido a los alumnos. En esta sección se deberá declarar si se cuenta con dispositivos de formación de estudiantes para la modalidad. En las carreras a distancia que prevén instancias presenciales obligatorias, se debe detallar cómo se implementarán dichas instancias; por ejemplo, si se trata de carreras que exigen prácticas profesionalizantes, deben indicarse las reglamentaciones que las regulan.

Se requiere detallar cómo se asegura el acceso de los alumnos a los materiales bibliográficos y a la biblioteca de la institución.

Se podrá incluir también la participación de los estudiantes en actividades académicas extracurriculares con el fin de establecer relaciones con la ciudadanía universitaria.

La documentación necesaria en este apartado refiere a:

- Las estrategias de formación para facilitar el desarrollo del alumno en el ambiente comunicacional y tecnológico de aprendizaje de la opción a distancia.
- Las pautas generales establecidas por el SIED para que las carreras diseñen las actividades mediadas y presenciales que promuevan las interacciones entre alumnos y docentes, y las de los alumnos entre sí.

Observación: Las carreras presentarán las actividades específicas en oportunidad de la evaluación y/o acreditación correspondiente.

El sexto apartado busca agrupar la documentación vinculada con las tecnologías previstas para la EaD. Se deberán detallar los sistemas tecnológicos para la gestión académica, la gestión administrativa y el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Se recomienda indicar contratos de licencias, en caso de contar con algún servicio tercerizado, como así también puntualizar especificaciones con respecto a cuestiones de accesibilidad.

Por último, el séptimo apartado apunta a las Unidades de Apoyo. Para ello, se deberán aclarar las razones que motiven esta previsión y desarrollar un listado de las unidades existentes según la siguiente tipología: Unidades de Apoyo (UAp) Tecnológico, UAp Académico y UAp Mixto.

Desafíos pendientes

1. Formación técnica y pedagógica del profesorado

Cabe preguntarse: ¿Se forma al equipo docente (profesores y tutores) para la educación virtual? ¿Se aplica un plan de formación sistemático?

En este sentido, Tello Díaz-Maroto y Cascales Martínez (2015) subrayan la necesidad de la formación inicial del profesorado y, con ella, el aprendizaje continuo, ambos esenciales para la labor educativa de calidad. Al respecto, sostienen que en el ámbito de aplicación de las TIC en educación se requiere una doble formación: técnica y pedagógica (cfr. también Durán et al., 2019; Gudmundsdottir y Hatlevic, 2018).

Frente a esta realidad cabe preguntarse cuál debe ser el perfil del profesor universitario para asumir con éxito su trabajo y, de ahí la preocupación: los profesores bimodales que ejercen la docencia universitaria en la modalidad presencial y a distancia, ¿reúnen las competencias necesarias para ubicar a los estudiantes en el centro del proceso y conducirlos a “aprender a aprender”, “aprender a desaprender”, “aprender a emprender” y “aprender a arriesgarse”? (Tünnermann, 2011, p. 31).

Tal como se mencionara, en EaD la relación del docente con sus alumnos está mediada por los materiales que elabora y la tecnología que permite la comunicación entre ellos (lo que remite a los conceptos de interacción e interactividad). En consecuencia, el docente universitario opera como un mediador, un facilitador del aprendizaje. En este

sentido, sus ámbitos principales de actuación serían tres (Aguilar Feijoo y Bautista Cerro-Ruiz, 2015, p. 229): 1°) diseñar entornos y experiencias de aprendizaje, 2°) seleccionar e implementar “estrategias, técnicas y recursos innovadores que motiven, activen la curiosidad intelectual y dinamicen el aprendizaje”, y 3°) asistir a los estudiantes a través de una acción tutorial con énfasis en la autonomía para orientar-retroalimentar el trabajo y el aprendizaje, es decir, lo que Zabalza (2008, p. 10) llama un “aprendizaje acompañado”.

Como señalan García-Cabrero y Pineda-Ortega (2011), la comunicación mediada por computadora impacta sobre los patrones de interacción entre el profesor y sus alumnos, modificando los roles tradicionales de ambos. Gracias a las herramientas tecnológicas, el educando es orientado en la búsqueda, selección, análisis, síntesis y apropiación de la información para satisfacer las expectativas de logro del curso. Estos nuevos contextos, entonces, posibilitan la mejora de la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje debido al incremento de las oportunidades para observar y practicar formas socialmente compartidas de conocimiento y reflexión.

Uno de los modelos de mayor consenso en la actualidad, que fundamenta diversas estrategias de análisis y evaluación de la praxis docente en entornos virtuales, es el de la Universidad de Athabasca, Canadá: “The Community of Inquiry Model” (CoI) (Garrison et al., 2000). Se basa en las principales teorías que sustentan el aprendizaje colaborativo, que se representa a través de tres tipos de presencia: docente, cognitiva y social¹⁵. Gracias a las posibilidades de interacción durante el desarrollo de un curso en línea, estas presencias, cuando son bien “proyectadas”, aumentan la probabilidad de que se desarrollen conocimientos significativos y profundos (Garrison et al., 2000).

¹⁵ *Presencia docente*: refiere al “diseño, facilitación y dirección de los procesos cognoscitivos y sociales con el propósito de promover resultados de aprendizajes personalmente significativos y educacionalmente valiosos” (Garrison et al., 2000, p. 96). *Presencia cognitiva*: describe el grado en el que los alumnos son capaces de construir el sentido y significado de los contenidos a través de la reflexión y el discurso. *Presencia social*: remite a la vinculación social estrecha entre los participantes que fomenta un ambiente de aprendizaje en línea.

No obstante, Shea y Bidjerano (2010) destacan la falta de atención del modelo CoI a las actitudes y conductas que los alumnos traen a la comunidad y que esta puede promover; en este sentido, identificaron interacciones que no se podían codificar en ninguna de las tres presencias referidas. Para atender a los “roles activos” de los estudiantes, a comportamientos “como la autoeficacia y otras construcciones cognitivas, conductuales y motivacionales que apoyan la autorregulación del alumno en línea” (p. 1721), proponen incluir una nueva dimensión: la *presencia de aprendizaje*. Por su parte, Cleveland-Innes y Campbell (2012) señalan la necesidad de tener en cuenta las emociones de los actores educativos, a la que denominaron *presencia emocional*.

En el marco de su tesis doctoral, Francisco Pontoriero (2019) en la Universidad Nacional de San Juan, Argentina, compara las facultades que tienen sistematizada la formación pedagógica y técnica del profesorado que trabajará en la modalidad a distancia con aquellas en las que esta formación no es un requisito obligatorio sino que queda relegada a la voluntad de los docentes. Entre otros resultados, halla que el porcentaje de aprobados es mayor al doble en las primeras, con lo cual se hace evidente el imperativo de que los profesores se formen para la enseñanza en modalidad virtual, cualquiera sea la asignatura. En este estudio, quedó de manifiesto que los tutores que no se formaron, no comprendieron las particularidades de la modalidad ni la importancia del acompañamiento continuo. Luego, se observa como fundamental formar al profesor/tutor desde las cinco presencias enunciadas previamente: docente, cognitiva, social, de aprendizaje y emocional.

En Argentina no existe una legislación a nivel nacional que obligue a incluir en las currículas de los profesorados formación técnica y pedagógica específica para trabajar con la modalidad virtual, sino que este tipo de formación se suele obtener a partir de cursos de posgrado u otros medios. De este modo, se efectiviza por fuera del trayecto de formación básico y queda generalmente relegada a la voluntad de los docentes. Ello genera que, en muchos casos, docentes que no han sido capacitados para la enseñanza virtual, por una cuestión de necesidad, como sucede en el contexto actual de Pandemia y Cuarentena, deban trabajar sin la preparación previa adecuada y los resultados

educativos sean desfavorables. Esta carencia es uno de los *principales vacíos* por resolver en la normativa legal de nuestro país.

2. Infraestructura

209

La problemática actual de la universalización del nivel superior se funda en la democratización del acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes. En la Conferencia Mundial de Educación Superior (UNESCO) en 2009, en la Declaración de Cartagena de Indias sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe (2008) y entre los objetivos del Sector educativo del MERCOSUR¹⁶ el tema del acceso, equidad y calidad, definen y promueven los aspectos que identifican las nuevas dinámicas que afronta la Educación Superior a escala mundial.

Entre las estrategias de regionalización y globalización del nivel emerge la EaD como una opción formativa con gran potencial para alcanzar esas metas. En la última década, América Latina se ha convertido en una de las regiones más proactivas del mundo en relación con la integración de las TIC atendiendo a su articulación con propósitos asociados a la inclusión social y a la democratización de sus sistemas educativos. En esta dirección, la modalidad de educación no presencial cobró fuerza desde hace varios años y ganó particular relevancia, sobre todo en contextos donde el reto de garantizar esos propósitos es mayor. A pesar del incremento de las propuestas de EaD en América Latina y a nivel nacional, no se ha avanzado en forma significativa respecto del desarrollo de normativas que aseguren la infraestructura necesaria para garantizar el acceso a esta educación como un derecho para todos los habitantes.

Si bien no es intención de este trabajo analizar en profundidad la infraestructura adecuada para que pueda implementarse la educación en modalidad no presencial, sí interesa poner de manifiesto la situación de carencia y de vacío legal en este punto.

¹⁶ MERCOSUR - SEM. Objetivo 2. “Promover una educación de calidad para todos como factor de inclusión social, de desarrollo humano y productivo”.

Al respecto, la provincia de San Luis es pionera en ofrecer servicio gratuito de Wi Fi con cobertura en la mayor parte de su superficie, junto con una política de entrega de computadoras a alumnos tanto de instituciones públicas como privadas.

Cierto es que a nivel nacional llevar adelante políticas similares tiene una complejidad exponencialmente superior, pero hasta que no se trate esta situación con la importancia que tiene, Argentina se encuentra muy por debajo de la infraestructura necesaria para hacer frente a una EaD para todos.

3. Educación a distancia y discapacidad. Evaluación de calidad y accesibilidad de propuestas educativas no presenciales

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), aprobada por las Naciones Unidas en 2006, busca “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente”. En una sociedad vista bajo este ideario, la igualdad de oportunidades para acceder a los bienes y servicios disponibles en ella es un requisito *sine qua non* para el cumplimiento de los derechos fundamentales. Sin embargo, la realidad de nuestras sociedades pareciera que está reñida con este ideario y se agrava aun más cuando nos referimos a las personas con discapacidad (Proyecto ESVI-AL, 2013).

De acuerdo con el Informe Mundial sobre Discapacidad (2011), publicado por la Organización Mundial de Salud y el Banco Mundial, más de mil millones de personas en el mundo viven con alguna forma de discapacidad (alrededor del 15% de la población mundial); de ellas, casi 200 millones experimentan dificultades considerables, lo que es motivo de preocupación, sobre todo porque la prevalencia de la discapacidad está aumentando.

La *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud* (CIF), adoptada como marco conceptual para el referido Informe, define la discapacidad como un término genérico que engloba deficiencias, limitaciones de actividad y restricciones para la participación. La discapacidad denota los aspectos negativos de la interacción

entre personas con un problema de salud (como parálisis cerebral, síndrome de Down o depresión) y factores personales y ambientales (como actitudes negativas, transporte y edificios públicos inaccesibles, falta de apoyo social). El Informe aporta pruebas sustanciales de los obstáculos a que se enfrentan, entre los que se destaca:

Falta de accesibilidad: Muchos edificios, sistemas de transporte y de información no son accesibles a todas las personas. (...) Se dispone de poca información en formatos accesibles, y no se satisfacen muchas necesidades de comunicación de las personas con discapacidad. (...) Las personas con discapacidad, en comparación con las no discapacitadas, tienen tasas significativamente más bajas de uso de tecnologías de información y comunicación.

En esta línea, entendemos por accesibilidad “la condición que deben cumplir los contenidos digitales para que sean perceptibles, comprensibles y utilizables por cualquier persona, independientemente de si tiene o no algún tipo de discapacidad” (Hilera González y Campo Montalvo, 2015, Prólogo).

Al respecto, Valencia y Sánchez Muñoz (2018) declaran la importancia y necesidad de incorporar elementos y estrategias de accesibilidad digital en los contenidos virtuales de aprendizaje, ofrecidos a través de los cursos de los distintos programas de educación superior, puesto que “posibilitan un acercamiento amigable, comprensible y perceptible entre el estudiante con discapacidad y los contenidos virtuales con los que interactúa” (p. 49).

Para Othmani et al. (2018, p. 26), la accesibilidad universal no conforma solamente “una forma especial de concebir o diseñar servicios o productos”. Es también un “modelo de intervención integral que busca la plena accesibilidad, en la que se deben conjugar las estrategias de la Supresión de Barreras y el Diseño para Todos” (diseño universal). De allí subrayan la importancia de implementar estudios orientados a efectuar propuestas de mejora continua de las metodologías propias de la EaD, especialmente destinadas a brindar el mejor servicio académico posible a los estudiantes con discapacidad.

Como resultado de la polémica sobre cómo evaluar la calidad de la educación virtual (cfr. CALED, 2010; Ferreyra, 2014; Roesler et al., 2015), hasta la fecha se han desarrollado múltiples modelos que intentan dar respuesta a dicho interrogante. Marciniak y Gairín Sallán (2018) analizaron 25 de los modelos más representativos a nivel mundial; consideran que esta evaluación necesita “contar con un conjunto de dimensiones determinantes” para definir la calidad y que los modelos de calidad “surgen para proponer, describir y establecer cómo valorar dichas dimensiones” (p. 217).

Resulta notorio que, a pesar del incremento de las propuestas de EaD en América Latina y a nivel nacional, no se ha avanzado en forma significativa respecto de la evaluación de su calidad educativa y su adecuación a estándares vigentes.

Al respecto, la Ley de Educación Nacional (N° 26.206), en su Capítulo II inciso n) propone como objetivo “Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos”. Por su parte, la Ley 26.378 en su Artículo 1º se adhiere a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo (Asamblea General de Naciones Unidas A/RES/ 61/ 106, 2006), a partir de lo cual reza en su Artículo 24 que se “asegurará que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior (...) sin discriminación y en igualdad de condiciones”. Estas leyes se complementan con la Ley de Accesibilidad de la Información en las Páginas Web (Ley 26.653), la cual proclama en su Artículo 1º que se deberán respetar en los diseños de páginas Web las normas y requisitos sobre accesibilidad de la información que faciliten el acceso a sus contenidos, a todas las personas con discapacidad con el objeto de garantizarles la igualdad real de oportunidades y trato, evitando así todo tipo de discriminación.

A nivel nacional las universidades han incorporado gradualmente oferta académica en la modalidad a distancia desde las estructuras de la presencialidad. En ese proceso han ido modelando y orientando acciones de manera tal de asegurar que la oferta a distancia conforme un marco de calidad e inclusión. No obstante, en la práctica se constata una insuficiente participación de los estudiantes con discapacidad en actividades de

interacción, argumentación, pensamiento crítico y reflexivo, estableciéndose una distancia entre los propósitos pedagógicos de las estrategias implementadas y el uso que los alumnos realizan (Pontoriero, 2019).

El conocimiento producido hasta el momento, tanto a nivel mundial como a nivel nacional y local, sugiere pensar en la contextualización de modelos de evaluación según las características de las realidades institucionales, sus destinatarios y el desarrollo de instrumentos adecuados para la evaluación de sus propuestas (con este espíritu se desarrolla la actual Resolución 2641-E/2017). En una investigación reciente (Pontoriero, 2019), se advierte que los modelos actuales y disponibles remiten la evaluación de calidad a un listado de características (principalmente de orden cuantitativo) que debe cumplir la propuesta educativa no presencial, en el cual, a su vez, los indicadores referidos a accesibilidad solo ocupan una pequeña parte y no tienen una incidencia real en la ponderación final de resultados. De esta forma, la evaluación de la accesibilidad termina siendo de carácter superficial, por lo que no permite determinar estrategias claras de mejora para la propuesta educativa en este sentido. A ello se agrega una restricción fundamental por cuanto *la mirada no está puesta en el alumno* sujeto del aprendizaje.

Es así que, al analizar los modelos actuales, tal como plantea Ortega Mohedano (2015), se advierte un importante problema: tanto la valoración objetiva de la calidad como la evaluación docente del profesorado, son valoraciones centradas en la calidad de la oferta, en aquello que la universidad puede ofrecer y que el profesor puede enseñar, no en lo que el estudiante puede aprender. Es una valoración de la calidad desde la perspectiva del producto ofrecido (el plan de estudios, la enseñanza, etc.) y no desde la perspectiva del producto percibido (las demandas de los estudiantes, el aprendizaje, etc.).

Si bien se han establecido sistemas para garantizar y mejorar la calidad educativa centrados en dimensiones sobre todo internas a dicha calidad, paradójicamente se presentan como ajenas a los usuarios, descuidando los aspectos que ellos pueden aportar para construir modelos de evaluación situados, contextualizados y realmente accesibles.

Por ello, es necesario desarrollar un modelo de evaluación de la calidad de las propuestas educativas no presenciales centrado en el alumno, que posibilite analizar las características inherentes a la accesibilidad desde un enfoque cualitativo, a fin de lograr un conocimiento profundo que facilite la implementación de estrategias de abordaje para optimizar las propuestas en términos de inclusión.

Conclusiones

El recorrido realizado nos permitió establecer las bases sobre las cuales se comprende la EaD en el marco de este artículo, así como también el rol del docente universitario, su formación, los conceptos de interacción e interactividad, entre otros.

Sobre estas bases, se analizó la Resolución 2641-E/2017 del Ministerio de Deportes y Educación de la República Argentina, destacado las causas que le dieron origen y los cambios paradigmáticos que introduce.

Uno de dichos cambios paradigmáticos refiere al respeto explícito por la diversidad de las instituciones universitarias en cuanto regula que cada una defina su propio “Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED)”, reconociendo de esta manera la *autonomía de las instituciones para determinar su política de calidad*. Esto es, cada institución, teniendo en cuenta su contexto sociocultural, podrá a través del SIED, definir el conjunto de acciones, normas, procesos, equipamiento, recursos humanos y didácticos que permiten el desarrollo de sus propias propuestas a distancia. El proyecto en el que se presenta el SIED, incluirá la definición de los fundamentos, criterios y las proposiciones de concreción de propuestas educativas dictadas o por dictarse a distancia.

A partir de ello, la evaluación desde CONEAU plantea un *cambio del enfoque evaluativo: de la carrera a la institución*. Este énfasis en la evaluación institucional en lugar de la evaluación individual de la EaD de las carreras, provee un marco de garantías a la calidad educativa de la opción pedagógica a distancia. Por esta vía, se elimina la duplicación de información que se produce en la presentación de cada nueva carrera y se promueve la elaboración de visiones integrales de la institución sobre la EaD.

Se busca, además, *promover las interacciones* entre estudiantes y docentes y las de los estudiantes entre sí y se hace hincapié en detallar los procesos de seguimiento, las estrategias de evaluación y los planes de mejora del proyecto pedagógico, poniendo de esta forma a la “evaluación del proyecto educativo a distancia” como elemento clave para la mejora continua.

Finalmente, la Resolución introduce un cambio radical en la concepción de la EaD al declarar que en los diplomas y certificaciones no se especificará la opción pedagógica de que se trate, sea “a distancia” o “presencial”. Ello implica que *la modalidad a distancia y la presencial se consideran equivalentes*. Es una disposición de gran importancia por cuanto busca desterrar el prejuicio, que prevalece actualmente, referido a que la modalidad a distancia es inferior en calidad a la modalidad presencial.

Respecto de los desafíos pendientes de resolver:

- *La adecuada y sistemática formación técnica y pedagógica del profesorado*, a fin de que pueda desempeñar correctamente su función con la modalidad a distancia, para la cual no se dispone hasta el momento de legislación alguna.
- *La inexistencia de indicadores y modelos de evaluación* de propuestas educativas no presenciales, que permitan analizar las características inherentes a la accesibilidad *desde un enfoque cualitativo*, con el objeto de lograr un conocimiento profundo que facilite el desarrollo de estrategias de abordaje para optimizar las mencionadas propuestas en términos de inclusión.
- *El desarrollo de una infraestructura tecnológica adecuada* que posibilite sustentar los dos puntos anteriores.

Referencias bibliográficas

Aguilar Feijoo, R. M., y Bautista Cerro-Ruiz, M. J. (2015). Perfiles docentes y excelencia: un estudio en la Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18(2), 225-250. <https://doi.org/10.5944/ried.18.2.13920>

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana. (2004). *Propuesta marco de referencia para la evaluación de la educación superior a distancia*. México.

CALED (2010). *Autoevaluación de Programas de Educación a Distancia*. Loja: CALED (Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia).

Cleveland-Innes, M., y Campbell, P. (2012). Emotional presence, learning, and the online learning environment. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(4), 269-292. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i4.1234>

Durán, M. C., Prendes, M.P.E. y Gutiérrez, I. P. (2019). Certificación de la Competencia Digital Docente: propuesta para el profesorado universitario. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 187-205. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.1.22069>

Educación Superior Virtual Inclusiva América Latina. Proyecto ESVI-AL (2013). *Elaboración de un modelo de acreditación de accesibilidad en la educación virtual*.

Ferreyra, P. M. (2014). *Tendencias de la evaluación del e-learning*. Buenos Aires, Argentina: FEDEV.

García Aretio, L. (2001). Bases conceptuales. En: *Educación A Distancia. De la Teoría a la Práctica* (Vol. 1, pp. 30-41). Madrid, España: Ariel S.A.

García Aretio, L. (2002). *Educación A Distancia. De la Teoría a la Práctica* (Vol. 1, 2ª ed.). Madrid, España: Ariel S.A.

García-Cabrero, B., y Pineda-Ortega, V. (2011). Evaluar la docencia en línea: retos y complejidades. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 4(2), 63-76. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.2.14.789>

Garrison, D. R., Anderson, T., y Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)

González, A., y Roig, H. (2018). Normativa de educación a distancia para la universidad argentina: avances y desafíos pendientes. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 9(16), 152-157. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/20480>

Gudmundsdottir, G. B., y Hatlevic, O. E. (2018). Newly qualified teachers' professional digital competence: implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 214-231. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1416085>

Hilera González, J. R., y Campo Montalvo, E. (Eds.) (2015). *Guía para crear contenidos digitales accesibles: Documentos, presentaciones, videos, audios y páginas web*. Alcalá de Henares, España: Universidad de Alcalá.

Hilera González, J. R., y Hoya Marín, R. (2010). *Estándares de E-learning. Guía de consulta*. Alcalá, España: Universidad de Alcalá. <https://www.cc.uah.es/hilera/GuiaEstandares.pdf>

- Ley de Accesibilidad de la Información en las Páginas Web N° 26.653, 2010.
- Ley de aprobación sobre la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad N° 26.378, 2008.
- Ley de Educación Nacional Argentina N° 26.206, 2006.
- Ley de Educación Superior Argentina N° 24.521, 1995.
- Ley Federal de Educación Argentina N° 24.195, 1993.
- Lima Montenegro, S. (2005). *La mediación pedagógica con uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC)*. La Habana, Cuba: IPLAC.
- Marciniak, R., y Gairín Sallán, J. (2018). Dimensiones de evaluación de calidad de educación virtual: revisión de modelos referentes. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 217-238. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.16182>
- Mena, M. (2002). Calidad educativa en los entornos virtuales. www.mujeresdeempresa.com/capacitacion/capacitacion020702.shtml
- Ortega Mohedano, J. (2015). *Calidad y satisfacción de los estudiantes europeos de educación superior. Construcción de una escala de medida de la calidad de servicio presencial y electrónico* (Tesis de Doctorado). Universidad de Salamanca, Salamanca, España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=115052>
- Othmani, B., Cacheiro-González, M., Covadonga, R., y Lorenzo Pérez, V. (2018). Accesibilidad del Modelo de Educación a Distancia para Estudiantes con Discapacidad Visual. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), 25-38. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/318/315>
- Pontoriero, F. (2019). *Propuestas educativas no presenciales en la U.N.S.J. Estrategias de evaluación de la calidad a partir del aporte de referentes claves* (Tesis de Doctorado). Universidad Católica de Cuyo, San Juan, Argentina.
- Pontoriero, F., Cattapan, A., y Orellano, H. (2017). *Manual de procesos para gestión de aulas virtuales - Especificación del funcionamiento del sistema y de sus procesos*. Beau Bassin, Mauricio: Editorial Académica Española.
- Resolución CE N° 1084, Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) de la República Argentina, 2015.
- Resolución N° 4389/2017, Ministerio de Educación y Deportes de la República Argentina, 2017.
- Resolución N° 546/2017, Ministerio de Educación y Deportes de la República Argentina, 2017.
- Resolución N° 1717/2004, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina, 2004.

Resolución N° 2641-E/2017, Ministerio de Educación y Deportes de la República Argentina. https://www.coneau.gob.ar/archivos/form09posg/ResMED2641_17.pdf

Resolución N° 4389/2017, Ministerio de Educación y Deportes de la República Argentina, 2017.

Roesler, J., Bittencourt, D., Silva Días, J., Rubio, M., Santana Estrada, C., et al. (2015). *Los problemas de la evaluación de la educación a distancia en América Latina y el Caribe*. Loja, Ecuador: EDILOJA.

Shea, P., y Bidjerano, T. (2010). Learning presence: Towards a theory of self-efficacy, self-regulation, and the development of a communities of inquiry in online and blended learning environments. *Computers & Education*, 55, 1721-1731. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.07.017>

Tello Díaz-Maroto, I., y Cascales Martínez, A. (2015). Las TIC y las necesidades específicas de apoyo educativo: análisis de las competencias TIC en los docentes. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18(2), 355-383. <https://doi.org/10.5944/ried.18.2.13536>

Tünnermann, C. (2011). *La universidad del futuro*. Managua, Nicaragua: HISPAMER.

Valencia, M. P., y Sánchez Muñoz, C. A. (2018). Accesibilidad Virtual Una Apuesta Por La Inclusión De Personas Con Discapacidad Visual. Un Camino Que Apenas Comienza. *Revista Reflexiones y Saberes*, (9), 49-57. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/1023>

Zabalza, M. A. (2008). *El papel del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior* (Presentación en Power Point). <https://es.slideshare.net/catedraunesco/el-papel-del-profesorado-m-ngel-zabalza-presentation>

Daniela Soledad Gonzalez
Universidad Nacional de Cuyo -
CONICET

Aceptado: abril 2019

Datos del autor:

Daniela Soledad Gonzalez. Doctora en Letras (Universidad Nacional de Cuyo, 2019). Profesora adjunta en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo y becaria de investigación posdoctoral del CONICET.

Dirección de correo electrónico:
gonzalezdanielasoledad@yahoo.com.ar

Modelización de Actividades para Enseñar la Metáfora y la Metonimia en Relación con la Corrección de Textos

Resumen *Este artículo apunta a modelizar la enseñanza de la metáfora y la metonimia en relación con la corrección de textos en sus dos ramas principales: la normativa y el estilo. No se han hallado trabajos en los que se relacione estas dos áreas del conocimiento de la lengua. Aquí se presenta una serie de actividades en las que la vinculación de dichas áreas se lleva a cabo revisando diversos aspectos lingüísticos, entre ellos, el uso correcto de las preposiciones, los lugares comunes que conviene evitar, las extensiones de significado y consiguiente polisemia de las palabras, los rasgos de estilo y las conceptualizaciones que ponen de manifiesto. El carácter de este trabajo es aplicado, pues se pretende aportar estrategias didácticas para la enseñanza de la lengua.*

Palabras Claves metáfora, metonimia, corrección, enseñanza

Modelization of Activities for Teaching Metaphor and Metonymy in relation with Proofreading

Abstract: *This article presents a modelling of teaching the issue of metaphor and metonymy in connection with proofreading in its two main branches: rules and style. No works have been found in which these areas of knowledge about language are related. Here, it is presented a series of activities in which the connection of these areas is performed by reviewing some linguistic topics like the correct use of prepositions, the common places that should be avoided, words meaning extensions and polysemy, style features and the conceptualizations they show. This is an applied research, since it tends to providing pedagogical strategies for language teaching.*

Key words: *Metaphor; Metonymy; Proofreading; Teaching.*

Introducción

La metáfora y la metonimia constituyen mecanismos básicos del pensamiento. La idea de que estos procesos son operaciones conceptuales tomó forma con los estudios de Lakoff y Johnson (1980) y numerosos trabajos posteriores, entre ellos los de Lakoff (1987, 1991, 1993); Johnson (1987); Lakoff y Turner (1989); Glucksberg y Keysar (1990); Grady, Oakley y Coulson (1999); Gibbs (1992, 1994, 2008); Kövecses y Radden (1998); Fauconnier y Turner (2002, 2006) y Kövecses (2002, 2010).

La utilidad pedagógica de la metáfora y la metonimia como operaciones cognitivas ha sido resaltada en numerosos estudios (Gutiérrez Pérez, 2005; Hijazo-Gascón, 2011; Alessandrini, 2014; García Serrano, 2014; Lavín Carrera, 2016; Rivera León, 2016). Sin embargo, no se han hallado trabajos en los que se relacionen estos mecanismos con la corrección de textos o, al menos, se los resalte como estrategias pedagógicas de utilidad para la enseñanza de esta clase de contenidos.

A la hora de planificar las clases de normativa para las carreras de grado sobre lengua y literatura y los postítulos orientados a la corrección de textos, enseñar la metáfora y la metonimia puede resultar de suma utilidad, pues comprender estos procesos cognitivos permite entender mejor la realidad, en general, y la realidad lingüística, en particular. Para los correctores es esencial conocer nociones básicas sobre el funcionamiento básico

de la semántica léxica y composicional. En este sentido, recuperar las motivaciones metafóricas o metonímicas de las unidades lingüísticas clarifica su gramática y la normativa que se les aplica. Además de realizar aportes a la corrección normativa, el conocimiento de la metáfora y la metonimia es de vital importancia para la corrección de estilo. Por último, la metáfora y metonimia pueden utilizarse como recursos didácticos motivadores para enseñar los tópicos clásicos de la corrección de textos.

Un modelo de actividades

A continuación, se desarrollará una serie de actividades con la intención de que puedan servir de modelo o, al menos, de incentivo para incorporar la metáfora y la metonimia en la enseñanza de la corrección de textos. A medida que se vayan presentando las actividades, se irán haciendo comentarios al respecto.

Una primera actividad esperable de una clase en la que se haya desarrollado el tema de la metáfora y la metonimia, es solicitar a los alumnos que identifiquen estos mecanismos en los discursos. Esto se puede implementar a través de una consigna que les presente diversos textos o imágenes tomadas de la web. La finalidad de este tipo de consignas no es la mera identificación de recursos, sino también conducir al reconocimiento de que la metáfora y la metonimia se utilizan, además de en la poesía y en las canciones, en infinitos otros objetos culturales y en las más diversas situaciones de la vida cotidiana.

1. Identifique las expresiones metafóricas en el siguiente titular tomado de la web:

Netflix anunció que en abril vuelve “La casa de papel”

Fuente: <https://misionescuatro.com/espectaculos/netflix-anuncio-6-abril-vuelve-la-casa-papel/>

En esta consigna, se espera que los alumnos reconozcan en el titular la personificación de Netflix, que permite predicar de él que “anuncia” el retorno de la serie *La casa de papel*. Además, el hecho de que dicha serie “vuelva” también personifica la serie. Para clarificar

el reconocimiento de metáforas y metonimias y, en particular, sus diversos esquemas de base, se pueden proponer consignas como la de las tablas 1, 2 y 3, que se presentan a continuación:

2. Complete los siguientes cuadros:

Tabla 53:

Metáforas y sus expresiones metafóricas

Metáfora	Expresión metafórica
MORIR ES PARTIR	Sos un burro
	Va por la vida así como si nada
LAS TEORÍAS SON EDIFICIOS	No tengo tiempo
LA IRA ES CALOR	

Tabla 54:

Metonimias y sus expresiones metonímicas

Metonimia	Expresión metonímica
	Leí a Shakespeare
	Ese Picasso vale millones
	Se durmió en los laureles
LA PARTE POR EL TODO	Se tomaron tres botellas
	Servime un rioja (por un vino de Rioja)

Tabla 55:

Cuadro clasificatorio entre metáforas de imagen, conceptuales y metonimias

	Metáfora de imagen	Metáfora conceptual	Metonimia
Sus ojos son faroles			
Dejó los hábitos			
No se traga las mentiras			
Es la cabeza de la empresa			
Cuesta \$300 por cabeza			
El tipo es una mole			

Un aspecto básico que debe aprovecharse de la teoría de la metáfora conceptual es la reflexión sobre los diversos modelos cognitivos idealizados (Lakoff, 1987) o perspectivas de la conceptualización que cada construcción metafórica particular transmite. Para orientar el análisis en este sentido es recomendable presentar a los alumnos consignas en las que puedan apreciar las diversas estructuraciones del significado que producen la

metáfora y la metonimia en variadas clases de textos. A continuación, se ofrecen algunos ejemplos:

3. Reflexione sobre las perspectivas que manifiestan las siguientes construcciones metafóricas.

(a) Diálogo:

- Si yo fuera conduciendo y te viera inventarte este tercer carril, te estaría insultando.

(b) Nombre posible para una página web:

Siria soy yo

(c) Poema de Alejandra Pizarnik:

Soy tu silencio, tu tragedia, tu veladora. Puesto que sólo soy noche, puesto que toda noche de mi vida es tuya.

Fuente: <https://fragmentosparaolvidar.com/tag/alejandra-pizarnik/>

(d) Titulares extraídos de internet:

A Bonadio, como a los ladrones, le gusta entrar por la noche a las moradas", dijo el abogado de Cristina Kirchner

Fuente: <https://www.lanacion.com.ar/2164829-a-bonadio-como-a-los-ladrones-les-gusta-entrar-por-la-noche-a-las-moradas-dijo-el-abogado-de-cristina-kirchner>

Dólar hoy: el oficial rozó los \$40 y cerró a \$38 en el Banco Nación.

Fuente: <https://losandes.com.ar/article/view?slug=dolar-hoy-a-la-espera-del-anuncio-de-macri-cotiza-a-3740>

(e) Folleto. Propaganda de la Universidad de Mendoza:

Es tu carrera. Ganala.

Fuente: <https://www.facebook.com/um.sanrafael/photos/p.971220526419474/971220526419474/?type=1&theater>

(f) Folleto para hacer propaganda de una muestra de la cultura francesa en la Universidad Nacional de Cuyo:

Francia en la UNCuyo

Fuente: http://www.uncuyo.edu.ar/ciencia_tecnica_y_posgrado/francia-en-la-uncuyo

(g) Título de un video de YouTube:

¿Quién será el balón de oro del mundial?

Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=MRdEtUX8TIM>

Como es posible observar en la gran diversidad de textos presentados, se pueden hallar conceptualizaciones metafóricas y metonímicas de diversos tipos y con intencionalidades variadas en las diferentes especies textuales. Por ejemplo, en la pregunta por quién saldría balón de oro del Mundial se eligió una metonimia para hacer referencia al futbolista galardonado, en la que se dice el premio (balón de oro) por la persona; esta proyección metonímica responde a un modo de referenciar económico, pues se dice “el balón de oro” en lugar de “el futbolista que resulte galardonado con el balón de oro”. Como continuación de esta clase de consignas se puede preguntar qué otras conceptualizaciones se podrían usar en lugar de las metáforas/metonimias que se han elegido. Incluso, se puede solicitar a los alumnos cambiar las metáforas o metonimias de los textos/imágenes con el fin de mejorar su hipertonía (Ullmann, 1978, p. 54) o adecuarlos mejor a un registro formal. En la siguiente consigna se solicita a los alumnos llevar a cabo este cambio con el fin de evitar la informalidad y los lugares comunes:

4. Analice qué otras conceptualizaciones se podrían usar en lugar de las metáforas que se han elegido en los siguientes textos con el fin de adecuar el estilo a la situación comunicativa o evitar los llamados “lugares comunes” (v. gr., *abanico de posibilidades, reconocido prestigio*).

Sobre los lugares comunes, lea el artículo de Cobo (2014).

Para conocer más sobre esta manecilla , lea el artículo de Pons (2018).

(a) Viñeta del profesor Don Pardino:

¡Antes de caer en el tópico y decir: “Arranca el curso escolar”, recuerden que hay alternativas: “empieza”, “comienza”; “abrimos”, “se inicia”, “inauguramos”...!

Fuente: <https://twitter.com/ProfedonPardino/status/1035156370436308992>

 Lea los lineamientos de la Fundéu (2016) sobre este asunto y el artículo lexicográfico de arrancar en el *DLE* (RAE).

(b) Comentario de un profesor hacia sus alumnos:

¡No me pasen por encima de nuevo!

(c) Noticia:

El huracán dejó 200 muertos

 Leer artículo de Grijelmo (2015) sobre este uso del verbo dejar.

(d) Comentarios en una charla entre amigos:

No dejen de asistir a la conferencia de XXX.

(e) Posteo con la invitación a una conferencia:

Ni creo ni dejo de creer.

¡Tenés que cambiar el chip!

(f) Frases en una tesis:

“Se toma partido por la posición de XXX”.

“Se considera débil la postura de XXX”.

Esta consigna resulta particularmente importante en el marco de esta propuesta, pues implica, además del reconocimiento de las metáforas y metonimias junto a sus implicaciones, el trabajo sobre muchos tópicos básicos que ningún corrector debe desconocer: el uso correcto de las preposiciones, los lugares comunes, la adecuación al registro formal/informal, el uso de los símbolos gráficos y ortográficos (en el caso de la manecilla) y el uso del diccionario y de otras herramientas del corrector como la página de la Fundéu (estos últimos, en el caso de *arrancar*).

Una última consigna que se puede brindar a los alumnos es la de pedirles que funcionalicen todos los aspectos trabajados en las actividades anteriores en el análisis de un texto completo desde una perspectiva estilística y con aportaciones de corrección normativa u ortotipográfica si lo creen necesario. La tarea puede plantearse del siguiente modo:

5. Elija uno de los siguientes artículos, léalo, identifique las principales expresiones metafóricas/metonímicas que presenta y explique qué conceptualizaciones manifiestan esas opciones estilísticas. Si cree necesario realizar alguna corrección normativa u ortotipográfica, mencione cuál sería y fundamente su decisión.

Para que el alumno tome verdadero interés en la tarea, deberían ofrecérsele bastantes textos sobre diferentes temáticas entre los cuales se pudiera optar. Esto, por supuesto, si se proyecta que la tarea asignada se resuelva en clase. Si la actividad es presentada como tarea para la casa, se puede dar la opción de que sean ellos mismos quienes busquen los textos que deseen trabajar.

Conclusiones

Como ha podido apreciarse en las consignas desplegadas a lo largo del presente artículo, el tema de la metáfora y metonimia presenta numerosas facetas que se pueden aprovechar en sí mismas o como herramienta pedagógica para trabajar otros tópicos. En

sí mismo, el tema permite explorar cuán frecuentemente la mente humana realiza operaciones conceptuales de proyección y los modos en los que estas proyecciones toman forma en el discurso. Además, se puede revisar qué perfilamientos manifiestan dichas conceptualizaciones y, por lo tanto, cuáles han sido dejados de lado. Estos asuntos son de especial interés para la corrección de estilo.

Por otra parte, el potencial pedagógico-metodológico de la metáfora y la metonimia como herramienta de motivación ha sido ejemplificado a lo largo de esta presentación a través de consignas en las que se trabajaron temas básicos que ningún corrector debe desconocer como el uso correcto de las preposiciones, los lugares comunes, la adecuación del discurso a un registro formal/informal, el uso de los símbolos gráficos y ortográficos y del diccionario y otras herramientas del corrector (v. gr., página de la Fundéu).

Referencias bibliográficas

- “A Bonadio, como a los ladrones, le gusta entrar por la noche a las moradas”, dijo el abogado de Cristina Kirchner” (10 de noviembre de 2018). *La Nación*. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/2164829-a-bonadio-como-a-los-ladrones-le-gusta-entrar-por-la-noche-a-las-moradas-dijo-el-abogado-de-cristina-kirchner>
- Alessandroni, N. (2014). *Las expresiones metafóricas en Pedagogía Vocal. Entre la didáctica y la significación cognitiva*. La Plata: GITEV - Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal.
- Cobo, M. del P. (2014). Esos odiosos lugares comunes. *El telégrafo*. <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/carton/1/esos-odiosos-lugares-comunes>
- Dólar hoy: el oficial rozó los \$ 40 y cerró a \$ 38 en el Banco Nación (10 de noviembre de 2018). *Los Andes*. <https://losandes.com.ar/article/view?slug=dolar-hoy-a-la-espera-del-anuncio-de-macri-cotiza-a-3740>
- Fauconnier, G., & Turner, M. (2002). *The Way We Think. Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basics Books.
- Fauconnier, G., & Turner, M. (2006). Mental Spaces. En: D. Geeraerts (Ed.), *Cognitive Linguistics: Basic Readings* (pp. 303-372). Berlín, New York: Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110199901.303>

- Fundéu (2016). *Arrancar, pero también empezar, comenzar, abrir...* disponible en: <https://www.fundeu.es/recomendacion/arrancar-empezar-comenzar/> (Consulta: 20/05/2019).
- García Serrano, C. A. (2014). Las metáforas conceptuales y el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas: El caso del nahuatl y del latín. *Sincronía*, 65, 121-131.
- Gibbs, R. (1992). When Is Metaphor? The Idea of Understanding in Theories of Metaphor. *Poetics Today*, 4(13), 575-606.
- Gibbs, R. (1994). *The poetics of mind: Figurative Thought, Language, and Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibbs, R. (2008). *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Glucksberg, S., & Keysar, B. (1990). Understanding metaphorical comparisons: Beyond similarity. *Psychological Review*, 97(1), 3-18. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.97.1.3>
- Grady, J., Oakley, T., & Coulson, S. (1999). Blending and metaphor. En: G. Steen, & R. Gibbs (Eds.), *Metaphor in Cognitive Linguistics* (pp. 101-124). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin.
- Grijelmo, Á. (2015). Catástrofes que dejan muertos. *El País*. https://elpais.com/elpais/2015/12/10/opinion/1449752077_832332.html
- Gutiérrez Pérez, R. (2005). La metáfora en la enseñanza del español como segunda lengua. *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 444-448). Sevilla: Universidad de Sevilla. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0442.pdf
- Hijazo-Gascón, A. (2011). Las metáforas conceptuales como estrategias comunicativas y de aprendizaje: una aplicación didáctica de la lingüística cognitiva. *Hispania*, 94(1), 142-154. <https://muse.jhu.edu/article/424434/pdf>
- Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kövecses, Z. (2002). *Metaphor. A Practical Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Kövecses, Z. (2010). *Metaphor: A Practical Introduction* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Kövecses, Z., & Radden, G. (1998). Metonymy: Developing a cognitive linguistic view. *Cognitive Linguistics*, 9(1), 37-77.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago/Londres: University of Chicago Press.

- Lakoff, G. (1991). Metaphor and War: The Metaphor System Used to Justify War in the Gulf. *Peace Research*, 23(2-3), 25-32. <https://escholarship.org/uc/item/9sm131vj>
- Lakoff, G. (1993). The Contemporary Theory of Metaphor. En: A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought* (2nd ed., pp. 202-251). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Turner, M. (1989). *More Than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lavín Carrera, E. (2016). *La metáfora conceptual: una estrategia para el aprendizaje de vocabulario en E/L2 en el nivel B2* (Tesis de Doctorado). Universidad de Cantabria. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=49010>
- Netflix anunció que en abril vuelve “La Casa de Papel” (6 de marzo de 2018). *MisionesCuatro.com*. <https://misionescuatro.com/espectaculos/netflix-anuncio-6-abril-vuelve-la-casa-papel/>
- Pons, L. (2018). Esto ☞ no es un emoji, es un símbolo ortográfico. *El País, Verne*. https://verne.elpais.com/verne/2018/07/10/articulo/1531231560_703470.html
- Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23^a ed.). Madrid: Espasa. <http://dle.rae.es>
- Rivera León, L. (2016). La metáfora como recurso didáctico en el aula de ELE: Un estudio a partir de la lingüística cognitiva. *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, 54, 13-46. <http://roderic.uv.es/handle/10550/55891>
- Ullmann, S. (1978). *Significado y estilo*. Madrid: Aguilar.

Paz Valverde Forttes

Pontificia Universidad Católica de Chile.

Francisca Candia Díaz

Pontificia Universidad Católica de Chile.

Aceptado: noviembre 2019

Datos de los autores:

Paz Angélica Valverde Forttes: es Educadora de Párvulos titulada en la Pontificia Universidad Católica de Chile, Magister y PhD en Ciencias de la Educación con mención en Psicopedagogía en la Universidad de Montreal, Canadá. Diplomado en Investigación Cualitativa y Post título en Estudios de la Familia en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Docente universitaria, evaluadora CONICY, coordinadora de proyectos vinculados al aprendizaje, bienestar y rol de la familia en la educación inicial con múltiples publicaciones asociadas. Correo electrónico: pazvalverdeforttes@gmail.com

Francisca Andrea Candia: es Educadora de Párvulos titulada en la Pontificia Universidad Católica de Chile, Magister en Políticas Públicas con especialización en Evaluación de Impacto de las Políticas Públicas, Políticas Públicas en Educación, Política Social y Laboral, Universidad de Chile. Diplomado en Public Policy, Universidad de Chicago, EEUU, Marco Lógico y Matriz Evaluativa en la Formulación de Proyectos Sociales, Pontificia Universidad Católica de Chile, certificada en K-3 CLASSTM Observer, TEACHSTONE. Docente universitaria, Maestra Waldorf y consultora en investigaciones y procesos de capacitación docente. Correo electrónico: francandiad@gmail.com

ISSN: 0328-5413

Vol. 11 – Núm. 14 – Año 2019

www.cicuyo.org

Educare – Educere: Una reflexión necesaria en la vinculación con la familia desde la educación parvularia

Resumen *El presente artículo expone una reflexión en la temática de la relación que se establece entre la familia (padres, madres y apoderados) y los educadores del nivel inicial. Esta reflexión se realiza a partir de la exposición de los resultados elaborados en el proyecto FONIDE N°: F420932-2009 (Valverde, Adlerstein y Novoa, 2010) y la evidencia empírica reciente vinculada con la temática. El artículo concluye la importancia de la reflexión sobre la perspectiva “educare – educere” que cada educador/a de párvulos debe llevar a cabo al construir, desde una perspectiva profesionalizante, su rol y vocación pedagógica.*

Palabras Claves educación inicial, familia, rol del educador

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Valverde Forttes, P. y Candia Díaz, F. (2019). Educare – Educere: Una reflexión necesaria en la vinculación con la familia desde la educación parvularia. *Psicopedagógica* 11(14) 230-245

Educare - Educere: A necessary reflection on the relationship with family from preschool education.

Abstract: *The current study is a reflection about the relationship between families (fathers, mothers, and caregivers) and early childhood teachers. This reflection is rooted on the results from the FONIDE N°: F420932-2009 project (Valverde, Adlerstein y Novoa, 2010), and recent related empirical evidence. The article highlights the importance of pondering the "educare - educere" perspective that every early childhood teacher should carry out by constructing his or her pedagogical vocation from a professional perspective.*

Key words: *early childhood, families, teachers' role.*

Introducción

La educación parvularia se ha evidenciado como un momento crucial en el aprendizaje y desarrollo de los niños. El aporte de las neurociencias ha demostrado que en los tres primeros años de vida la densidad sináptica triplica a la que se tiene a los 20 años, por lo que esta etapa inicial presenta un mayor potencial de aprendizaje al desarrollarse las primeras habilidades cognitivas y socioemocionales.

Es en esta etapa donde las familias se encuentran, por primera vez, con la educación formal. Padres y educadores inician una relación que tienen como objetivo apoyarse mutuamente en la tarea educativa de los hijos, reconociendo en ello a los padres como los principales responsables. Se complejiza la situación considerando que se trata de la primera instancia social en que se evalúa la labor educativa llevada a cabo por los padres hasta ese momento (Florenzano, 1994).

Esta vinculación ha motivado el estudio de numerosos investigadores, revelando que se trata de una relación compleja y diversa. El presente artículo tiene como objetivo presentar una reflexión de la relación entre padres y educadores, basada en parte de los resultados de la investigación titulada "Hacia una Práctica Docente de Calidad en el Trabajo con Familia: Articulando Expectativas de Instituciones Formadoras, Política

Educativa y las Familias de la Educación Inicial” (Valverde, Adlerstein y Novoa; Proyecto FONIDE N°: F420932-2009) y la evidencia empírica reciente en el tema.

Problemática

Esta reflexión se sustenta en dos consensos existentes en la literatura científica y en la opinión pública: por un lado el que los padres son los primeros educadores de sus hijos y que la familia es el primer entorno en que el niño se desarrolla (Santa Sede, 1983; Jomtien, 1990); y por otro, el que la calidad de la educación se beneficia cuando los padres se dedican más a la educación formal de sus hijos (Balén y Moles, 1994; Epstein, 1995; Epstein, 2013; EURYDICE, 1997, Pérez, Bellei, Racynski y Muñoz, 2004; Pizarro, Santana y Vial, 2013).

Por su parte, estudios y tendencias internacionales también aportan a este consenso: el eje de relación con la familia está presente en los programas de formación de educadores que buscan y alcanzan niveles de calidad (Darling-Hammond, 2006; NAEYC, 2009; OECD, 2012; Tietze y Viemickel, 2010; Zellman y Perlman, 2006). Es interesante destacar que la acreditación propuesta en por distintos organismos de diferentes países incluyen y señalan explícitamente la participación de la familia como indicador o dimensión de la calidad. Ejemplo de ello es la OFSTED (estatal) en Australia, la NCAC (del Gobierno federal) en Australia, la NAEYC (privada) en los Estados Unidos, la SCRC (estatal) en Escocia. (JUNJI, 2005).

Las políticas educativas revelan el mismo discurso. En nuestro país contamos con una Política de Participación de Madres, Padres y Apoderados (2002), las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2001), y los Estándares Orientadores para carreras de Educación Parvularia (2012) también explicitan la importancia de esta relación. Sin embargo, hoy pareciera que una política de Participación de Padres y Apoderados y un marco curricular que valida la participación de la familia en el proceso educativo,

resultan insuficientes para resguardar el efectivo protagonismo de las familias en el proceso pedagógico.

Pese a este notable consenso de la importancia de la relación entre padres y educadores, aún no se alcanza una verdadera comunidad de sentidos; existen grandes vacíos respecto de cómo alcanzarla (Rivera y Milicic, 2006) y respecto de cómo se están pensando y esperando que sean estos espacios de relación. Un estudio realizado por la OEI e IDEA en cincuenta centros de la Región Metropolitana plantea que pese a la evidencia de la importancia de la relación entre familia e institución educativa “en lo que respecta a la experiencia de los centros en trabajo con las familias, en muchos casos se puede apreciar que la participación de éstas en las comunidades educativas suele ser más formal que real (...)” (Sánchez y Gómez, 2010:17).

El problema se agudiza al constatar que la formación inicial de educadores no cuenta con las instancias curriculares suficientes para desarrollar en los futuros educadores las habilidades y estrategias que le permitan el trabajo con “adultos”: los educadores son expertos en aprendizaje pero al momento de vincularse con los padres, se revelan una serie de inseguridades, falta de desarrollo de habilidades “blandas” y uso de estrategias poco atractivas que no responden a las necesidades e intereses reales del grupo de padres y apoderados con los cuales se debe vincular (García Huidobro, 2006). Al respecto, el texto sobre Educación preescolar “Estrategia Bicentenario” (Pacheco y otros, 2005) señala que los educadores poseen una preparación insuficiente para llevar a cabo trabajos en sectores de menores recursos, lo que es producto de una formación académica que trata muy someramente el trabajo con la familia y la comunidad.

Es en este ámbito de estudio que surge la propuesta investigativa titulada “Hacia una Práctica Docente de Calidad en el Trabajo con Familia: Articulando Expectativas de Instituciones Formadoras, Política Educativa y las Familias de la Educación Inicial” (Valverde, Adlerstein y Novoa; Proyecto FONIDE N°: F420932-2009). Este estudio buscaba conocer los consensos y disensos sobre una práctica de calidad del Educador de párvulos en el trabajo con familias; ello articulado desde las expectativas de las mismas familias con hijos en el nivel inicial, las políticas educativas que refieren al trabajo con la

familia y/o sus integrantes, y de los programas de formación inicial de educadoras de párvulos. El haber focalizado las expectativas de los distintos actores y de sus respectivos conflictos, negociaciones y convergencias, permitió hacer un aporte a las políticas existentes al coordinar las subjetividades y el conocimiento práctico de estos, con las instituciones. De esta manera se buscaba avanzar en pertinencia, incorporando expectativas y subjetividades de primer orden de los actores, al diseño de la política pública (Tedesco, 2004), complementando el enfoque masivo y compensatorio que regula hoy el sistema educativo (Mc Ginn, 2002).

A continuación se presentan los resultados recogidos a partir de las expectativas de padres, madres y educadores respecto al trabajo con familia de la educadora de párvulos: a través de un muestreo teórico propio de la Teoría Fundamentada, conducido por criterios de propósito teórico, de relevancia (Glasser y Strauss, 1967) y de accesibilidad (Stake, 1995), se realizaron grupos focales con madres, padres y apoderados con hijos en jardines de dependencia pública (Junta Nacional de Jardines Infantiles, Fundación INTEGRA y Ministerio de Educación) y privada, de un total de 8 jardines infantiles

Las expectativas de los padres en el trabajo con familia de la educadora de párvulos

Esta parte de los datos del estudio ya mencionado buscaba identificar y analizar, las expectativas de los padres, madres y apoderados respecto de una práctica de calidad del educador de párvulos, en el trabajo con la familia (Valverde, Adlerstein y Novoa, 2009). Para ello se optó por el Método de la Teoría Fundamentada (Glasser y Strauss, 1967), a través del cual inicialmente se pretende comprender cómo los discursos en torno a las prácticas de las educadoras con las familias, develan un universo conceptual de expectativas e intereses, que en el estudio global permitía la comparación entre los tres actores consultados (Instituciones Formadoras, Política Educativa y las Familias),

logrando conocer los consensos y disensos que tensionan las prácticas educativas con la familia.

Desde la metodología del estudio es importante recordar el supuesto investigativo de que las expectativas de una comunidad educativa son dinámicas, cambiantes en el tiempo y situados en las circunstancias históricas. La ejecución de esta investigación se desarrolló en momentos de cambio de coalición en el gobierno y tras un terremoto con consecuencias sociales y políticas significativas. De ahí que metodológicamente esta investigación se plantee en una temporalidad sincrónica, asumiendo las limitaciones que puede presentar la construcción de Teoría Fundamentada en datos, de vigencia incierta. (Marradi, Archenti y Piovanni, 2007).

Respecto a las expectativas encontradas en las textualidades de las madres, padres y apoderados, se encontraron seis categorías. Al igual que en el caso de las Instituciones formadoras, entre ellas surgen tensiones y significados que circulan entre una y otra.

1. Expectativa de un trabajo que informa a los apoderados

Una primera categoría develada es la expectativa de los apoderados de ser informados respecto a lo que sucede con su hijo dentro de la institución educativa. Los padres manifiestan querer saber la manera de involucrarse en el proceso educativo de sus hijos “si nosotros queremos involucrarnos, nos podemos involucrar, yo recuerdo que siempre nos han mandado el programa de las actividades que hacen, por lo tanto uno puede saber en qué están los niños, cuáles son los contenidos que están aprendiendo” (582-586, F1A).

En este querer estar informados, el canal que es reiteradamente nombrado es la libreta de comunicaciones que va y vuelve cada día junto a las pertenencias de los niños: “la comunicación es por medio del cuaderno, uno pregunta” (147-148, F2B). Sin embargo esta comunicación no es siempre diaria: “yo creo que el tema de la libreta es la base del día y tomarlo en serio” (404-405, F1A), “para mí sería importante que me dijera cosas con la libreta, sea lo que sea” (410-411, F1A), “de hecho yo, cuando estaban mis hijos años anteriores, la, no si era porque eran más bebés, no sé, pero la comunicación con la

agenda, con la libreta era diaria, o tres veces a la semana y existía esa comunicación, ahora desde que mi hija pasó a medio mayor el año pasado, la transición fue súper lenta, no se usaba la libreta” (325-330, F1A).

Es importante destacar que esta expectativa de comunicación corresponde al primer nivel de participación explícito en las investigaciones del CIDE (Flamey, Gubbins y Morales, 1999) ya adoptado en la Política de Participación de Madres, Padres y Apoderados (Ministerio de Educación, 2002). Sin desmerecer que este nivel permite el intercambio de información precisa y oportuna, solo constituye el requisito mínimo para comenzar a participar.

Respecto al contenido de esta información, la expectativa de los padres es la evaluación de los niños y niñas: los padres quieren ser informados sobre cómo “va su hijo”: “lo que si me gustó el tema de que a lo mejor en la semana se junten, como una evaluación semanal del niño, decir cómo pasó en la semana, por ejemplo” (621-623, F1A), otra apoderada plantea: “como que uno sepa mensualmente cómo va el niño, por ejemplo yo sé que mi hijo sabe las banderas, pero no sabe hacer pipí (risas)” (641-643, F2a).

Esta situación se entiende al re-mirar la teoría del ciclo vital (Aylwin y Solar, 2002; Florenzano, 1994) donde se plantea que cuando los hijos entran a la educación “formal”, los padres tiene la oportunidad (por primera vez) de encontrarse con su pares y frente a un experto (educador) ver reflejado en los desempeños y características de sus hijos/as, lo que ellos son y qué tan bien han respondido al desafío de la crianza.

2. Expectativa de un trabajo comprometido con niños/as situados en un contexto

Esta expectativa de los padres se refiere al deseo de que los educadores conozcan a los niños, sepan quiénes forman parte de su familia, los intereses que tienen y las cosas que les pasan: “debe enterarse un poco del contexto donde vienen los niños” (141-142, F2B), “las tías conocen la situación, a uno le ayudan, le preguntan, la apoyan” (146-147, F2B).

Esta expectativa de que la educadora sea “comprometida” no corresponde a los contenidos de formación de la carrera de Educación de Párvulos, al menos no está explícita en los programas de formación revisados. Esta competencia, corresponde a las denominadas “habilidades blandas”, las que se definen como aquellas “habilidades que van más allá de las técnicas de un oficio y vinculadas con la parte emocional, la conducta, las motivaciones, los valores y cultura del ser humano”. (Hager y Beckett, 1999). Se trataría de un educador “comprometido”, “creativo”, “buen comunicador”, “acogedor”, “entretenido”... de acuerdo a las textualidades recogidas.

Paulus, Horvitz y Shi (2006) señalan que la enseñanza de habilidades “blandas”, como el trabajo en equipo y la resolución de conflictos, es especialmente retadora. Si se considera que gran parte del conocimiento de las personas para enfrentar las situaciones del diario vivir está compuesto de historias, tanto personales como ajenas, que son usadas para afrontar la situación presente, surge la posibilidad de utilizarlas para lograr objetivos pedagógicos.

Otro aspecto a relevar en esta categoría es la valoración del niño/a dentro de un contexto, formando parte de él. Esta característica estaría siendo coherente con la política de participación donde se habla de un niño “en” familia y no como sujeto de legislación aislado.

3. Expectativa de un trabajo educador de la parentalidad

Una tercera categoría de expectativas alude a la necesidad de un educador que sea educador de la parentalidad. Las madres, padres y apoderados se manifiestan necesitados de conocimientos que los orienten en su rol de padres: “nos ha ofrecido un soporte no sólo emocional, sino también pedagógico” (42-43, F1b).

Es interesante denotar el posicionamiento de los padres como “alumnos”, esto se puede encontrar en forma explícita en las textualidades recogidas: “nosotros como que también pasamos a ser alumnos de ellas de alguna forma, como que ellas nos enseñan, no se po, una forma de leerle un cuento más divertido a nuestros hijos” (124-127, F2B)

Este posicionamiento de los padres como “alumnos” cambia la relación simétrica deseada desde un paradigma de valoración de padres y educadores como socios igualitarios en búsqueda de un objetivo común (Deslandes, 1999).

También parece interesante relevar que la solicitud o expectativa de apoyo a la parentalidad por parte de la educadora de párvulos se concentra en situaciones “críticas”, ya sea por la etapa de desarrollo de los niños/as, “aprender cómo sacarle los pañales a los niños, porque no es algo, aquí somos casi todas mamás primerizas” (110-112, F2B), o por dificultades conductuales de los niños/as, “cómo abordar de repente ciertos problemas, como por ejemplo con las pataletas, cómo abordar una pataleta de un niño en ciertos momentos” (205-207, F2a).

4. Expectativa de un trabajo para la integración y el encuentro

Una cuarta categoría de expectativas se ha denominado como “para la integración y encuentro”. Las textualidades revelan una necesidad de los padres, madres y apoderados a formar parte del Jardín Infantil, a encontrar en él un lugar de pertenencia: “uno puede venir, de hecho a mí la tía Anita me ha dicho, que a la hora que uno quiere venir a ver una clase a ver un ejercicio a cualquier hora, uno puede, incluso en la mañana yo vengo a dejar a la Claudita y me quedo media hora aquí con ella jugando, me quedo con las tías y todo , y eso o sea yo no lo he visto en ninguna parte, uno llega a la puerta y te lo arrebatan y chao no supiste nunca más de tu hijo” (124-130, F2a), “que uno sea participe del jardín, para mí ha sido súper bueno” (103-104, F1b), “hay una necesidad de participar y de estar” (426-427, F1b).

Esta modalidad de “puertas abiertas” pareciera favorecer no sólo la interacción entre padres y educadores, sino también entre los apoderados, aspecto que parece ser bien valorado “es súper bueno que uno pueda venir a la hora que a uno se le antoje, aparecerse en el Jardín, y eso es súper bueno también. Uno se deja caer a la hora que quiere” (165-168, F2B); “y yo recuerdo de tener estas instancias con el resto de la familia de mis compañeros, de los compañeros de mi hijo, que nos juntábamos, hacíamos convivencias, asados, salíamos, y hasta el día de hoy todavía tenemos relación, pero con

este curso en especial, no he tenido esa instancia, no la hemos podido crear, establecer digamos, y para mí es importante eso, porque digamos, porque los niños después, entran al colegio, se van crean otros lazos y se pierden esa primera etapa digamos, y después no nos vemos jamás” (88-97, F1A); “es importante conocer a los otros papás y que los niños interactúen entre ellos, pero con las familias” (100-102, F1A).

Se puede ver que este espacio de compartir tiene un trasfondo valórico importante, no se trata solo de un espacio físico donde se pueda llegar y sentir propio, donde se pueda compartir con otros que comparten un objetivo común: la educación de los niños y niñas, sino también, donde existe una dimensión espiritual y valórica compartida: “tiene para mí valores importantes el hecho que sea un Jardín católico, para mí eso es súper importante, porque es consecuente con el estilo de vida que nosotros llevamos, y más allá de la educación, digamos formal, tiene una educación humana de participar en actividades que son de integrarse a la comunidad, y creo que eso es súper importante” (106-111, F1b); “siento que hay como un espíritu del Jardín Infantil que yo no lo veo en otros lados, que mantiene por sobre todas las cosas, la generosidad, la unión, los valores que trasmite el jardín son compartidos con los hogares” (385-388, F1b).

5. Expectativa de un trabajo movilizador de los padres

Otra expectativa respecto al trabajo de la educadora con la familia es que ella sea un agente movilizador de los padres. “Movilizar a los papás, hacer movilizarnos, o sea, en el fondo, porque estamos muy cómodos también” (572-574, F1b); “lo que yo pretendo es que, en su calidad, con la capacidad de liderazgo que tenga pueda llegar a cada uno, este, de distinta manera” (596-598, F1b); “que logre convocar, logre la participación” (656, F1b).

Esta expectativa de un educador movilizador tiene también una connotación importante de poder: “el liderar y motivar, es también poner los límites” (701-702, F1b). Son los propios padres que depositan el poder de la relación en la educadora. Este poder llega hasta la propia sanción cuando no hay un cumplimiento de las demandas hechas desde el Jardín: “claro, poniéndose un poco firme” (281, F2B); “ser un poco más firme” (282,

F2B); “que en cierto sentido haya un compromiso, pero que a la vez también tenga un sentido de obligación” (290-292, F2B); “igual estaría bien entablar una mano dura” (312-313, F2B).

Llama mucho la atención que estas textualidades muestren esta expectativa externa de motivación a la participación. Lo que se puede interpretar es que los padres no creen ser capaces de participar por sí solos, reconociendo la importancia de este compromiso, la expectativa busca una motivación y control externo: el de la educadora.

6. Expectativa de un trabajo co-construido con los padres

Casi opuesta a la expectativa anterior, se sitúa la sexta expectativa: la de una co-construcción entre padres y educadores. Este trabajo conjunto surgiría de una relación democrática, de pares: “yo creo que en general para toda la gente que trabaja en educación y para uno como apoderado, es súper importante que uno tenga claro, la Educadora y uno, que tengan claro que aquí la educación se hace de a dos, y por lo tanto tenemos que ir trabajando en complemento” (132-136, F2B); “que yo creo que el educar un niño no es tarea del Jardín, es tarea de nosotros, y en el caso de que los niños estén en el Jardín, es tarea de ambas partes” (389-391, F2B).

Esta es la primera expectativa que se sitúa bajo el segundo paradigma reconocido por Gubbins (2001) y Navarro (2000), aquel que concibe la participación familiar desde el Enfoque de Derechos, como derecho natural y para el cual se sitúan como sujetos competentes. “nosotros prolongamos lo que queremos inculcarle a nuestras hijas, lo prolongamos en el lugar en donde la mandamos, en este caso al Jardín” (841-843, F1b); “a mí lo que me gustaría es participar, participar en las clases que uno se quedara, un rato en la casa como lo hacen al lado, quedarme un rato en la sala, eso me gustaría participar” (564-566, F3A).

Otro aspecto que se levanta desde esta categoría es el hecho que esta relación de cooperación simétrica se lleva a cabo entre adultos. Parece que el niño se sitúa como el “objeto” y no como “sujeto” dentro de la relación. Esta invisibilización de los actores

nucleares es una situación que circula entre las categorías e incluso, entre los informantes del estudio.

Conclusión: Educare – Educere

El planteamiento de la lógica “redistributiva” (Fraser, 1997) o “compensatoria” (Tedesco, 2004) en contraposición a una lógica del “reconocimiento” que fueron utilizadas para comprender y analizar las expectativas del estudio presentado, pueden vincularse a otros conceptos que emergen desde otras disciplinas y que presentan la misma tensión.

Desde la filosofía nos encontramos con los conceptos de: empatía y simpatía (Carrasco, 2012). La primera con una connotación de protección y la segunda desde una perspectiva de ponerse en el lugar del otro, separando las propias creencias y valoraciones.

En la raíz del concepto de educación, también podemos identificar esta tensión: “educare”, el cual considera que la persona no puede formarse sin la intervención de un otro porque necesita que lo formen/instruyan, que lo construyan; y “educere”, el cual considera que el estudiante tiene la capacidad de realizar su propio proceso de enseñanza aprendizaje, sin la intervención de otro. Específicamente la palabra “educación” es definida por la Real Academia Española como “Crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes” y como “Instrucción por medio de la acción docente”.

En el análisis de estas tensiones, parece interesante rescatar el aporte de la definición de “pedagogía” (Valverde, Adlerstein y Novoa, 2009). La cual se define como “Ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza.” El desarrollo de esta ciencia ha establecido ciertas características que se definen como “deseables” desde un paradigma socio-constructivista, al que esta reflexión se adhiere. Sin embargo, queda claro que “pronunciarse sobre la naturaleza, funciones y características de la educación escolar en nuestra sociedad supone, implícita o explícitamente, pronunciarse sobre el modelo de

sociedad que se quiere contribuir a conformar mediante la educación escolar y sobre el modelo de persona y de ciudadano que ha de formar parte de ella" (Coll, 1996).

Desde la perspectiva de las expectativas de los padres, se puede identificar la inclinación hacia cada uno de los polos de la tensión. Desde la perspectiva educare, simpatía y redistribución pueden leerse las expectativas: (1) un trabajo de la educadora que informa a los padres, (2) un trabajo educador de la parentalidad. En un punto más intermedio de la tensión podrían ubicarse las expectativas (3) de un trabajo para la integración y el encuentro, y la (4) de un trabajo movilizador de los padres. Finalmente en el polo de educere, empatía y de reconocimiento, podrían situarse las expectativas de un (5) trabajo co-construido con los padres y (6) de un trabajo comprometido con niños / as situados en un contexto.

Sin entrar en el debate de lo que se debe privilegiar, desde esta primera aproximación, pareciera que lo adecuado sería considerar estos conceptos planteados como opuestos, en un ir y venir, en un proceso de ida y vuelta entre guiar – conducir – reconocer – empatizar y formar - instruir – redistribuir – simpatizar. Desde esta perspectiva, se puede concluir la importancia de la reflexión que cada educador/a de párvulos debe llevar a cabo al construir, desde una perspectiva profesionalizante, su rol y vocación. El educador (activo, reflexivo y subjetivo) se posiciona frente la relación que quiere construir con los padres, reconociéndole su identidad y a la vez, haciéndolo dialogar con sus propias reflexiones y valoraciones.

Referencias bibliográficas

- Aylwin, N., y Solar, M. (2002). *Trabajo social familiar*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Ballen, J., y Moles, O. (1994). *Strong families, strong schools: Building community partnerships for learning*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Carrasco, M. A. (2012). From Psychology to Moral Normativity. *Adam Smith Review*. Vol. London: Routledge, 9-29.
- Coll, C. (1996). *Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre de la misma perspectiva epistemológica*. Universidad de Barcelona.

- Cornejo, M y Salas, N. (2011). Rigor y Calidad metodológicas: un reto a la investigación social cualitativa. *Psicoperspectivas*, 10 (2), 12-34. <http://www.psicoperspectivas.cl>.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education* (1st ed.). Jossey-Bass, San Francisco
- Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles: complémentarité de trois cadres conceptuels: Familles et école = Home-school relationships within a partnership goal: three complementary theoretical frameworks. *La Revue Internationale de l'éducation familiale*, 3 (1-2), 31– 49.
- Epstein, J. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701– 12.
- Epstein, J. (2013). *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas*. Santiago de Chile: Fundación CAP.
- EURYDICE (1997). *The role of the parents in the Education Systems of the European Union*. Brussels: Eurydice: the Information network on Education in Europe.
- Flamey, G., Gubbins, V. y Morales, F. (1999). *Los centros de padres y apoderados: Nuevos actores en el control de la gestión escolar*. CIDE. Santiago, Chile.
- Florenzano, R. (1994). *Familia y Salud de los jóvenes*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Fraser, J. (1997). *Iustitia Interrupta. Reflexión crítica sobre la posición postsocialista*. Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes, Santafé de Bogotá.
- García Huidobro, J.E. (2006). Formación inicial de educadores de párvulos en Chile. *Focos*. N° 80, Expansiva. Santiago. (http://www.expansiva.org/en_foco/documentos/19062006105036.pdf. 12/01/2007).
- Glasser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Nueva York: Aldine.
- Gubbins, V. (2001). Relación entre Escuelas, Familias y Comunidad: Estado presente y desafíos pendientes. En *Revista Electrónica Umbral*, Julio, 7, 1 – 19.
- Hager, P. y Beckett, D. (1999). Bases Filosóficas del Concepto Integrado de Competencia. México: Editorial Limusa. Krause, M. (1995) La investigación cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, 7, 19 – 39.
- Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) (2005). *Hacia un sistema de acreditación de calidad. Salas cunas y Jardines infantiles*. Departamento técnico. Gobierno de Chile. Santiago.
- Marradi, A. Archenti, N. y Piovani, J. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Emecé Editores. Buenos Aires.

- McGinn, N. (2002). *Hacia la Cooperación Internacional en Educación para la Integración de las Américas*. OEA.
- Ministerio de Educación (2001). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Gobierno de Chile. Unidad de Currículo y Evaluación. Santiago: Ediciones Salesianos.
- Ministerio de Educación (2002). *Política de participación de padres, madres y apoderados en el sistema educativo*. Ministerio de Educación. División de Educación General. Santiago.
- Ministerio de Educación (2012). *Estándares orientadores para carreras de Educación Parvularia Política de parvularia*. Ministerio de Educación. LOM Ediciones. Santiago.
- NAEYC (2009). Declaración de Posición de NAEYC. *Práctica Apropiada para el Desarrollo en Programas para la Primera Infancia para la Atención de Niños desde el Nacimiento hasta los 8 Años de Edad*. 3a edición. (<http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/Spanish%20DAP%20position%20statement%20%281%29.pdf>. 26/12/2012).
- Navarro, G. (2002). *La participación de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los hijos*. Tesis Doctoral, Universidad de Concepción, Concepción, Chile, en cooperación con Universidad de Estocolmo, Estocolmo, Suecia.
- OECD (2012). *Starting strong III: a quality toolbox for early childhood education and care*. (<http://www.oecd.org/edu/school/49325825.pdf>. 29/10/2014).
- Pacheco, P. et. al. (2005). *Educación Preescolar: Estrategia Bicentenario*. Escuela de Gobierno Universidad Adolfo Ibáñez, Ministerio de Educación, Fundación Integra, Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). Santiago, Chile. Consultado en enero 17, 2007 en <http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/Preescolar/Pressc-def.pdf>
- Papa Juan Pablo II (1983). *Carta de los Derechos de la Familia*. Encíclica Familiaris Consortio. Santa Sede. Roma.
- Paulus, T., Horvitz, B. y Shi, M. (2006). Isn't it just like your situation? Engagement and learning in an online story-based environment". *Educational Technology Research & Development*, Vol 54, N° 4.
- Pérez, L.M., Bellei, C., Raczynski D. y Muñoz, G. (2004). *¿Quién dijo que no se puede?: Escuelas Efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: UNICEF.
- Pizarro, P.; Santana, A. y Vial, B. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Revista Diversitas*. Vol. 9. No. 2, 271-287.
- Rivera, M. y Milicic, N. (2006). Alianza Familia-Escuela: Percepciones, Creencias, Expectativas y Aspiraciones de Padres y Profesores de Enseñanza General Básica. *Psyke* (Santiago), 15(1), 119-135.

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282006000100010&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-22282006000100010.29/10/2014).

- Sánchez, G. y Gómez, R. (2010). *Diagnóstico de la Educación Parvularia, Estudio de cincuenta centros educacionales en la Región Metropolitana*. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) e Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA). http://www.idea-educ.cl/descargas/diagnostico_educacion_parvularia.pdf. 28/10/2014.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Tedesco, J. C. (2004). *Igualdad de oportunidades y política educativa*. Presentación en Seminario internacional Políticas educativas y equidad. Santiago.
- Tietze, W. y Viernickel, S. (2010). *Desarrollo de la Calidad educativa en centros preescolares. Catálogo de criterios de calidad*. Traducción, edición y adaptación Ginette Castro y María Olivia Herrera. LOM Ediciones, Santiago, Chile.
- UNESCO (1990). *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*. Jomtien, Tailandia.
- Valverde, P.; Adlerstein, C. y Novoa, X. (2010). *Hacia una Práctica Docente de Calidad en el Trabajo con Familia: Articulando Expectativas de Instituciones Formadoras, Política Educativa y las Familias de la Educación Inicial*. Informe final. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/Informe-Final-PUC-Paz-Valverde-aprobado.pdf>
- Zellman, G. y Perlman, M. (2006). Reconceptualizing the role of parents' involvement in their children's child care providers. *Early Child Development and Care*, 176(5), 521-538.

Andrea Romina Aránega
Universidad Católica de Cuyo.

Aceptado: Marzo 2019

Datos del autor:

Andrea Romina Aránega. Lic. en Psicopedagogía por la Universidad Católica de Cuyo. Profesora de grado en Psicopedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo. Dirección de correo electrónico: rominaaranega@gmail.com

Dificultades Específicas del Aprendizaje: Hacia una Aproximación Conceptual

Resumen *El presente artículo aborda la historia del concepto Dificultades Específicas del Aprendizaje, realizando un análisis del recorrido de dicho concepto desde su concepción en la década de los años 60 hasta su última acepción en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría DSM – V.*

Palabras Claves Dificultades de aprendizaje; Concepto; Historia.

Operationalizing the Construct “Conceptions of Research”

247

Abstract: *The present article will address the history of the concept Specific Learning Difficulties, making an analysis of the course of the difficulties from its conception in the decade of the 60s until its last meaning in the DSM- V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders).*

Key words: *Learning difficulties; Concept; History*

Introducción

El término Dificultades Específicas de Aprendizaje (en adelante: DEA) ha sido tema de investigación desde hace más de cien años, lo cual ha dado lugar a innumerables trabajos; sin embargo, a pesar de las diversas investigaciones y publicaciones, aún hoy no se ha arribado a un acuerdo entre los diversos aportes.

Las DEA han sido y continúan siendo objeto de controversias: se polemiza sobre su etiología, clasificación, diagnóstico e intervención (Goikoetxea, 2012; Uribe Pedroza et al., 2013).

Más allá de los debates en torno al concepto, es de suma importancia detectar tempranamente las DEA que enfrentan los niños, y de este modo prevenir fracasos posteriores en el rendimiento escolar.

Se desarrollarán los antecedentes de las DEA, haciendo foco en la historia del concepto desde su primera definición hasta nuestros días.

Definición de Dificultades Específicas de Aprendizaje

El término DEA surge a principio de los años 60 con el objetivo de designar dificultades en lectura, escritura, matemática o cálculo, de niños que tienen una inteligencia normal. Estas dificultades son atribuidas a un trastorno neuropsicológico.

Samuel Kirk acuñó el término Dificultades Específicas del Aprendizaje en 1962:

248

Una DA [Dificultad del Aprendizaje] hace referencia a un trastorno de retraso o demora en el desarrollo de uno o más de los procesos del discurso, el lenguaje, la lectura, la escritura, la aritmética o cualquier otro tópico escolar, resultado de una discapacidad psicológica causada por una posible disfunción cerebral y/o una alteración emocional o comportamental. No es el resultado de un retraso mental, una privación sensorial o factores de tipo cultural o instruccional (citado por Hallahan & Mercer, 2002, p. 263).

Debido a las controversias establecidas por la definición de Kirk y la imposibilidad de alcanzar un criterio para el diagnóstico, Barbara Bateman (1965) vincula el nivel de rendimiento con el coeficiente intelectual a fin de proponer una conceptualización “menos neurológica, de mayor relevancia educativa y más parsimoniosa” (Dombrowski et al., 2004, p. 366). La autora señala que los niños con Dificultades de Aprendizaje se caracterizan por “una discrepancia entre la capacidad estimada de rendimiento y el nivel real de funcionamiento en esa área” (Bateman, 1965, p. 1). Esta discrepancia entre habilidad y logro “no se debe principalmente a retraso mental, alteración emocional, deterioro sensorial o motor, o privación cultural, económica o educativa” (Bateman & Chard, 1995, p. 12).

La primera definición sobre DEA presenta un punto débil en la conceptualización del término. La dificultad radica en los criterios establecidos para diagnosticar al niño.

Según Uribe Pedroza et al. (2013), este constructo, que ha sido un aporte valioso para el diagnóstico, es hoy controversial debido al criterio de la *discrepancia*, conceptualizada como la diferencia entre el coeficiente intelectual (CI) y las “medidas del rendimiento” (Fletcher et al., 2005, p. 546).

Numerosos trabajos (Fletcher et al., 2005; Hallahan et al., 2013; Kavale, 2005, 2006; Mather & Gregg, 2006; McDermott et al., 2006; Mellard et al., 2004; Peterson & Shinn, 2002; Reynolds, 1985; Woodcock et al., 1984, 2001, entre otros) refieren a procedimientos para establecer dicha discrepancia; entre ellos:

* El bajo rendimiento inesperado en relación con la capacidad (Keogh, 1994, citado por Kavale, 2005).

* “La diferencia entre los puntajes en las medidas de aptitud y logro debe ser lo suficientemente grande como para indicar, con un alto grado de confianza (es decir, $p < .05$), que no se debe al azar o a errores de medición” (Reynolds, 1985, p. 39).

* El enfoque de regresión que agrega “los errores de medición tanto en los puntajes de logro previstos como en los obtenidos” (Wilson & Cone, 1984, p. 107; cfr. Cahan et al., 2012, para una revisión crítica del método).

* Para todo rango de CI, la DEA “debe asociarse solo con niveles de logro académico significativamente inferiores al promedio” (Kavale et al., 2006, p. 5; cfr. también Kavale, 2005).

* La determinación de discrepancias: entre aptitud y desempeño académico actual, intracognoscitivas (e.g. retraso en el lenguaje o déficit en el procesamiento visual) e intrarendimiento (e.g. dificultad para la comprensión de la lectura) mediante una batería de pruebas de habilidad cognitiva y de aprovechamiento normadas en la misma muestra que permite documentar la naturaleza de estas discrepancias (Woodcok et al., 1984, 2001).

* El modelo de la *discrepancia relativa* por el cual la determinación de la DEA depende del nivel de desempeño individual del alumno en comparación con los otros estudiantes en una escuela en particular (Peterson & Shinn, 2002). En este modelo, cobra importancia la evaluación de las “características de la ecología educativa (...) como piedra angular de la determinación de la DA” (p. 474).

En suma, se observa variabilidad manifiesta en los criterios de discrepancia. No obstante, para Fletcher et al. (2005) y para Stuebing et al. (2012), el problema mayor es que un modelo de discrepancia aptitud-logro no parece “producir un conjunto claramente único de bajo rendimiento porque no se lo identifica, los tests evidencian errores de medición que se magnifican por el cálculo de las puntuaciones de diferencia y los niños que se ubican alrededor de los puntajes de corte son muy similares” (Fletcher et al., 2005, p.

548). Al no disponer de un criterio confiable para el diagnóstico, se pueden identificar “falsos positivos” (Uribe Pedroza et al., 2013).

Al respecto, Aaron (1997) discute la validez y la utilidad de clasificar a los niños con deficiente lectura en las categorías “DA” y “no DA” con base en dicha discrepancia. Apoyado en numerosos estudios, muestra que los métodos de instrucción que han ignorado esta distinción y han centrado sus esfuerzos remediales en la *causa del problema* de lectura mejoran el desempeño lector. En similar línea, Fletcher et al. (1994) ponen de manifiesto que el principal correlato de la discapacidad en lectura es siempre *lingüístico* y que, en general, las deficiencias en conciencia fonológica resultan de importancia crítica para comprenderla, aunque aparecen diferencias en los perfiles de los niños según su dificultad en lectura.

La legislación estadounidense se destaca por sus innegables esfuerzos en clarificar el campo de las DEA. En 1997, la Ley *Individuals Disabilities Education* (IDEA) expone la siguiente definición (citada en Goikoetxea, 2012, p. 4):

El término “niños con deficiencias específicas en el aprendizaje” se refiere a aquellos niños que tienen un desorden en uno o más procesos psicológicos básicos implicados en la comprensión o en el uso del lenguaje, hablado o escrito, y dicho desorden puede manifestarse en una habilidad imperfecta para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o hacer cálculos matemáticos. Tales desórdenes incluyen condiciones como impedimentos perceptivos, daño cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia y afasia de desarrollo. Este término no incluye a niños que tienen problemas de aprendizaje que son principalmente el resultado de minusvalías visuales, auditivas, motoras, del retraso mental, del trastorno emocional o de desventajas ambientales, culturales o económicas.

Cabe señalar que en Argentina se emplea el término *dificultad* en lugar de deficiencia o discapacidad.

La definición elaborada por IDEA (1997) no difiere significativamente de la acuñada por Samuel Kirk (en Hallahan & Mercer, 2002). Conserva la estructura del primer concepto

de DEA, sin marcar modificaciones relevantes, es decir, después de casi 40 años mantiene los mismos criterios de conceptualización.

El actual Manual de Diagnóstico DSM V (2013, pp. 38-39) define la DEA, que llama “Trastorno específico del aprendizaje”, mediante las siguientes características:

A. Dificultad en el aprendizaje y en la utilización de las aptitudes académicas, evidenciada por la presencia de al menos uno de los siguientes síntomas que han persistido por lo menos durante 6 meses, a pesar de intervenciones dirigidas a estas dificultades:

- 1. Lectura de palabras imprecisa o lenta y con esfuerzo (p. ej., lee palabras sueltas en voz alta incorrectamente o con lentitud y vacilación, con frecuencia adivina palabras, dificultad para expresar bien las palabras).*
- 2. Dificultad para comprender el significado de lo que lee (p. ej., puede leer un texto con precisión pero no comprende la oración, las relaciones, las inferencias o el sentido profundo de lo que lee).*
- 3. Dificultades ortográficas (p. ej., puede añadir, omitir o sustituir vocales o consonantes).*
- 4. Dificultades con la expresión escrita (p. ej., incurre en múltiples errores gramaticales o de puntuación en una oración; organiza mal el párrafo; la expresión escrita de ideas no es clara).*
- 5. Dificultades para dominar el sentido numérico, los datos numéricos o el cálculo (p. ej., comprende mal los números, su magnitud y sus relaciones; cuenta con los dedos para sumar números de un solo dígito en lugar de recordar la operación matemática como hacen sus iguales; se pierde en el cálculo aritmético y puede intercambiar los procedimientos).*
- 6. Dificultades con el razonamiento matemático (p. ej., tiene gran dificultad para aplicar los conceptos, hechos u operaciones matemáticas para resolver problemas cuantitativos).*

B. Las aptitudes académicas afectadas están sustancialmente y en grado cuantificable por debajo de lo esperado para la edad cronológica del individuo, e interfieren significativamente con el rendimiento académico o laboral, o con actividades de la vida cotidiana, que se confirman con medidas (pruebas) estandarizadas administradas individualmente y una evaluación clínica integral. En individuos de 17 y más años, la historia documentada de las dificultades del aprendizaje se puede sustituir por la evaluación estandarizada.

C. Las dificultades de aprendizaje comienzan en la edad escolar, pero pueden no manifestarse totalmente hasta que las demandas de las aptitudes académicas afectadas superan las capacidades limitadas del individuo (p. ej., en exámenes programados, la lectura o escritura de informes complejos y largos para una fecha límite inaplazable, tareas académicas excesivamente pesadas).

D. Las dificultades de aprendizaje no se explican mejor por discapacidades intelectuales, trastornos visuales o auditivos no corregidos, otros trastornos mentales o neurológicos, adversidad psicosocial, falta de dominio en el lenguaje de instrucción académica o directrices educativas inadecuadas.

Como se advierte, el DSM V explicita más exhaustivamente las manifestaciones de las DEA, describiendo conductas que se observan en los niños. La presencia de estas señales proporcionarían los criterios de diagnóstico.

Esta definición de DEA subraya tres aspectos por tener en cuenta. En primer lugar, se detectan dificultades en aptitudes académicas como lectura de palabras, comprensión lectora, ortografía o expresión escrita, razonamiento matemático. En segundo lugar, dichas aptitudes académicas se encuentran por debajo de lo esperado con respecto a la edad cronológica e interfieren significativamente en los resultados de rendimiento. En tercer lugar, las DEA se exteriorizan ante las demandas escolares.

El último punto es *el que genera controversia* debido a que supone esperar a las demandas para detectar y posteriormente intervenir. Así, por ejemplo, “se retrasa la identificación de niños con problemas reales de lectura hasta un punto en que la intervención pueda tornarse ineficaz porque se aplica demasiado tarde” (Goikoetxea, 2012, p. 6). Esto se debe a que la discrepancia es fiable cuando el niño tiene 9 años (Lyon et al., 2001) o se encuentra en 3º grado de primaria (Ley Orgánica española, 2006). Además, no atiende a la alteración en uno o más procesos psicológicos básicos, lo que conforma un elemento esencial de las DEA.

En 2006 el Departamento de Educación estadounidense definió un conjunto de criterios para la identificación y educación de los alumnos con DEA (U.S. Department of Education, 2006) en la ley denominada *Individuals with Disabilities Education Act*. Establece que el término “niño con una discapacidad puede referir a un niño entre 3 y 9

años que (...) experimente retrasos en el desarrollo, (...) evaluado mediante instrumentos y procedimientos de diagnóstico apropiados, en una o más de las siguientes áreas: desarrollo físico, cognitivo, comunicación, desarrollo social, emocional o adaptativo” (art. 1400). Dedicar un artículo (art. 1414) a las condiciones que debe satisfacer el diagnóstico: emplear varias evaluaciones “para determinar si es un niño con discapacidad (...) y el programa educativo apropiado para él”, mediante instrumentos sólidos que ponderen la “contribución relativa de los factores cognitivos y de comportamiento, (...) físicos o de desarrollo”.

Respecto del programa educativo (art. 1401 y ss), instituye: “proveer un programa de lectura temprana con base científica, intervenciones y apoyos conductuales positivos y servicios de intervención” (art. 1401), basados en “las necesidades individuales del niño, teniendo en cuenta sus fortalezas, preferencias e intereses”, en un “proceso orientado a los resultados, que se centra en mejorar su rendimiento académico y funcional” a fin de que “progrese en el plan de estudios de educación general o, para los niños en edad preescolar, en actividades apropiadas”.

La novedad que incluye es reemplazar el criterio de discrepancia entre CI y rendimiento escolar por el modelo de *respuesta a la intervención* –“Response to Intervention” Model– que requiere, según explica Jiménez (2016, p. 66): 1) la evaluación temprana del alumno a fin de identificar a quienes se hallan “en riesgo de obtener resultados académicos por debajo de lo esperado”, 2) la implementación de programas preventivos “con validez empírica”, y de extensa duración y 3) el monitoreo del progreso del niño en el aprendizaje, “ajustando la intensidad y la naturaleza” de las intervenciones a su respuesta. En relación con el primer requisito, cobran importancia las técnicas de *screening* (China, 2013).

Conclusiones

Las diversas definiciones de DEA que se han ido construyendo a lo largo de estos años de investigación no dejan de ser hoy fuente de controversia en los diferentes ámbitos educativos.

Los puntos principales en debate son: insuficiente consideración de las alteraciones en los procesos psicológicos básicos; se aportan escasos datos en relación con el diagnóstico; se deja de lado la identificación temprana de los niños con posible DEA; contadas evaluaciones fiables en español que permitan arribar a un diagnóstico seguro.

Estas son las líneas abiertas de indagación que requieren ulterior análisis a fin de poder arribar a una conceptualización acabada de DEA.

Referencias bibliográficas

- Aaron, P. G. (1997). The Impending Demise of the Discrepancy Formula. *Review of Educational Research*, 67(4), 461-502. <https://doi.org/10.3102/00346543067004461>
- Asociación Americana de Psiquiatría (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5*. Arlington, VA: Asociación Americana de Psiquiatría.
- <http://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>
- Bateman, B. (1965). Learning disabilities: An overview. *Journal of School Psychology*, 3(3), 1-12. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(65\)90034-8](https://doi.org/10.1016/0022-4405(65)90034-8)
- Bateman, B., & Chard, D. (1995). Identifying Students Who Have Learning Disabilities. En: A. Deffenbaugh (Ed.), *The Oregon Conference Monograph* (pp. 11-19). Oregon: University of Oregon. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED385018.pdf>
- Cahan, S., Fono, D., & Nirel, R. (2012). The Regression-Based Discrepancy Definition of Learning Disability. A Critical Appraisal. *Journal of Learning Disabilities*, 45(1), 170-178. <https://doi.org/10.1177/0022219409355480>
- China, N. (2013). El rol de la respuesta a la intervención en la identificación del Trastorno Específico en el Aprendizaje de la lectura: el Test Colectivo de Eficacia Lectora. V *Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología – IX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR* (pp. 18-21). Universidad de Buenos. <https://www.aacademica.org/000-054/162.pdf>

Dombrowski, S. C., Kamphaus, R. W., & Reynolds, C. R. (2004). After the Demise of the Discrepancy: Proposed Learning Disabilities Diagnostic Criteria. *Professional Psychology: Research and Practice*, 35(4), 364-372.

<https://doi.org/10.1037/0735-7028.35.4.364>

Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shankweiler, D. P., Katz, L., Liberman, I. Y., Stuebing, K. K., Francis, D. J., Fowler, A. E., & Shaywitz, B. A. (1994). Cognitive profiles of reading disability: Comparisons of discrepancy and low achievement definitions. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 6-23.

<https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.1.6>

Fletcher, J. M., Denton, C., & Francis, D. J. (2005). Validity of Alternative Approaches for the Identification of Learning Disabilities: Operationalizing Unexpected Underachievement. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 545-552.

<https://doi.org/10.1177/00222194050380061101>

Goikoetxea, E. (2012). Las dificultades específicas de aprendizaje en el albor del siglo XXI. *RELIEVE*, 18(1), art. 2.

http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1_2.htm.

Hallahan, D. P., & Mercer, C. D. (2002). Learning Disabilities: Historical Perspectives. En: R. Bradley, L. Danielson, & D. Hallahan (Eds.), *Identification of Learning Disabilities: Research to Practice* (pp. 1-67). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hallahan, D. P., Pullen, P., & Ward, D. (2013). A Brief History of the Field of Learning Disabilities. En: H. Swanson, K. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of Learning Disabilities* (2nd ed., pp. 15-32). New York: The Guilford Press.

Jiménez, J. E. (2016). Modelo de Respuesta a la Intervención: un nuevo enfoque en la identificación de las dificultades de aprendizaje. En: J. L. Castejón Costa (Coord.), *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 64-74). Alicante: ACIPE (Asociación Científica de Psicología y Educación). <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/64560>

Kavale, K. A. (2005). Identifying Specific Learning Disability: Is Responsiveness to Intervention the Answer? *Journal of Learning Disabilities*, 38(6), 553-562.

<https://doi.org/10.1177/00222194050380061201>

Kavale, K. A., Holdnack, J. A., & Mostert, M. P. (2006). Responsiveness to Intervention and the Identification of Specific Learning Disability: A Critique and Alternative Proposal. *Learning Disability Quarterly*, 28(1), 113-127.

<https://doi.org/10.2307/30035539>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación; *Boletín Oficial del Estado*, número 106, 4 mayo 2006.

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Lyon, G. R., Fletcher, J. M., Shaywitz, S., Shaywitz, B., Torgesen, J. K., Wood, F., Schulte, A., & Olson, R. (2001). Rethinking learning disabilities. En C. E. Finn, A. J., Rotherham, & C. R. Hokanson (Eds.). *Rethinking special education for a new century* (pp. 259-287). Washington, DC: Progressive Policy Institute and Thomas B. Fordham Foundation.

https://www.researchgate.net/publication/313660433_Rethinking_learning_disabilities_n_Finn_Jr_C_E_Rotherham_A_J_Hokanson_Jr_C_R

Mather, N., & Gregg, N. (2006). *Specific Learning Disabilities: Clarifying, Not Eliminating, A Construct*. Washington, DC: American Psychological Association (APA).

McDermott, P. A., Goldberg, M. M., Watkins, M. W., Stanley, J. L., & Glutting, J. J. (2006). A Nationwide Epidemiologic Modeling Study of LD: Risks, Protection and Unintended Impact. *Journal of Learning Disabilities*, 39(3), 230-251.

<https://doi.org/10.1177/00222194060390030401>

Mellard, D. F., Deshler, D. D., & Barth, A. (2004). LD Identification: It's not simply a matter of building a better mousetrap. *Learning Disability Quarterly*, 27(4), 229-242. <https://doi.org/10.2307/1593675>

Peterson, K. M. H., & Shinn, M. R. (2002). Severe Discrepancy Models: Which Best Explains School Identification Practices for Learning Disabilities? *School Psychology Review*, 31(4), 459-476.

Reynolds, C. R. (1985). Measuring the Aptitude-Achievement Discrepancy in Learning Disability Diagnosis. *Remedial and Special Education*, 6(5), 37-55.

<https://doi.org/10.1177/074193258500600508>

Stuebing, K. K., Fletcher, J. M., Branum-Martin, L., & Francis, D. J. (2012). Evaluation of the Technical Adequacy of Three Methods for Identifying Specific Learning Disabilities Based on Cognitive Discrepancies. *School Psychology Review*, 41(1), 3-22.

Uribe Pedroza, L. H., Echeverry Jaramillo, L. M., Vélez Jaramillo, M. E., Cuadros Jiménez, O. E., y Gómez Betancur, L. A. (2013). Hacia una identificación de las Dificultades de Aprendizaje (DA) en el contexto escolar: aportes de la experiencia americana. *Uni-pluri/versidad*, 13(2), 55-68.

<https://pdfs.semanticscholar.org/8db7/d6e7edd4c6888632751dd0e2e326a439778b.pdf>

U. S. Department of Education (2006). *Individuals with Disabilities Education Act*. <https://sites.ed.gov/idea/statute-chapter-33/subchapter-i>

Wilson, L. R., & Cone, T. (1984). The Regression Equation Method of Determining Academic Discrepancy. *Journal of School Psychology*, 22(1), 95-110.



[https://doi.org/10.1016/0022-4405\(84\)90055-4](https://doi.org/10.1016/0022-4405(84)90055-4)

Woodcock, R. W. (1984). A Response to Some Questions Raised About the Woodcock-Johnson II. Efficacy of the Aptitude Clusters. *School Psychology Review*, 13(3), 355-362. <https://doi.org/10.1080/02796015.1984.12085113>

Woodcock, R.W., McGrew, K.S., & Mather, N (2001). *Woodcock-Johnson III*. Itasca, IL: Riverside Publishing