

Paideia

Revista de educación



Universidad de Concepción
Facultad de Educación
Concepción - Chile

Facultad de Educación - Universidad de Concepción - Concepción, Chile
Publicación semestral N° 66 (enero-junio 2020) / Sitio web: <http://paideia.udec.cl>

DIRECTORA: **Dra. Mabel Urrutia**
ASISTENTE DE EDICIÓN: **Mg. Nicolás Parra**

COMITÉ EDITORIAL:

Dra. Paola Alarcón H. Universidad de Concepción, Concepción, Chile • palarco@udec.cl
Dr. Cristián Cox D. Universidad Diego Portales, Santiago, Chile • cristian.cox@udp.cl
Dr. David Gómez R. Universidad de O'Higgins, Rancagua, Chile • david.gomez@uoh.cl
Dr. Luis Eduardo González CINDA, Chile • legonza@netline.cl
Dra. María Jesús Inostroza Universidad de Concepción, Concepción, Chile • minostrzaa@udec.cl
Dra. Roberta Lavine Universidad de Maryland, Estados Unidos • rlavine@umd.edu
Dra. María José Lera Universidad de Sevilla, España • lera@us.es
Dr. Wanderley Marchi Júnior Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil • marchijr@ufpr.br
Dr. Hipólito Marrero H. Universidad de La Laguna, Tenerife, España • hmarrero@ull.es
Dr. Carles Monereo Universidad Autónoma de Barcelona, España • carles.monereo@uab.es
Dra. Carmen Montecinos S. Universidad Católica de Valparaíso, Chile • carmen.montecinos@ucv.cl
Dra. Belén Muñoz Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile • bemunoz@gmail.com
Dra. Rosario Ortega R. Universidad de Córdoba, España • ed1orrur@uco.es
Dra. Silvia Redón P. Universidad Católica de Valparaíso, Chile • silvia.redon@ucv.cl
Dra. María Sánchez A. Universidad de Valladolid, España • almagosa@sdcs.uva.es
Dr. Staffan Selander Universidad de Estocolmo, Suecia • staffan.selander@dsv.su.se
Dr. Daniel Tello S. Universidad de Concepción, Concepción, Chile • dtello@udec.cl

EDICIÓN / PRODUCCIÓN EDITORIAL: **Oscar Lermanda**

Paideia es indexada en: **ERIHPLUS** (European Reference Index for the Humanities), **LATINDEX**, **Red ALyC** (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, Ciencias Sociales y Humanidades), **C.L.A.S.E.** (Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades), **C.I.D.E.** (Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación).

Paideia

Revista de educación

N° 66

ENE-JUN / 2020

ISSN 0716-4815 (impreso)

ISSN 2452-5154 (online)



Universidad de Concepción
Facultad de Educación
Concepción - Chile

Paideia

Revista de educación

CONTENIDO / CONTENTS

●	Editorial / Editorial	9
●	Artículos / Articles	
●	Prácticas evaluativas en educación superior	17
	Evaluative practices in higher education	
	Ana María Vásquez Aqueveque, Walter Andrés Mondaca Gálvez, Domingo Vega Toro, Cesar Andrés Rivera Núñez, Pamela Labra Godoy, Laura del Carmen Vega Guerrero	
●	La creatividad como factor para el éxito académico y la calidad de vida de estudiantes universitarios	49
	Creativity as a factor in academic success and quality of life for university students	
	Edith Alejandra Pérez Márquez	
●	El profesor universitario venezolano migrante: ¿en búsqueda de la productividad perdida?	73
	Venezuelan migrant professors: in search of their lost productivity?	
	Ramón Alexander Uzcátegui Pacheco, Audy Salcedo	
●	Física y cultura científica en la educación media: revisión crítica del currículum en ciencias naturales	109
	Physics and scientific culture in secondary education: critical review of the curriculum in natural sciences	
	Heriberto Manzanilla, Nelson Falcón	

●	La falacia de la educación intercultural: un análisis de la legislación educativa, cultural y relaciones de poder político en Bolivia	133
	The fallacy of intercultural education: an analysis of educational and cultural legislation and political power relations in Bolivia	
	Claudia Vaca Flores	
●	Análisis de los estereotipos de género y sus implicaciones en la elección profesional de un grupo de educadoras de nivel inicial	167
	Analysis of early childhood educators' gender stereotypes and its influence on their career choice	
	Rosalía Retana, Rubén Velázquez, Fernando Salinas-Quiroz	
●	Reseñas / Books Review	
●	Waissbluth, Mario (2018). <i>Educación para el siglo XXI. El desafío latinoamericano</i> . Santiago: Fondo de cultura económica	191
	Pablo Fuentes Retamal	
●	Programas de magíster. Facultad de educación UdeC	195
●	Instrucciones para la presentación de artículos	199
	Instructions for submitting articles	
●	Formulario de suscripción	207

EDITORIAL

El número 66 de la Revista Paideia comienza con un artículo muy interesante sobre evaluación en Educación Superior. El artículo titulado: “Prácticas Evaluativas en Educación Superior” de los autores Ana María Vásquez, Walter Mondaca, Domingo Vega, César Rivera, Pamela Labra y Laura Vega de la Universidad de La Serena (Chile) trata sobre la evaluación como un elemento crucial para el aseguramiento continuo de la calidad de la formación, no solo para obtener una calificación, sino para disponer de información que permita recabar acerca de los objetivos logrados en clases. Todo ello a partir de una amplia variedad de estrategias e instrumentos que le permitan al docente recoger información y favorecer el análisis reflexivo.

Para cumplir con este propósito, los autores destacan la importancia de la planificación en la evaluación a través de pruebas diagnósticas, evaluaciones intermedias y formativas con retroalimentación oportuna e informativa y para indagar acerca de cómo se precisan estos instrumentos de evaluación, se analizan los programas de académicos de distintas áreas y facultades.

Mediante un diseño mixto, se aplicaron encuestas con preguntas abiertas y cerradas, además de entrevistas semiestructuradas a académicos de una universidad chilena para saber qué, cómo y para qué evalúan, los docentes. Los resultados de la encuesta determinan que el porcentaje mayor de lo que se evalúa es conocimiento y el programa de la asignatura es el modelo a seguir para la evaluación. En cuanto a los instrumentos, los más utilizados corresponden a preguntas de desarrollo, que se relacionan con los dominios taxonómicos de conocer, comprender, aplicar y analizar, mientras que los instrumentos menos usados son los ensayos.

Los resultados de las entrevistas declaran que los docentes consideran como un elemento central de la evaluación, el logro de los objetivos de la asignatura y del perfil de egreso de las carreras. Los académicos vinculan las actividades prácticas con actividades grupales y/o de investigación, mientras que las actividades teóricas se concentran en instrumentos de tipo individual y/o escrito. Así, un 60% de los programas declaran evaluación teórica mientras que un 40% de los mismos, evaluaciones prácticas. Los trabajos y laboratorios se solicitan con plazos de entrega mientras que en las pruebas escritas se estima su duración, de acuerdo a la experiencia de los académicos. Sin duda este artículo es una investigación novedosa que nos entrega una información relevante para los procesos de evaluación de cualquier universidad nacional o internacional.

El segundo artículo de este número también versa sobre la educación superior con un tema poco explorado como es el desarrollo de la creatividad en alumnos universitarios. El artículo se titula: “La Creatividad como Factor para el Éxito Académico y la Calidad de Vida de Estudiantes Universitarios” de la autora Edith Pérez Márquez de la Universidad Autónoma de Zacatecas en México.

La autora concibe la creatividad como un concepto amplio, en que se incluyen las producciones artísticas, científicas, sociales o tecnológicas. De acuerdo a los antecedentes empíricos que presenta la autora, varias investigaciones anteriores muestran problemas en el desarrollo del pensamiento creativo en distintos niveles educativos, así como en diferentes áreas disciplinares como ingeniería, artes, pedagogías, entre otras. El desarrollo de la creatividad en el aula es importante porque aumenta la calidad educativa, tanto a nivel profesional, familiar y personal.

Para indagar sobre la relación entre creatividad, éxito académico y calidad de vida, la autora realizó un estudio descriptivo, a partir de un instrumento creado especialmente para esos fines. El cuestionario fue validado por jueces expertos y pilotado por una población similar a la muestra. La muestra estuvo conformada por 151 estudiantes de tres programas de licenciatura de una Universidad pública de México.

Entre los resultados obtenidos por los estudiantes, se destacan

algunos elementos claves como la curiosidad y la flexibilidad para modificar conductas y conocer puntos de vista diferentes. La motivación parece ser un factor importante para diseñar nuevas estrategias, la búsqueda de nuevas metas y la apertura al aprendizaje. Por otro lado, implementar cambios tecnológicos, diseñar programas de salud mental, espacios de ocio y esparcimiento parecen ser dimensiones cruciales para fomentar la creatividad. En síntesis, este artículo es relevante para comprender los factores más importantes para el desarrollo de la creatividad a nivel superior.

El tercer artículo del número 66 de la Revista Paideia continúa abordando el área de la educación superior, pero en este caso se trata de la migración de profesores universitarios de Venezuela. El artículo, titulado: “El profesor universitario venezolano migrante: ¿En búsqueda de la productividad perdida?”, cuyos autores son Ramón Uzcátegui y Audy Salcedo de la Universidad Andrés Bello (Chile) y Universidad Central de Venezuela, respectivamente indagan sobre las razones por las que los profesores emigran desde su país de origen.

Según los autores, la precarización del trabajo académico universitario, a raíz de los escasos presupuestos disponibles para la educación superior; la falta de autonomía de las universidades y la deserción de estudiantes y profesores parecen ser factores fundamentales para la emigración de profesores universitarios. Para investigar sobre este asunto, se llevó a cabo una investigación de carácter descriptiva de tipo mixta mediante un cuestionario en línea, elaborado ad hoc para esta investigación y validado por juicio de expertos. El cuestionario contaba con preguntas cerradas, que fueron analizadas cuantitativamente y preguntas abiertas, analizadas cualitativamente. 373 profesores universitarios participaron en la investigación, provenientes de 14 universidades venezolanas, la mayoría de ellas del sector público (89%). 49% de los profesores migrantes tenían 12 años o menos, 25,5% de ellos tenían 25 o más años de servicio.

Los resultados de la investigación revelan que el 63% de los encuestados señala como primera razón para emigrar la situación política del país, mientras que señalan como segunda razón la

situación económica (29%) de su país de origen. Específicamente, los docentes declaran que las condiciones para ejercer la docencia antes de emigrar eran muy malas (42,1%), debido a faltas de recursos tecnológicos, sueldos precarios, problemas con el acceso a los servicios básicos, delincuencia, entre otros. En el ámbito de la investigación, el 54,7% de los encuestados declara que las condiciones eran muy malas, debido a la insuficiencia presupuestaria para apoyar la investigación en las universidades, además, el aporte de las empresas no llega directamente a las universidades. Por lo tanto, no contaban con recursos para proyectos, para recursos humanos, asistencia a congresos y tampoco acceso a material bibliográfico actualizado.

Este artículo muestra cómo la productividad académica de los profesores venezolanos migrantes ha mejorado en los países receptores, principalmente cuando llevan un tiempo de aproximadamente 5 años en el país de acogida. Este artículo es interesante para, a partir de estos resultados locales, explorar la realidad latinoamericana en cuanto a las condiciones que cuentan los académicos para investigar, ejercer la docencia y realizar la gestión administrativa.

El artículo 4 de esta edición trata sobre temas disciplinares en educación como es la alfabetización científica en física. El artículo se titula: “Física y cultura científica en la educación media: revisión crítica del currículum en ciencias naturales” de Heriberto Manzanilla, Magíster en Educación en Física y Nelson Falcón, Doctor en Física de la Universidad de Carabobo en Venezuela.

La alfabetización científica se concibe, según los autores, como un ámbito educativo en el que se promueven las capacidades y competencias del estudiante para interpretar los fenómenos naturales o las aplicaciones tecnológicas, mediante modelos científicos. Para facilitar este proceso, los autores proponen una organización de los contenidos de física en el diseño curricular, que permite concatenar los contenidos de manera lineal, de arriba-abajo para que los nuevos constructos partan de los anteriores.

En esta investigación, se analizaron los contenidos curriculares de 1° a 4° medio de países como Chile, Colombia, México y España. Los resultados de esta comparación curricular desvelan que las asignaturas de ciencias naturales y de física en los primeros años de

la educación media y secundaria, en todos los países, no cumplen con el objetivo de proveer cultura científica en la escolaridad obligatoria porque no cubren los contenidos fenoménicos de la física. Asimismo, los tópicos relacionados a las nuevas tecnologías del siglo XXI como, por ejemplo: ondas electromagnéticas, fibras ópticas, resonancia magnética, entre otras, solo se tratan superficialmente en el último año de educación media y no se da de manera lineal, esto último, al menos en Chile y Colombia.

En definitiva, en este artículo se plantea que la selección de contenidos en física sigue siendo tradicional y con una selección de tópicos centrada en las teorías física del siglo XIX, no actualizados. La forma de analizar los currículums y organizar los contenidos de los autores pueden dar directrices a otras asignaturas para la priorización curricular de los contenidos en educación media.

El artículo 5 de este número trata el tema disciplinar de la lectura en Bolivia, a través de una perspectiva intercultural. El artículo, titulado: “La falacia de la educación intercultural: un análisis de la legislación educativa, cultural y relaciones de poder político en Bolivia” de la autora Claudia Vaca de la Universidad Católica de la Santísima Concepción tiene como objetivo analizar la interculturalidad educativa en Bolivia, a partir de la ejecución de 4 leyes y su impacto en la realidad educativa del profesorado.

La investigación se abordó desde una perspectiva cualitativa a través de un análisis crítico del discurso, a partir de 8 profesores entrevistados. Los constructos en torno a los cuales se organizó el análisis fueron: *literacidad, oralidad, memoria oral, interculturalidad y educación*. Los resultados indican que no se generan actualizaciones pedagógicas y didácticas en la lectura en tierras bajas de Bolivia, acorde a las demandas globales, y en beneficio de los estudiantes para el desarrollo pleno de sus habilidades y talentos. Por otra parte, la autora declara que existe una invisibilización de las variantes socioculturales de tierras bajas.

A partir del análisis de las leyes, la autora observa que se declaran compromisos acordes con criterios internacionales de fomento de la lectura; sin embargo, en la práctica, existe una incongruencia entre estas leyes y las decisiones en políticas públicas educativas y

culturales en favor de la interculturalidad. Esto porque, de acuerdo a las entrevistas de los profesores, hay una marginación de la tradición oral, falta de capacitación técnica en comprensión lectora y no se considera la diversidad cultural existente en tierras bajas de Bolivia, que contempla 36 identidades lingüísticas distintas. Además, la autora desvela brechas a nivel de género, accesos a servicios básicos y desarrollo del diálogo intercultural.

Finalmente, en este artículo se sugieren modelos pedagógicos desde las prácticas reconocidas de sus profesores, quienes, con sus propias didácticas en torno a la lectura, contribuyen a fomentar la lectura en contextos de alta diversidad cultural. Estos modelos contribuirían a gestionar el patrimonio cultural y natural, desde la educación y actualización administrativa, legislativa de todo el sistema educativo bolivariano para zanjar la brecha de analfabetismo infantil y deserción escolar de este país en relación con Latinoamérica.

En el artículo 6 se aborda la temática del estereotipo de género en la elección de carreras de educación inicial. El artículo titulado: “Análisis de los estereotipos de género y sus implicaciones en la elección profesional de un grupo de educadoras de nivel inicial” de los autores Rosalía Retana, Rubén Velázquez y Fernando Salinas-Quiroz de la Universidad Pedagógica Nacional de México analizan el papel de la mujer en el ámbito profesional en el contexto heteropatriarcal en el que se desenvuelven, destacándose la desigualdad de remuneraciones hacia las mujeres, la estructura binaria de género en la elección de algunas profesiones y la falta de reconocimiento de las educadoras que atienden el nivel inicial (0 a 3 años de edad).

Mediante un método cualitativo se recabó información a través de entrevistas semiestructuradas a 26 educadoras, entre 22 a 59 años, con distintos perfiles de especialización, esto es, con formación técnica y universitaria. Los resultados se organizaron en 8 tópicos que se organizaron en 4 temas, que son: Influencia heteropatriarcal, trabajo con la primera infancia, vocación de la educadora y los problemas con la educadora.

De acuerdo a las entrevistas, en el ámbito heteropatriarcal, las educadoras creen que la incursión de los hombres en la educación

inicial sería socialmente mal vista, pues se cree que podrían ser agresores sexuales o físicos en contra de los y las niñas. Esta idea se refuerza con el rol maternal que se le adscribe a la educadora a nivel inicial.

Las otras temáticas se vinculan a la alta demanda de la profesión docente en la etapa inicial y la vocación docente de las educadoras, influida principalmente por el contexto. Por otra parte, las mayores problemáticas a las que se enfrentan las educadoras se refieren a la discriminación por parte de otros profesionales de la educación, sobre todo en el caso de las asistentes con formación técnica.

Este artículo destaca la importancia de derribar los estereotipos de géneros asociados a las profesiones, por ejemplo, en este caso: mujeres protectoras y hombres agresores, considerando la importancia de la formación inicial, de acuerdo a las políticas públicas de todos los gobiernos.

Finalmente, terminamos este número con una reseña del libro titulado: “Educación para el siglo XXI. El desafío latinoamericano”, cuyo autor es Mario Waissbluth. En esta ocasión, Pablo Fuentes Retamal de la Universidad de Concepción (Campus Los Ángeles) analiza los niveles de exclusión y segregación educativa existentes en América latina que aborda Waissbluth. Estos se observan a través de un alto porcentaje de deserción escolar, los bajos puntajes obtenidos en Chile en comprensión lectora y en el desarrollo de problemas de aritmética elemental. Así también, el autor propone soluciones claves, a partir de políticas públicas inclusivas, en cuanto a calidad, equidad, interculturalidad y perspectiva de género, entre otras.

El número 66 de la Revista Paideia muestra la realidad educativa de Latinoamérica en diferentes ámbitos. A nivel de Educación Superior, la importancia de la implementación de una evaluación auténtica, así como el desarrollo de la Creatividad en estudiantes universitarios. También se observa la realidad de los profesores emigrantes de Venezuela en las áreas de docencia, investigación y gestión administrativa. A nivel de la especialidad, se analiza la importancia de la actualización y priorización curricular de los contenidos en el área de física, en lo que se considera una base para la alfabetización científica. Así también, en el plano del fomento

lector, se ahonda en el impacto de las políticas públicas en la lectura con perspectiva intercultural. Por último, la influencia de los estereotipos de género en la formación de la educación inicial es un tema central en la educación como lo respalda Waissbluth en su libro “Educación para el siglo XXI. El desafío latinoamericano”.

Siguiendo con la línea editorial de la Revista Paideia, esperamos que, mediante las distintas investigaciones de Chile, México, Venezuela y Bolivia con métodos mixtos y cualitativos, a partir de distintos instrumentos y entrevistas, podamos observar, analizar y reflexionar sobre los problemas en común a los que nos enfrentamos actualmente en el ámbito educativo, a nivel global.

Dra. Mabel Urrutia

Directora Revista Paideia

PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

EVALUATIVE PRACTICES IN HIGHER EDUCATION

Ana María Vásquez Aqueveque*, Walter Andrés Mondaca Gálvez**,
Domingo Vega Toro***, Cesar Andrés Rivera Núñez****, Pamela Labra Godoy*****,
Laura del Carmen Vega Guerrero*****

Resumen

Estudio que analiza las prácticas evaluativas realizadas por docentes de educación terciaria. El objetivo es analizar “cuál es el propósito de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes” que declaran los académicos y precisar los procedimientos e instrumentos utilizados para evaluar aprendizajes. Se recabó información a través de encuestas y entrevistas semiestructuradas; además, se analizó la sección de evaluación señalada en los programas de las asignaturas que imparten los académicos participantes en el estudio.

* Dra. en Educación, Magíster en Enfermería, Enfermera, Universidad de La Serena email: amvas@userena.cl, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9680-6508>.

** Magíster en Pedagogía en Educación Superior, Ingeniero Constructor, Universidad de La Serena, email: wmondaca@userena.cl, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8775-1218>

*** Magíster en Ingeniería Industrial, Ingeniero civil Industrial, Universidad de La Serena, email: dvega@userena.cl, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3250-5719>

**** Magíster en Psicología, Psicólogo, email: cesar.rivera.nu@gmail.com, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1376-462X>

***** Dra. en Educación, Magíster en Investigación Educativa, Profesora de Inglés, Universidad de La Serena, email: llabra@userena.cl, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1571-8851>

***** Magíster en Educación Matemática, Profesora de Estado en Matemáticas, Universidad de La Serena. email: lvega@userena.cl, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9174-3728>

La muestra estuvo constituida por setenta y cinco docentes que representaban distintas áreas disciplinares y académicas.

Las respuestas evidencian que, en las cuatro facultades, la evaluación está direccionada de acuerdo a lo establecido por los programas de las asignaturas, en cuanto a los objetivos a lograr y la naturaleza de los contenidos. Se evalúan principalmente conocimientos, aplicando pruebas de desarrollo, disertaciones y trabajos grupales. Respecto a los dominios taxonómicos, se observa un predominio en el nivel de comprensión, seguido de aplicación, dependiendo de la facultad y de las carreras. Si bien hay distintas concepciones por parte de los docentes sobre la evaluación, ésta se concibe como un proceso en el acto educativo que se inicia, en algunos casos, con el diagnóstico de los saberes que los estudiantes traen y concluye con la evaluación final.

Palabras claves:

Enseñanza superior, evaluación, evaluación del estudiante, evaluación formativa, evaluación sumativa.

Abstract

Study analysing assessment practices carried out by tertiary education teachers. The aim is to analyse "what is the purpose of the evaluation of student learning" as reported on by academics and to specify the procedures and instruments used to assess learning. Information was collected through surveys and semi-structured interviews. In addition, the evaluation section identified in the programmes of the subjects taught by the academics participating in the study was analysed. The sample consisted of seventy-five teachers representing different disciplinary and academic areas.

The answers show that in the four faculties, the evaluation is directed according to what is established by the programmes of the subjects, in terms of the objectives to be achieved and the nature of the contents. What is evaluated mainly is knowledge by applying developmental tests, presentations and group work. Regarding the taxonomic domains, a prevalence in the level of understanding is observed, followed by application, depending on the faculty and programmes. Although there are different conceptions on the part of the faculty, evaluation is conceived as a process in the educational

act that begins, in some cases, with the diagnosis of the knowledge that the students bring and concludes with the final evaluation.

Keywords:

Higher education, assessment, student assessment, formative assessment, summative assessment.

1. Introducción

La evaluación es fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje, y a su vez, es un proceso en sí misma. Desde una mirada cualitativa, la evaluación es continua, sistemática y flexible. Para cumplir con su cometido se recopila información, utilizando variadas fuentes, procedimientos, instrumentos y medios, los que sirven de base para tomar decisiones en educación, de tal manera que “se convierte en una herramienta esencial para emitir juicios justos y objetivos sobre el proceso de aprendizaje del estudiante” (Sánchez, 2011, p.42). Asimismo, se puede utilizar para recoger información de todo el proceso del acto educativo que se da en una institución de educación, tanto para realizar un diagnóstico de la situación, como para realizar propuestas de innovación.

En la mejora continua de los procesos formativos, la evaluación aporta información relevante de los diferentes actores que participan en la formación de profesionales y de todo el proceso educativo en sus distintas etapas, con el propósito de tomar las medidas necesarias para el aseguramiento continuo de la calidad de la formación. En este escenario, es relevante el logro de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y los espacios educativos donde se generan dichos aprendizajes (Ramírez y Montoya 2014; Sánchez y Jorrín 2017).

Desde esa perspectiva, se concibe el proceso evaluativo como una valiosa instancia para la mejora de los aprendizajes del estudiante, no sólo por la mera obtención de una calificación, la aprobación de un contenido o asignatura, sino también por el control de parte de los docentes sobre los saberes obtenidos por los educandos.

Así pues, las características de una verdadera evaluación para el aprendizaje se sintetizan en: planteamiento de actividades que permitan identificar el origen de las dificultades encontradas en el proceso de aprendizaje; contemplación de los procesos implicados en la comprensión de ideas; y, proporcionar a los alumnos las ayudas adecuadas para que puedan superar sus dificultades de aprendizaje (Pascual et al. 2015, p.3).

La evaluación para el aprendizaje requiere que el docente disponga de una amplia variedad de estrategias e instrumentos que le permitan recoger información y favorezca el análisis reflexivo, de lo que el estudiante sabe, sabe hacer, cómo resuelve una situación determinada, movilizándolo los saberes y cuál es su actitud en cada situación, de acuerdo a un escenario en particular (Tejada y Ruiz 2016; Sánchez y Jorrín 2017).

Al evaluar aprendizajes, desde una mirada sistémica, se precisa obtener información no sólo desde el profesor, sino también, recoger la opinión que pueda entregar el estudiante y sus pares sobre el logro de los aprendizajes. En ese sentido, la heteroevaluación, coevaluación, la evaluación entre pares y la autoevaluación pueden ser incorporadas, en pos de lograr una mejora en el proceso de enseñanza aprendizaje (Raposo y Martínez 2014; Taras 2015; Gregori y Menéndez 2017).

Darling (2012) señala que se requiere que el docente planifique la evaluación, tomando en consideración, en primer lugar: la realización de un diagnóstico de las conductas de entrada que tienen los estudiantes, señalar los aprendizajes que se desean lograr, establecer las metodologías que se utilizarán para el logro de los saberes, elaborar instrumentos a utilizar para la evaluación, evaluar logros intermedios, mediante evaluaciones formativas, retroalimentar los aprendizajes alcanzados, análisis de resultados obtenidos y evaluaciones sumativas para que la evaluación sea auténtica (Brown, 2015). Con todos estos elementos, el docente puede tomar decisiones para reorientar y mejorar los aprendizajes de los estudiantes (García 2015).

Lo anterior conlleva a que los docentes universitarios no sólo tengan el conocimiento experto en las materias disciplinares que imparten, sino que también, requieran tener formación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, los docentes que no tiene formación específica en docencia, más aún hoy, donde se ha dado un vuelco en el paradigma de la educación centrada en el estudiante, constituye un reto para las instituciones de educación superior asumir la responsabilidad del perfeccionamiento de los académicos, no sólo en los aspectos disciplinares, sino también en el proceso docente.

Consecuentemente como señala Palomares (2011, p. 593)

“En la Universidad, se debe partir de la necesidad de investigar y evaluar la vida del aula con planteamientos didácticos de proyección ecológica. Por ello, la práctica profesional del docente debe convertirse en un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende a enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar –y no imponer ni sustituir– la comprensión del alumnado y, al reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su propio entendimiento”.

Desde esta perspectiva, parece necesario reflexionar y generar espacios para dialogar sobre las prácticas docentes, compartir y sistematizar experiencias para generar conocimiento desde la praxis.

Así también, Dochy et al. (2002) consideran que el reto más importante de nuestras universidades es pasar de una cultura del examen a una cultura de la evaluación, entendiendo por esta última una evaluación formativa, dirigida a mejorar el aprendizaje de los alumnos y a favorecer su implicación en los procesos evaluativos.

Bonsón y Benito (2005) plantean que el cambio debe partir por considerar el proceso, ya no como una evaluación del aprendizaje, sino como una evaluación para el aprendizaje o una evaluación orientada al aprendizaje (Carless et al.2006), (Falchikov 2007) (Palacios y López, 2013).

La importancia de la evaluación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios, así como los beneficios de su

sistematización y análisis para la orientación del proceso de enseñanza, pone en evidencia la necesidad de incorporar una evaluación sistemática de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes a la práctica de los docentes universitarios (Ibarra y Rodríguez, 2010).

Según lo planteado por Margalef (2014), “Desde un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la construcción del conocimiento y del aprendizaje activo y reflexivo del alumnado se deben ampliar los ámbitos y dimensiones de la evaluación” (p.37). Incorporar la evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje, es una práctica que permite retroalimentar los logros alcanzados por el estudiante, reforzar aspectos positivos y proponer nuevas estrategias de estudio para mejorar aquellos desempeños no logrados, activando nuevos procesos cognitivos.

Las instituciones de educación superior chilenas han acogido el desafío que implica la innovación curricular y la evaluación del proceso formativo en todas sus fases y dimensiones, lo que se puede corroborar en la recopilación de experiencias difundidas en el texto editado por el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA, 2014). Dicho texto compila diferentes iniciativas en torno a mejorar los procesos evaluativos, en el ámbito de la implementación e innovación de los planes de estudios de las carreras que imparten las instituciones de educación superior, además, de las particularidades políticas y normativas de cada institución. En este escenario, adquieren preponderancia los modelos educativos institucionales, los perfiles de egreso declarados, el monitoreo de los planes de estudio, los estándares académicos y los procesos evaluativos.

La institución en la que se realiza el estudio es una universidad del norte del país, autónoma, que declara en su Misión que una de sus principales tareas es desarrollar programas formativos de profesionales, privilegiando su calidad académica y valórica. Para ello, en el año 2011 define el Modelo Educativo Institucional que entrega lineamientos para orientar, fortalecer y actualizar los programas de formación y los procesos implicados en estos. A nivel pedagógico, alude a la intencionalidad de los propósitos y acciones que median las prácticas de enseñanza, los procesos y logros de aprendizaje en su integralidad, considerando la evaluación como un eje central del

proceso formativo que permite, por un lado, retroalimentar a los estudiantes sobre los logros, y por otro a los académicos, verificar la efectividad de las acciones planificadas para así replantear las estrategias docentes y buscar mejoras a la docencia.

En base a lo anteriormente planteado, la Dirección de Docencia de la institución considera relevante investigar acerca de las prácticas evaluativas utilizadas por docentes de la institución, planteándose las siguientes interrogantes: ¿Con qué propósito evalúa? y ¿Cómo evalúan los docentes los aprendizajes obtenidos por los estudiantes, en las asignaturas impartidas en las carreras que oferta la institución?

Para dar respuesta a las preguntas se plantearon los siguientes objetivos:

- Analizar el propósito de la evaluación de los aprendizajes en los estudiantes, a partir de lo declarado por los académicos.
- Precisar los procedimientos e instrumentos utilizados por los docentes para evaluar aprendizajes.

2. Método

Estudio de tipo descriptivo. Para la recolección de información se utilizaron métodos cualitativos y cuantitativos. Es una indagación descriptiva que da a conocer narrativamente las características de los fundamentos centrales de la evaluación de los aprendizajes, desde lo que manifiestan los académicos y analizando lo que evidencian los programas de las asignaturas que imparten. Es decir, busca indagar: qué, cómo y para qué se evalúa; En qué momento del proceso formativo se evalúa y qué procedimientos e instrumentos utilizan los académicos en la institución (Hernández et al, 2014).

Se trabaja con un estudio de caso único Yin (2002), para analizar una situación determinada y las variables que pueden incidir en el fenómeno observado. Por tratarse de la presentación de una sola institución es un caso único con características particularistas (Sandín, 2003, p. 175).

2.1. Muestra

De un universo de 459 académicos, pertenecientes a los departamentos de las cuatro facultades de la institución, se seleccionó una muestra de setenta y tres académicos con distintos tipos de relación contractual con la institución; contratos de jornadas completas, media jornada, y honorarios; de distintas disciplinas; con variados niveles de formación y antigüedad en la institución. La selección se realizó en forma aleatoria de la base de datos institucional.

De este mismo grupo, se escogieron catorce docentes, los criterios de selección de estos fueron los mismos que se utilizaron para la encuesta. Se les aplicó una entrevista para profundizar algunos tópicos de interés para el estudio. Conjuntamente, se analizaron los programas de las asignaturas que imparten los docentes participantes en el estudio y se examinó, específicamente, lo que el programa describe respecto de cómo se realiza la evaluación de los saberes.

2.2. Procedimientos de recogida de datos y análisis de información

Para la recolección de los datos se elaboraron dos instrumentos: una encuesta y una entrevista. La encuesta consta de veinticinco preguntas, abiertas y cerradas. La entrevista consta de 13 preguntas, es de tipo semiestructurada, la más común de las entrevistas cualitativas. Se basó en un conjunto de preguntas y cuestiones básicas a explorar, asegurando cumplir los objetivos del proyecto. La validación de los instrumentos fue por juicio de expertos y se seleccionaron según distintas áreas disciplinares. Para la validación se diseñó un instrumento que fue aplicado mediante una entrevista.

Además, se revisaron los programas de las asignaturas que dictan los académicos seleccionados, antes de la aplicación de la encuesta.

2.2.1. Encuesta

Mediante la encuesta se indagó en las siguientes dimensiones: Aspectos que son evaluados por los docentes, conocimientos,

desempeños, objetivos u otros; criterio que utiliza para determinar lo que evalúa; identificación del dominio cognitivo que evalúa (comprensión, aplicación, análisis u otro dominio); porcentaje de exigencia para colocar la nota 4.0; indagar por la finalidad de asignar el porcentaje de exigencia, procedimientos e instrumentos de evaluación que se utilizan; en torno a estos últimos, cuáles son más efectivos para evaluar teoría, ejercicio y laboratorio; número de evaluaciones que se realizan durante el semestre; con qué propósito evalúa, el proceso enseñanza-aprendizaje, entre otras.

La encuesta se aplicó vía online a los académicos participantes en el estudio. Para el análisis de los datos se utilizó el SPSS versión 21.

2.2.2. *Entrevista*

Con el propósito de indagar, desde la perspectiva del profesor, se aplicó una entrevista semiestructurada, en profundidad, a catorce docentes, la que fue grabada y transcrita. Siguiendo el criterio de intencionalidad en la muestra, se eligen a docentes que representaban distintas características de formación, experiencia y facultades, con la intención de obtener variadas visiones y planteamientos sobre los aspectos analizados. Cada docente fue entrevistado sobre la base de una serie de preguntas que buscaban indagar respecto de las concepciones y sus prácticas evaluativas (Valles, 2003).

Algunos de los tópicos planteados en la entrevista fueron: Cómo elabora un instrumento de evaluación, cómo establece el tiempo de respuesta de los estudiantes en las evaluaciones, en qué momento del proceso de enseñanza-aprendizaje realiza la evaluación, cómo identifica los conocimientos previos que tiene el estudiante, por mencionar algunas.

El análisis de contenido de las entrevistas se realizó utilizando el método de comparaciones constantes, estableciéndose el criterio de saturación teórica (Taylor y Bogdan, 1996). Se utilizaron elementos de las tres fases de la teoría fundamentada: Codificación abierta, axial y selectiva, con el fin de sistematizar y establecer un modelo que dé cuenta cómo los docentes analizan las conceptualizaciones y las prácticas evaluativas en el ámbito formativo.

El análisis de contenido se realizó con el programa ATLAS TI 7.1.6 (Varguilla, 2006).

2.2.3. Análisis de programas

Con el propósito de tener una mirada global de las prácticas evaluativas utilizadas por los docentes se realizó un análisis documental de los programas de las asignaturas que dictan los profesores participantes en el estudio, específicamente del aspecto relacionado a la evaluación. Para ello se seleccionaron setenta y cinco programas, se buscó relacionar lo planteado en los programas con lo expresado por los docentes, tanto en las encuestas como en las entrevistas.

Para el análisis se indagó en aspectos como: verificar los tipos de instrumentos que se mencionan en los programas; tipos de evaluación que se realizan, desde la perspectiva diagnóstica, formativa y sumativa; si se establece el porcentaje de ponderación para cada evaluación; si se señalan los dominios taxonómicos considerados en la evaluación; relación entre las horas de teoría y laboratorio con el número de evaluaciones y los porcentajes asignados a cada evaluación; si se consignan las fechas de las respectivas evaluaciones; observar si se establecen acciones a seguir, en el caso que los estudiantes no logren alcanzar los objetivos o resultados de aprendizaje explicitados en el programa.

3. Resultados

Los resultados se presentarán como sigue: En primer término, lo que revelan las encuestas, información que se contrastará con la obtenida del análisis de los programas.

Los resultados obtenidos de las entrevistas, serán analizados en una subsección aparte, por la cantidad y la riqueza de la información.

3.1. Análisis de las encuestas y los programas

A continuación, se presentan los datos obtenidos desde la aplicación

del cuestionario y el análisis de los programas de las asignaturas impartidas por los profesores que participaron en el estudio.

Frente a la pregunta ¿Qué se evalúa?, las facultades reportan que mayoritariamente se evalúan conocimientos y lo que se presenta en los programas de las asignaturas.

Tabla 1. ¿Qué se evalúa?

¿Qué evalúa?	Facultades (F)			
	Datos expresados en %			
	F 1	F 2	F 3	F 4
Conocimiento	68	-	-	100
Obj. Programa	21	56	59	-
Capacidades	11	-	-	-
Desempeño		22	31	-
Otros		22		
Total	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia

Desagregando por facultad, encontramos que existe diversidad entre ellas para determinar qué se evalúa, destacándose que una facultad evalúa principalmente conocimiento (contenidos), mientras que otras facultades se rigen por los objetivos establecidos en los programas de las asignaturas, lo que se corrobora en el análisis documental de los programas.

La tabla 2, muestra cómo se determina lo que se evalúa, hay coincidencia en las respuestas de los académicos de las cuatro facultades, señalando que el programa de la asignatura es el orientador para seleccionar los aspectos a evaluar, lo que se evidencia y corrobora en el análisis de lo planteado en los programas de las asignaturas.

Tabla 2. ¿Cómo determina lo que evalúa?

	Facultades			
	F1	F2	F3	F4
¿Cómo determina lo que evalúa?	Referencia a lo planteado en el programa de estudio. Referencia a los conocimientos previos.	Referencia a los objetivos establecidos en el programa o resultados de aprendizaje esperados	Referencia a lo planteado en el programa.	Referencia con lo planteado en el programa, y lo señalado en el perfil de egreso.

Fuente: Elaboración propia

Los instrumentos y medios utilizados, se observan en la siguiente tabla.

Tabla 3. Instrumentos y medios utilizados

Instrumentos y medios	Facultades (F)			
	Datos expresados en %			
	F1	F2	F3	F4
Prueba desarrollo	28	24	15	22
P. Selec. Múltiple	8	12	8	4
Pruebas Orales	6	9	8	9
Informes Escritos	20	16	19	17
Trabajos Grupales	17	17	21	17
Disertaciones	17	20	21	22
Ensayos	3	2	7	9

Fuente: Elaboración propia

Las pruebas de desarrollo aparecen como el instrumento de primera elección, en relación a los medios utilizados, las disertaciones en segunda opción, los informes escritos en tercera opción; mientras que los ensayos son los medios menos utilizados, esto coincide con el análisis de los

programas de las asignaturas, que en un 74% señalan el tipo de evaluación que se aplicará.

Una vez descrito el tipo de instrumento y los medios que utiliza cada facultad, se profundizó en torno al tipo de dominio cognitivo que se considera en cada evaluación. Para ello se recurrió a los dominios de la Taxonomía de Bloom (1971): Conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar. Estos dominios en su conjunto, dan cuenta del desarrollo de pensamiento para enfrentar diversas situaciones problemáticas.

Tabla 4. Dominios taxonómicos de acuerdo a los instrumentos y medios de evaluación, datos expresados en %.

Instrumento / Dominio	Conocer	Comprender	Aplicar	Analizar	Sintetizar	Evaluar
Prueba Desarrollo	22	28	27	25	17	19
P. Selec. Múltiple	12	8	4	5	3	2
Pruebas orales	7	6	7	6	7	2
Informes Escritos	16	13	18	21	23	28
Trabajos grupales	15	16	24	20	20	27
Disertaciones	18	22	14	18	24	17
Ensayos	9	7	6	5	7	6

Fuente: Elaboración propia

De las respuestas obtenidas se desprende que las pruebas de desarrollo son los instrumentos más utilizados y se relaciona con los dominios conocer, comprender, aplicar y analizar. El Dominio evaluar se asocia, principalmente, a informes escritos y trabajos grupales, mientras que los ensayos son los medios menos utiliza-

dos en todos los dominios. En el análisis de los programas de las asignaturas se constata que no se hace referencia a los dominios taxonómicos. Este punto se profundiza en las entrevistas realizadas a los docentes.

La Institución explicita las actividades curriculares en horas Teóricas, de Ejercicio y de Laboratorio (TEL). Por lo que se consideró necesario preguntar, cómo se asocia el instrumento de evaluación, con las horas señaladas en el programa. A continuación, se presentan los datos desagregados por cada facultad.

Tabla 5. Relación TEL versus instrumentos y medios de evaluación. Datos expresados en %.

Instrumento de evaluación	Teoría				Ejercicio				Laboratorio			
	Facultad 1	Facultad 2	Facultad 3	Facultad 4	Facultad 1	Facultad 2	Facultad 3	Facultad 4	Facultad 1	Facultad 2	Facultad 3	Facultad 4
Prueba Desarrollo	30	38	25	23	27	32	00	2,6	13	7,4	6,7	0
P. Selec. Múltiple	17	8,9	15	13	12	7,1	14	7,9	5,5	0	0	16
Pruebas Orales	10	13	15	9,4	12	3,6	00	13	9	0	13	5,3
Informes Escritos	12	8,9	15	15	12	18	29	21	20	33	20	32
Trabajos Grupales	12	11	10	15	19	21	29	26	22	33	20	21
Disertaciones	14	13	10	15	15	14	29	24	20	15	20	16
Ensayos	5,2	6,7	10	9,4	3,9	3,6	00	5,2	11	11	20	11

Fuente: Elaboración propia

Respecto a los instrumentos de evaluación más utilizados, las pruebas de desarrollo son el instrumento mayormente aplicado en las cuatro facultades, principalmente, en las actividades teóricas.

Asimismo, este instrumento es utilizado por la facultad 1 y 2 para evaluar aprendizajes en actividades de ejercicios.

En relación a las actividades de laboratorio, son evaluadas mediante informes escritos y trabajos grupales y, en menor medida, se utilizan las disertaciones.

Los ensayos son los medios de evaluación menos utilizados, sin embargo, en las actividades de laboratorio se emplean en mayor medida. Por otra parte, los informes escritos, los trabajos grupales y las disertaciones se asocian con actividades de ejercitación y de laboratorio.

Al revisar los programas se observa que no existe relación entre el TEL, identificado en las asignaturas, el número de evaluaciones y el porcentaje que se asigna a cada evaluación de las actividades académicas declaradas. Se percibe que se privilegian los aspectos teóricos por sobre las actividades de ejercicio y laboratorio.

Además, se consideró indagar qué hacen los docentes con los bajos resultados de las evaluaciones, lo que se evidencia en la siguiente tabla.

Tabla 6. Mecanismos de retroalimentación realizado por los docentes de cada Facultad, datos expresados en %

	Facultad 1	Facultad 2	Facultad 3	Facultad 4
Nada	3,3	6,2	0	0
Analizó con pares	16,7	18,8	19,4	33,3
Ajustó y calibró el instrumento	40	29,2	30,6	11,1
Analizó con estudiantes	40	45,8	50	55,6
Total	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, mayoritariamente, en las cuatro facultades se toman medidas frente a los resultados. Los docentes realizan retroalimentación de los resultados con los estudiantes, además de ajustar y calibrar el instrumento.

3.2. Entrevistas

Análisis de los resultados de las entrevistas

En este caso, las preguntas y las respuestas obtenidas se agruparon en torno a tres dimensiones: **Evaluación y su conceptualización, evaluación en el aprendizaje y aspectos valóricos en la evaluación.** Ello sobre la base de las recurrencias en las respuestas, las que se organizaron en categorías.

Evaluación y su conceptualización

Respecto de la evaluación y su conceptualización es posible señalar que emergieron cinco categorías principales. En lo referido al sentido de la evaluación, coexisten variadas visiones, por un lado, la mirada de la evaluación como medición, como proceso, y como mecanismo para retroalimentar de manera permanente.

“...es un proceso que tiene un inicio y un final en el cual podemos hacer varios cortes. Es la herramienta que tenemos los docentes para poder evaluar las competencias integradas por los alumnos” (Docente Facultad 2).

Al referirse a la finalidad de la evaluación, en primer lugar, se concibe a la evaluación como el espacio para dar cuenta del logro de ciertas competencias u objetivos de aprendizaje, que aseguran el perfil de egreso y, al mismo tiempo, ponderar cómo se llega a dicho perfil. Desde una perspectiva, asociada a los procesos de enseñanza como calibradora del estado de avance curricular, pareciera ser que la finalidad se subdivide tanto en evaluar las estrategias de enseñanza respecto al conocimiento de los alumnos, como también la evaluación del profesor. La tercera y cuarta conceptualización hacen referencia a la evaluación como forma de “medir” contenidos y desempeños, esto mediado por el objetivo de cada evaluación en particular. Así, las evaluaciones prácticas tienden a relacionar y evaluar desempeños o habilidades, mientras que las de contenidos se vinculan más a actividades como pruebas escritas.

De acuerdo a lo anterior, apreciando la evaluación y su coherencia con el proceso de enseñanza aprendizaje, es posible ver cómo la evaluación toma dos vertientes complementarias: Por un lado, ayuda a la reflexión y toma de decisiones; por otro lado, el proceso se orienta a la evaluación formativa y sumativa de conocimientos, actitudes y procedimientos.

En relación a cómo se materializa la presencia de la evaluación en el quehacer cotidiano, existen visiones donde se considera que la evaluación debe estar presente clase a clase, o en cada actividad, también se encuentran opiniones que mencionan los términos de unidad o módulos como instancias de evaluación, mientras que hay otros docentes que mencionan la importancia de evaluar en función del avance del curso o de fechas establecidas por cada carrera, independiente del término de la unidad. Finalmente, hay declaraciones donde se considera que la evaluación es un proceso global.

La comunicación de las evaluaciones a los estudiantes, parece ser un aspecto importante, donde los programas y la normativa, así como los espacios de inducción y primera clase son los pasos en que se debe explicar en forma clara el momento y método de evaluación.

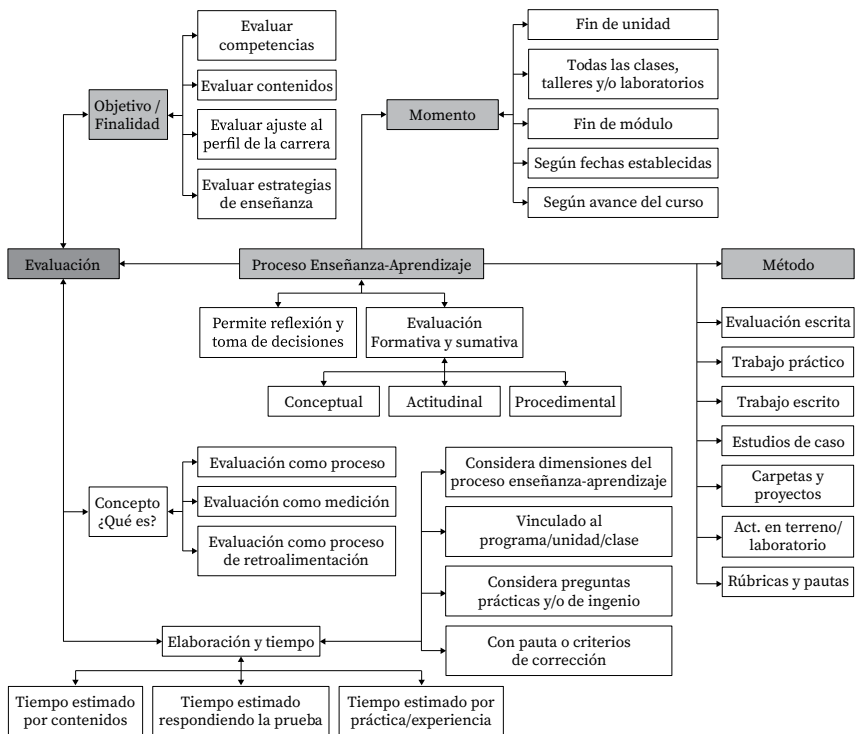
“Una evaluación comienza cuando se inicia el curso y termina con una ponderación numérica al terminar el curso, hay etapas de evaluación según los módulos, en el Reglamento de Régimen de Estudio de la Universidad tiene 3 obligatorias y una final, entonces uno tiene que planificar las evaluaciones de acuerdo a las características de cada módulo” (Docente Facultad 4).

Lo anterior es consistente cuando se analiza la operacionalización de los procesos evaluativos, o los métodos desarrollados para estos procesos, quedando de manifiesto que coexisten distintas conceptualizaciones respecto de la evaluación. Dentro de un modelo tradicional, se asocia a instrumentos como la evaluación o trabajos de manera escrita. Mientras que otros instrumentos como la elaboración de carpetas, proyectos y los estudios de caso, se relacionan de mayor manera a actividades prácticas, o relacionadas a la evaluación de valores. En este sentido, dentro de la evaluación, los docentes utilizan diversos mecanismos como: generar preguntas de reflexión, de aplicación, práctica e ingenio,

además de retroalimentación de los estudiantes como forma de optimizar su aprendizaje.

Respecto de la evaluación y su conceptualización es posible señalar que emergieron cinco categorías principales, en las que fue posible encontrar referencia a lo que los entrevistados señalan qué se entiende por evaluación y sus implicancias en el aprendizaje.

Figura 1. Codificación axial, Evaluación y conceptualización



Fuente: Elaboración Propia

Evaluación del aprendizaje

Una segunda dimensión dice relación con la evaluación como medio/mecanismo de aprendizaje. De esta manera, se diferenciaron una serie de categorías en torno a la evaluación del logro de los objetivos de aprendizaje, incidencia e identificación de los conocimientos previos y actividades prácticas en el “saber hacer”. Dichas categorías se subdividen, de manera general, en función de sus métodos, momentos y funciones.

Respecto a los conocimientos previos de los educandos, existen un conjunto de visiones en cuanto a la detección y al momento de realizar este proceso, siendo un punto de mayor acuerdo la importancia de las primeras clases, donde se realiza la comunicación de un gran número de información y la aplicación de procedimientos de diagnóstico que varían desde pruebas escritas a conversaciones y rondas de preguntas. Además, coexiste la visión de realizar una nivelación o inducción a los estudiantes, vinculado a factores como experiencia de años anteriores y/o a la necesidad de reactivar conocimientos base de los estudiantes.

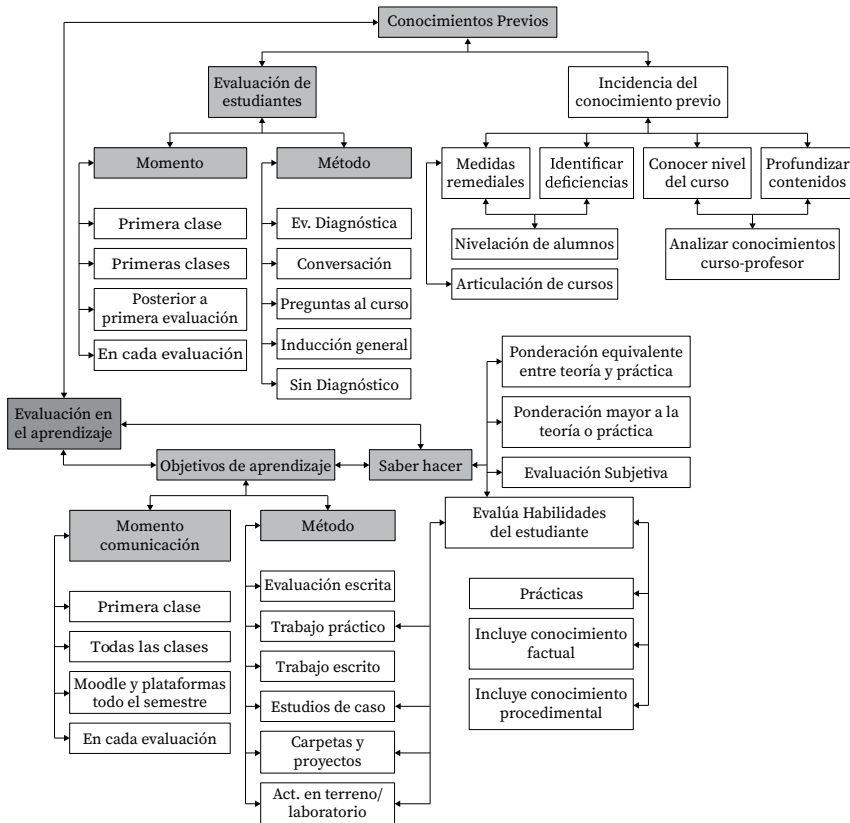
Relacionado con lo anterior, la incidencia de los conocimientos previos se ve como un aspecto clave que permite conocer e identificar deficiencias y generar medidas de tipo remedial, como la nivelación o la articulación entre las asignaturas del mismo nivel, rescatando conocimientos vistos en asignaturas anteriores y su relación con nuevos contenidos e inclusive para realizar una profundización mayor de los contenidos en función de las características del curso.

“...Absolutamente, porque eso tiene que ver con cómo desarrollo el curso, o sea, en el momento en que yo sé cuál son sus conocimientos previos, si son superiores al estándar, incluso tú puedes terminar un curso profundizando la materia...” (Docente Facultad 2).

Al momento de analizar el saber hacer, éste se vincula con el análisis y evaluación del logro de los objetivos de aprendizaje, siendo un proceso que generalmente, se extiende durante todas las clases y se utilizan variadas estrategias, buscando identificar de esta manera, habilidades prácticas, conceptuales y procedimentales.

En cuanto a los objetivos de aprendizaje, pareciera ser vital la claridad desde el inicio, siendo clave el programa de asignatura, el que se refuerza por distintas vías a los estudiantes; desde plataformas electrónicas, hasta incluir partes del programa en cada evaluación o en cada unidad.

Figura 2. Codificación axial, evaluación en el aprendizaje



Fuente: Elaboración Propia

“La evaluación es un proceso que comienza desde la primera clase hasta que termina. No es estructurado como lo define el régimen de estudio en tres evaluaciones, esos son los números que uno tiene que poner, pero evaluación es en todo momento”. ...” (Docente Facultad 2).

Al analizar los discursos de docentes, con o sin formación en evaluación, no se aprecian claras diferencias a la hora de definir conceptos o criterios para priorizar o seleccionar los instrumentos utilizados y la manera de valorar cada proceso. Lo anterior se relaciona como fundamento en los años de experiencia, las distintas actividades académicas en las que han participado y la propia experiencia de los docentes en su rol de estudiantes, lo que los llevó a conocer instrumentos y generar concepciones de cómo utilizar los mismos, priorizando la concordancia entre lo que se quiere evaluar, el aprendizaje del estudiante y el instrumento utilizado.

“Tengo que tener claro que lo que se va a preguntar en una prueba tiene que ver con los objetivos del instrumento de evaluación, qué es lo que se quiere evaluar y eso está asociado con lo que se supone que el alumno ha aprendido” (Docente Facultad 1).

En relación al último punto, una posible diferencia se establece a la hora de analizar los aspectos valóricos dentro de la evaluación, se observa que los docentes que tienen algún grado de formación en evaluación muestran mayor claridad al momento de considerar estos aspectos dentro del proceso evaluativo.

Al analizar otros aspectos, se hace referencia a elementos claves del proceso enseñanza-aprendizaje que tienen relación, en primer lugar, al estudiante y en segunda instancia, al docente y las estrategias que utiliza. La evaluación es vista como un proceso que se inicia con el diagnóstico y termina al momento del examen final, e inclusive posterior a esto (si se ve como parte para alcanzar el perfil de la carrera). En este sentido, la comunicación parece ser una pieza clave, pues el informar los mecanismos y procesos, junto a las normas valóricas y administrativas es una actividad recurrente y, muy importante, desde la primera clase y en el programa de asignatura. De igual forma, la comunicación clara y bien definida es valorada como parte relevante de cada actividad académica que conlleve notas o porcentaje de evaluación de la

asignatura, entendida para expresar objetivos, criterios o resultados de aprendizaje.

“El fin último es ponderar de alguna forma las competencias que adquiere para asegurar que cumplen con el perfil de egreso de un profesional” (Docente Facultad 3).

Los valores, su enseñanza y evaluación, forman un elemento principal dentro de las prácticas formativas de la universidad, tanto para la formación profesional como personal del estudiante. Sin embargo, la existencia de dos visiones respecto a la evaluación de los mismos, genera cierto grado de ambigüedad. Por un lado, hay docentes que analizan sumativamente este aspecto, mientras que otros docentes realizan una valoración general, sin desarrollar instrumentos “precisos” u orientados al análisis y evaluación sumativa de los aspectos valóricos. La evaluación formativa pareciera ser un proceso llevado a cabo en todas las clases, donde el docente, como modelo, asume un rol principal. *“...uno conversa cómo les ha ido en el trabajo y a uno le cuentan lo que han hecho de las mismas cosas que uno les ha enseñado, esa es la única opción que yo tengo de verlos, porque no se me ocurre otra manera para cuantificar los valores, esta parte valórica que uno le entrega en el aula de clases”* (Docente Facultad 4).

“...cada sesión de cada grupo, se observa cómo van trabajando, cautelando que trabajen todos, que todos vayan aportando, hacemos énfasis en el respeto mutuo porque ese trabajo también deben hacerlo una pequeña exposición. Evaluamos la participación, el respeto que se tiene sobre los estudiantes cuando están participando o la misma discusión cuando están trabajando en grupo...” (Docente Facultad 2).

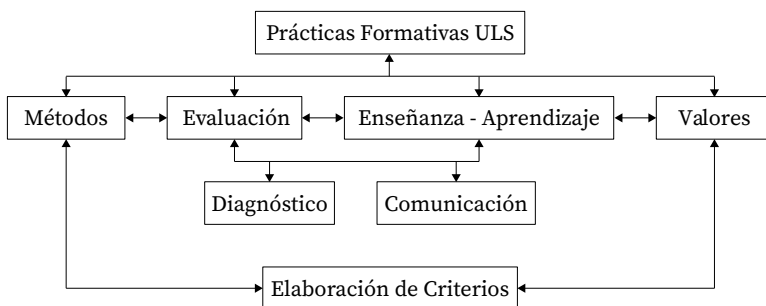
Refiriéndose a los métodos de evaluación es posible apreciar que existen tendencias claras, dentro del discurso de los docentes, a utilizar uno u otro método, en función de las actividades a evaluar. De esta manera, en el caso de actividades prácticas, de laboratorio o ejercicios, se prefiere el desarrollo de guías, las que son evaluadas mediante rúbricas o pautas, mientras que, en el otro extremo, se encuentran las pruebas de contenido que están más relacionadas a actividades teóricas. En un punto intermedio se encuentran los trabajos, carpetas y/o proyectos, que se relacionan a actividades de investigación, indagación, prácticas y de evaluación de contenidos.

Por último, los debates, presentaciones y preguntas son vistos, principalmente, como medios para el diagnóstico, la participación y la evaluación formativa y/o sumativa.

Un elemento importante, es la “elaboración de criterios”. Estos los establece cada profesor, en cada departamento o carrera, estableciendo acuerdos en cuanto a la evaluación, fechas y contenidos a “priorizar”. Mientras algunos docentes buscan la retroalimentación de pares para contrastar y/o validar sus instrumentos, otros validan y generan criterios en base a la experiencia y bancos de preguntas, dichos criterios son claves al momento de analizar valores. Desde esta perspectiva, es posible rescatar la idea de elaborar criterios propios o consensuados y así ajustar de manera más efectiva los principios del modelo educativo.

De esta manera, se conforma un modelo para entender las prácticas formativas de la institución, donde la evaluación, el proceso de enseñanza-aprendizaje y los valores se encuentran como ejes principales que se ven retroalimentados entre sí. A estos se suman “elementos de apoyo” de aquellos procesos principales, como lo son el diagnóstico, ya sea el inicial, o el realizado en cada evaluación; la comunicación y los métodos a través de los que se llevan a cabo estos procesos. Por último, la elaboración de criterios como un elemento, tanto a nivel personal como institucional, que ayuda a regular o retroalimentar el proceso de las prácticas formativas.

Figura 3. Codificación Selectiva, Prácticas Formativas ULS



Fuente: Elaboración Propia

4. Conclusiones

Al analizar los datos obtenidos en torno al primer objetivo de esta investigación, que guarda relación con el propósito de la evaluación de los aprendizajes en los estudiantes, se incluyen elementos como: Evaluación de conocimientos y objetivos de aprendizaje, donde todas las facultades hacen referencia al programa de la asignatura y/o perfil de egreso, para determinar cómo y qué se evalúa. Al observar qué se evalúa, entre las distintas facultades, es posible apreciar que, tanto en las encuestas, como en las entrevistas, la mayor parte de los docentes hace referencias a conocimientos, destacándose una facultad donde el 100% de los docentes encuestados manifiestan que evalúan conocimientos. De igual forma, se señala la evaluación de objetivos del programa, los que de alguna manera están vinculados a contenidos y/o resultados de aprendizaje. A nivel de entrevistas, el logro de los objetivos de la asignatura y del perfil de egreso se mencionan como un elemento central de la evaluación (Sánchez y Jorrín, 2017).

En relación a lo anterior, lo establecido en los programas de estudio, el perfil de egreso y los conocimientos previos se observan como claves al momento de determinar qué aspectos evaluar. En este sentido, los programas parecen ser poco claros en torno a los tiempos de evaluación y a la asociación entre los instrumentos y los objetivos del programa, predominando la evaluación de conocimientos que se relaciona con el tipo de instrumentos más utilizados.

Al analizar el uso de los resultados de las evaluaciones, los docentes entrevistados mencionan que realizan medidas remediales para la nivelación de los alumnos, ante los resultados obtenidos en las evaluaciones diagnósticas. Respecto al sentido de las evaluaciones, se aprecia en los discursos de los docentes referencias a la evaluación, por un lado, como un proceso que puede ayudar a la retroalimentación. Por otro lado, cuando se refiere a medición, la misma es relacionada a evaluar un proceso, unidad de aprendizaje o contenidos vinculados a competencias, características del perfil de egreso y estrategias de enseñanza, junto a valores o principios del

proyecto educativo, que se encuentran dentro de los programas de las asignaturas (Vera et al., 2017). Finalmente, sobre las actividades realizadas por los docentes al obtener resultados, gran parte expresó acciones como “ajustar y calibrar” los instrumentos y retroalimentar con los estudiantes”.

Otro de los objetivos es precisar los instrumentos utilizados por los docentes para evaluar aprendizajes. Desde esta perspectiva, se observan diferencias entre las facultades, donde tres de las cuatro muestran un mayor uso de evaluaciones escritas, a su vez, se observa un menor uso de instrumentos como los ensayos y pruebas orales.

Los programas de estudio muestran las pruebas escritas como principal elemento de evaluación de las actividades teóricas, mientras que el uso de trabajos escritos y prácticos, estarían vinculados a actividades de laboratorio o ejercicios; sin embargo, en las entrevistas se agregan otros elementos como el uso de pautas, rúbricas, carpetas o proyectos (Hamodi et al, 2015).

Respecto a los dominios taxonómicos de Bloom (1971), se aprecia en las encuestas una clara diferenciación: dos facultades relacionan los dominios de “conocer y comprender” a pruebas escritas, mientras que una tercera facultad relaciona los dominios a instrumentos como las disertaciones y trabajos grupales. Por último, la cuarta facultad relaciona el dominio “conocer” a ensayos, y los dominios de “comprender, aplicar, analizar y sintetizar”, en su conjunto, se vinculan fuertemente a pruebas escritas. No obstante, en las entrevistas y en el análisis de los programas esta diferenciación es poco clara, evidenciando una referencia explícita a los dominios taxonómicos en cerca del 8% de los programas analizados. Desde esta perspectiva, en las entrevistas se establece una referencia explícita a dominios conceptuales, actitudinales y procedimentales, sin realizar claras diferencias entre los tipos de instrumentos y las capacidades. Pareciera que los docentes incorporan el conocimiento y uso de algunos dominios taxonómicos, de manera intrínseca a cada instrumento de evaluación. De este análisis surge la necesidad de seguir trabajando y profundizar con los docentes.

En cuanto a la vinculación entre los instrumentos de evaluación y su relación con actividades realizadas en TEL, las pruebas

de desarrollo o escritas son mayormente relacionadas a actividades de teoría, en todas las facultades, las que, a su vez, se asocian a evaluación de conocimientos y contenidos, principalmente en dos facultades. Dentro de las entrevistas, no se hace diferencia entre los distintos tipos de evaluaciones escritas, ya sean pruebas de desarrollo, selección múltiple, ensayos u otro tipo de actividad escrita, las que, además, reciben una asignación importante de porcentaje de evaluación en las asignaturas.

Los informes escritos, trabajos grupales, el uso de guías y elaboración de proyectos se utilizan, preferentemente, en actividades de laboratorio en dos facultades, mientras que la facultad tres da mayor uso, en los laboratorios, a los informes escritos y la facultad cuatro, a los trabajos grupales, donde los entrevistados parecen encontrar la base para evaluar el “saber hacer”. De esta forma, los datos extraídos desde las entrevistas y encuestas son concordantes.

Las disertaciones figuran como un instrumento utilizado, transversalmente, en las actividades de laboratorio, ejercicios o teoría de las diferentes facultades, aunque con mayor incidencia en las dos primeras. Dentro de las entrevistas, se aprecia que este tipo de instrumento, busca evaluar habilidades y competencias relacionadas con la comunicación de ideas, el trabajo en equipo y el autoaprendizaje, utilizando rúbricas y pautas de evaluación para las mismas, las que, a su vez, se vinculan a la enseñanza valórica y de los principios del modelo educativo.

En relación a otros aspectos vinculados a la evaluación, se encuentra la asignación de tiempos y la ponderación que se otorgará a cada evaluación y su relación con la distribución TEL, en este sentido, el tiempo planificado para la respuesta del estudiante dependerá del tipo de instrumento de evaluación. Los trabajos escritos o de investigación, guías o ensayos, generalmente, se establecen con plazos de entrega, mientras que, en las evaluaciones escritas, de ejercicios o selección múltiple, los docentes estiman el tiempo en función de su experiencia y cálculos extraídos de la misma.

El segundo elemento que tiene relación entre el TEL de las asignaturas y su distribución en el porcentaje de evaluación, no es apreciado claramente. En gran medida, los programas de asignatura no

especifican la distribución de las actividades según TEL, siendo un 20% de los programas los que realizan una distribución clara y acorde. Así, la asignación final, corresponde a un 60% de actividades de teoría y el 40% restante a actividades de laboratorio.

Otro objetivo de análisis consiste en establecer la relación entre el propósito de la evaluación y los instrumentos utilizados para evaluar los aprendizajes, los resultados de entrevistas, encuestas y programas se relacionan entre sí, considerando la evaluación como un proceso global donde, como lo plantea García-Merino et al. (2016), es importante considerar que por medio de las distintas fuentes de datos es posible inferir que la evaluación, como proceso dentro de la gestión curricular, demanda un tiempo considerable para los docentes, quienes buscan articular la misma con lo que desean medir o estimar, ya sea objetivos del programa, aprendizajes o conocimientos. Por consiguiente, es posible apreciar cómo aplican distintos instrumentos, en función a las características de las asignaturas y el TEL, donde las actividades prácticas muestran relación con actividades grupales y/o de investigación, mientras que las actividades teóricas se concentran en instrumentos de tipo individual y/o escrito.

Finalmente, entre los propósitos de la evaluación y los procedimientos, se encuentran elementos reguladores, como el reglamento de régimen de estudios, elemento que está más vinculado al análisis de los programas de estudio, donde en un 45% hace referencia directa al mismo, en aspectos como asistencia, cantidad de instrumentos evaluativos y porcentajes asignados a notas de asignatura y examen. No obstante, este instrumento es mencionado de manera superficial en las entrevistas, dejando evidencia de su uso como normativa que regula los aspectos antes mencionados. Así, se configura un proceso donde pareciera que, más allá del acuerdo o desacuerdo con este reglamento o la mención del mismo, los docentes lo han incorporado en sus prácticas.

5. Proyecciones

La evaluación constituye un elemento trascendente en el proceso enseñanza-aprendizaje. Desde esa premisa, parece importante incorporar a los académicos en programas de inducción que les permita utilizar distintas estrategias y procedimientos de evaluación, considerando una evaluación sistémica, centrada en los estudiantes y mirando el logro de aprendizajes eficientes. De igual forma, es fundamental elaborar estándares y criterios de evaluación según las disciplinas y los resultados de aprendizaje que se desea lograr en cada programa.

A partir de este estudio, surgen nuevas interrogantes y aspectos a profundizar, en relación a la evaluación, como por ejemplo, analizar la coherencia entre lo expresado en los resultados de aprendizaje con la taxonomía de Bloom, los tópicos abordados en los instrumentos de evaluación y el nivel de profundización en los que se plantean las preguntas. Asimismo, sería interesante conocer la opinión que tienen los estudiantes sobre la evaluación y contrastar las distintas miradas para llegar algún consenso.

Junto a esto, resulta esencial articular todo el proceso formativo desde los resultados de aprendizajes planteados con las metodologías, actividades de aprendizajes y la evaluación, teniendo como referencia el perfil de egreso. Por ello, se hace necesario indagar más y generar espacios de reflexión sobre la docencia, al interior de las unidades académicas, con el propósito de mejorar los procesos y el acto educativo, para así alcanzar aprendizajes profundos y contextualizados.

Referencias

- Bloom, B. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales*. Buenos Aires: Ateneo.
- Bonsón, M. y Benito, A. (2005). Evaluación y aprendizaje. En Benito, A. y Cruz, A. (coords.) *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. (pp. 87-100). Madrid: Narcea.

- Brown, S. (2015). La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21, 1- 9.
- Carless, D., Joughin, G. y Mok, M. M. C. (2006). Learning-Oriented Assessment: Principles and Practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31, 395-398.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo – CINDA Grupo Operativo de Universidades Chilenas Fondo de Desarrollo Institucional (2014). *Evaluación del aprendizaje en Innovaciones Curriculares de la Educación Superior*. Chile: Ministerio de Educación.
- Darling, L. (2012). Desarrollo de un enfoque sistémico para evaluar la docencia y fomentar una enseñanza eficaz. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 49, 1-20
- Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the long term*. London: Routledge
- Hamodi, C., López V. y López A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en Educación Superior. *Perfiles educativos*, 147, 146 – 161.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. USA: Mc Graw Hill Education.
- García, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *RELIEVE Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21, 1-24.
- García, J. D., Urionabarrenetxea, S. y Bañales A. (2016). Cambios en metodologías docentes y de evaluación: ¿mejoran el rendimiento del alumnado universitario? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18, 1-18.
- Gregori, E. y Menéndez J., (2017). la participación de los estudiantes como evaluadores. *Revista Perfiles Educativos*, 156, 141- 158.
- Ibarra, M. S. y Rodríguez, G., (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la Universidad. *Revista de Educación*, 351, 385- 407.
- Margalef, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: Resistencias y paradojas del profesorado. *Revista Educación*, 17, 35-55.
- Palacios, A. y López V. (2013). Haz lo que digo, pero no lo que yo hago: sistema de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado

- Revista de Educación*, 361, 279 – 305.
- Palomares, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación*, 355, 591- 604.
- Pascual, I; Lorenzo, E. y Monge, C. (2015). Análisis de validez en la evaluación entre iguales: un estudio en educación superior. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21, art. ME4.
- Ramírez, M. y Montoya J., (2014). La evaluación de la calidad de la docencia en la universidad: Una revisión de la literatura. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12, 77-95.
- Raposo, M. y Martínez, M. (2014). Evaluación educativa utilizando rúbrica: un desafío para docentes y estudiantes universitarios. *Revista Educación y Educadores*, 17, 499-513.
- Sánchez, I. y Jorrín, I. (2017). Estudio de caso sobre evaluación por competencias en educación Artística. Aportaciones a la Educación Patrimonial. *Estudios pedagógicos*, 43, 229-250.
- Sánchez J., (2011). Evaluación de los aprendizajes universitarios: una comparación sobre sus posibilidades y limitaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4, 40-54.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación Fundamentos y Tradiciones*. Madrid, España: Mc Graw Hill.
- Taras, M., (2015). Autoevaluación del estudiante: ¿Qué hemos aprendido y cuáles son los desafíos? *RELIEVE Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21, art. ME8.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tejada, J. y Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19, 17-38.
- Universidad de La Serena (2011). Modelo Educativo. Recuperado de: http://www.userena.cl/images/archivos/Modelo_Educativo_ULS.pdf
- Universidad de La Serena (2010). Reglamento de Régimen de Estudio. Recuperado de: http://www.userena.cl/images/archivos/reglamento_de_estudios_2010.pdf.
- Valles, M. (2003). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

- Varguillas, C. (2006). El uso del Atlas Ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenidos. UPEL, Instituto Pedagógico Rural El Mácaro, *Laurus Revista de Educación Universidad Pedagógica Experimental*, 12, 73-87.
- Vera, A., Poblete, S., Díaz, C., (2017). Percepción de los docentes chilenos sobre sus perspectivas, habilidades y practicas evaluativas en el aula. *Revista Estudios Pedagógicos*, 3, 361 – 372.
- Yin, R. (2003). *Case Study Research Design and Methods*: USA: Sage Publications.

Recibido: 29.01.2020 Aceptado: 29.03.2020

LA CREATIVIDAD COMO FACTOR PARA EL ÉXITO ACADÉMICO Y LA CALIDAD DE VIDA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

CREATIVITY AS A FACTOR IN ACADEMIC SUCCESS AND QUALITY OF LIFE FOR UNIVERSITY STUDENTS

Edith Alejandra Pérez Márquez*

Resumen

La creatividad puede utilizarse como método para lograr el éxito académico y promover la calidad de vida en los estudiantes universitarios. Este estudio, de tipo descriptivo, transeccional y no experimental tiene como objetivo analizar descriptivamente la creatividad, éxito académico y calidad de vida, para identificar la situación actual del estudiante universitario. Para ello se diseñó y aplicó el instrumento de investigación CEECaVi a 164 estudiantes de las Unidades Académicas de Ingeniería, Enfermería y Psicología una Universidad pública de México, analizando las variables con 107 ítems. Como principales resultados se obtiene que los estudiantes demostraron que se enfocan en la realización de proyectos de manera innovadora; son flexibles, curiosos y espontáneos; y conocen la importancia de mantenerse saludables tanto física como emocionalmente. Se concluye que el uso de la creatividad es trascendental, siendo su adversario la procrastinación, promovida por el exceso de trabajo y las emociones desagradables.

Palabras clave:

Creatividad, gestión de la educación, calidad de vida, estudiante universitario, proyecto del alumno, salud mental.

* Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Zacatecas, Zacatecas, Zac. México. email: eapm@uaz.edu.mx, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5724-4354>

Abstract

Creativity may be used as a method to achieve academic success and promote quality of life among tertiary students. This descriptive, transactional, and no experimental study aims at investigating creativity, academic achievement and quality of life to identify the current situation of university students. Thus, the research tool CEECaVi was designed and applied to 164 students from the faculty of Engineering, Nursing, and Psychology from a public university of Mexico, analyzing the research variables with 107 items. Results suggest students demonstrated that they focus on carrying out projects in an innovative way, they were flexible, curious and spontaneous, and they knew the importance of staying healthy both physically and emotionally. It is concluded that the use of creativity is transcendental and its adversary is procrastination promoted by overwork and unpleasant emotions.

Keywords:

Creativity, educational management, quality of life, university student, student's project, mental health.

1. Introducción

En la vida cotidiana de las personas, se encuentra presente la creatividad en diversas formas, se resuelven problemas y se realizan proyectos con un propósito, ya sea como medio de mejorar su condición, facilitar las tareas y/o la comodidad de la estética para armonizar el medio en el que vive. La creatividad se trata de un proceso psicológico superior del sistema nervioso central.

Se entiende la creatividad como una innovación valiosa y creación reciente; se define como la capacidad de dar origen a algún producto o contenido nuevo, desconocido y valioso, con sentido de ética, que tenga valores morales y busque el bien común entre las personas, así como también es la habilidad para encontrar, tanto nuevos y mejores modos de realizar actividades, como diversas combinaciones de la información, a lo que también se agrega la

flexibilidad, originalidad y fluidez. Puede pertenecer a las producciones artísticas, científicas, sociales o tecnológicas (Ortega et al. 2019).

Para ejercitar la mente creativa hay que comenzar por desarrollar la imaginación, tanto en los aspectos formales como informales. La imaginación y la fantasía tienen una gran importancia dentro de las aulas de clases en todos los niveles, de ahí surgen los proyectos que mejoran al mundo; puede parecer solamente tarea de niños, pero no es así, la imaginación es para adolescentes y adultos, la diferencia radica en que un niño no es propenso a pensar en lo que opinan los demás, mientras que un adulto prefiere verse maduro o expresar ser experto (Hussey, 2017).

Se ha comprobado que la aplicación de la creatividad a nivel cognitivo se presenta desde la consciencia y con tonalidades complejo-evolucionistas, aunque en la práctica queda mucho por hacer, habría que darle la importancia necesaria a la aplicación de la creatividad en las instituciones (Cabrera y De la Herrán, 2015).

Entre los procesos cognitivos relacionados se encuentran pensamientos, imaginación, atención, sensaciones, percepciones, clasificación, asociación, anticipación, abstracción, actividades simbólicas, memoria, lenguaje, codificación e inteligencia (López y Llamas, 2018 y Schrader, 2015). La persona creativa puede describirse como aquella que ha superado la dicotomía entre lo que se considera bueno o malo; las personas autorrealizadas son psicológicamente sanas y maduras, pero no le temen al infantilismo; es común que sean solitarias; generan problemas en una organización, pues están inconformes con diversas situaciones; también son indisciplinados, estafalarios y poco realistas (Farías, 2017).

La inspiración para desarrollar la creatividad no sólo viene de adentro, sino del espacio en el que el sujeto se desenvuelva y de las oportunidades del espacio que le rodean, a pesar de que la información está al alcance de la mano gracias a las tecnologías de la información y la comunicación, el espacio geográfico es importante para determinada área en la que quiera desempeñarse. De igual manera, un espacio nuevo presenta esas nuevas oportunidades por la novedad que personalmente representa un lugar pequeño o, asimismo, de rutina, puede representar el estancamiento del sujeto creativo (Clapp, 2018).

La capacidad de asombro que se encuentra entre lo cotidiano y lo sorprendente es mantener la mente abierta, despertar esa sensación de admirar la novedad por aprender, además con ayuda de la imaginación, las actividades dejan de ser rutinarias, se trata de admirar lo que existe alrededor y combinarlo de curiosidad por saber cada vez más sobre algún tema o situación, no importa qué edad se tenga, pues aún no se conoce todo (Egan y Judson, 2018).

La creatividad no es individual, va a depender del contexto en el que se desarrolle, esto es, alguien que concibe una idea y una comunidad que debe aceptar esta idea vinculada a un aspecto nuevo y mejorable, puesto que cualquier ofrecimiento requiere seguidores y además deja de ser invisible cuando se presenta en entornos sociales. En síntesis, el hecho de hacer creatividad significa actuar en el mundo (Clapp, 2018).

En el 2014, Bermejo et al, realizaron un estudio con 240 estudiantes universitarios de entre 18 y 56 años, de la Universidad de Murcia y de la Politécnica de Cartagena, de 1º, 2º y 4º del grado de Educación Infantil y grado de Educación Primaria, así como Grado de Logopedia y Pedagogía e Ingeniería, para analizar el uso y dominio de los procesos cognitivos y creativos. Los estudiantes manifestaron una falta de generación de ideas, bajo pensamiento metafórico-analógico y una baja utilización del proceso de incubación. Al respecto, es importante resaltar que mientras más avanzado el curso, más bajas son sus puntuaciones. Los autores concluyeron que las instituciones debieran utilizar estrategias que favorezcan la práctica de procesos creativos, pues estos van disminuyendo conforme el avance en los estudios.

En 2015, Gregori y Menéndez plantearon un estudio empírico, descriptivo de población mediante encuesta, con los alumnos de 22 años (mediana) recién ingresados a la facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, en el que buscaban indagar en la opinión de los estudiantes acerca del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y averiguar si los objetivos de las asignaturas coinciden con los objetivos propios del ABP. Los resultados de la investigación sugirieron que podría funcionar el hecho de que los estudiantes de semestres avanzados influyeran sobre los alumnos de nuevo ingreso y viceversa para incrementar su participación y así intensificar

sus sentimientos de pertenencia a la Universidad. Concluyen que conforme van avanzando en cursos, los estudiantes van disminuyendo su capacidad de solucionar problemas, así como la colaboración necesaria para trabajar en grupos. Por último, se propone aumentar la identidad institucional en los estudiantes.

De igual manera, en 2015, Rugeles et al. realizaron un trabajo que identifica algunos factores potenciadores tales como: autodisciplina, autoaprendizaje, análisis crítico y reflexivo, así como el trabajo colaborativo. Distinguieron dos tipos de estudiantes, el nativo y el inmigrante digital. Concluyeron que un estudiante virtual, tanto nativo como inmigrante digital, se distingue por los factores potenciadores antes mencionados y esto les permite tener un proceso educativo humanizante y creativo; sin embargo, su desarrollo no sólo consiste en el aumento de infraestructura tecnológica, sino en el beneficio que se puede obtener de ello en ámbitos tanto sociales como académicos, que contribuyan con la difusión del conocimiento para el desarrollo social y humano.

Chiecher, et al. (2018) efectuaron una investigación bajo tres consideraciones: Primero, tomar en cuenta el periodo de extrañamiento por el que pasan los estudiantes de nuevo ingreso, en el que se tienen que adaptar a una nueva etapa de su vida; segundo, reflexionar acerca de la deserción y permanencia de los alumnos; y tercero, promover el desarrollo de la creatividad para su aplicación en la ingeniería. Se concluyó que es notoria la necesidad de desarrollar la creatividad en las áreas de ingeniería, además se encontraron diferencias significativas a favor de las mujeres en las áreas de Literatura, Actuación, Artesanías y Participación Social del Cuestionario de Acciones Creativas (Chiecher, et al., 2018).

Por otra parte, Vergara et al. (2018) realizaron una propuesta acerca de la creatividad en la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el nivel superior, que tiene como objetivo realizar una guía metodológica mediante capacitación, que genere cambios para la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés con actividades creativas, para ello se llevó a cabo una investigación mixta en la que, con un enfoque cualitativo, se realizaron descripciones, comprensión e interpretación de los procesos y situaciones planteadas en el

contexto del aprendizaje de inglés por medio de la creatividad y, por otra parte, se aplicaron encuestas de muestreo con un enfoque cuantitativo. Se concluyó que la creatividad aumentaría la calidad educativa.

Asimismo, Álvarez y De Prada (2018) llevaron a cabo un estudio en el que se analizó la medida en la que existe correspondencia entre la formación académica y las exigencias del mercado laboral, desde el punto de vista competencial, con especial atención a la creatividad. Para ello, se examinaron los reportes de las prácticas realizadas en diferentes empresas, puesto que componen el puente entre los estudios universitarios y el mercado laboral. Los resultados obtenidos indican que, tanto alumnos como tutores, en las empresas, tienen un nivel de creatividad con puntuación baja. Las autoras concluyen que la realización de prácticas externas es una excelente oportunidad para que los alumnos conozcan la vida laboral, al tiempo que la universidad se actualiza; sin embargo, este proceso de reajuste debe incluir procesos creativos.

Por otra parte, el éxito escolar implica la preparación para la vida y se corresponde con la idea de alcanzar objetivos y no buscar culpables en la educación, tal como lo hacen los estudios del fracaso escolar, responsabilizando al sistema, contenidos, padres de familia, docentes o alumnos. La condicionante es que, si en los espacios académicos se busca obtener resultados satisfactorios en los productos educativos individuales inmediatos, entonces los estudiantes también se estarán preparando para alcanzar el éxito en otros ámbitos como el profesional, familiar y personal (García, 2012).

Los conceptos relacionados con el éxito académico son tanto la perseverancia y la integración, como el rezago, el abandono y la reprobación, por lo que se deben tomar en cuenta en los perfiles de ingreso y en las trayectorias académicas. Asimismo, el éxito escolar se relaciona con el triunfo y encuentra sus beneficios en el mercado escolar y se define por el capital cultural, es decir, a los hábitos de la vida afines a los conocimientos, habilidades, sensibilidad artística y criterios estéticos que promueven la familia y la escuela (Ortega et al. 2015).

De igual manera, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) busca que el estudiante

domine sus áreas de estudio, que es una cualidad que se adquiere a partir del conocimiento y el pensamiento (2015). Las competencias generan un comportamiento exitoso, toman en cuenta los valores y se dividen en cardinales, que son para todos los miembros de la comunidad a la que pertenezca; específicas gerenciales, para los supervisores y específicas por área. Se llevan a cabo gracias al liderazgo, la comunicación eficaz y el trabajo en equipo (Alles, 2015).

El estrés genera desesperanza e incapacidad y daña la salud mental (De la Fuente, 2015), incluso puede estar influenciado por ansiedad generalizada o social, relacionada con algunos eventos que suceden en el ambiente educativo y que posteriormente se refleja en fobia a la escuela, llegando al ausentismo o la deserción por rechazo, lo que trae como consecuencia conducta antisocial y otros problemas familiares y sociales (Cline et al, 2017).

El estudio de Padilla et al. (2017) trata el tema del éxito académico a través de una investigación que abarca la perspectiva de orientadores educativos acerca de cómo los estudiantes de licenciatura viven el primer año de universidad, sus dificultades, y las estrategias que utilizan para solventarlas. Se encontró que los estudiantes experimentan angustia, relacionada con la elección de carrera, y que el tránsito del bachillerato al primer año de estudios universitarios representa un momento en el que definen quiénes son y qué quieren para su vida. Concluyeron que la inducción a la educación universitaria es clave para la integración estudiantil y que las instituciones deben mejorar sus procesos, reconociendo que los estudiantes son agentes activos y atendiendo a áreas socioemocionales. Recomiendan que las instituciones evalúen sus programas de inducción y tutorías para afrontar el reto académico y conocer en qué medida logran los objetivos de disminuir la deserción y contribuir a la adaptación integral de los estudiantes.

De igual manera, Dejo (2015), pretendía realizar una valoración de 156 estudiantes matriculados de la Universidad de Zaragoza. La intención del trabajo de investigación fue analizar la percepción que tuvieran respecto a las competencias que estaban adquiriendo los estudiantes mediante tres actividades, dos con carácter cooperativo y una con carácter individual. Los resultados de los 114 instru-

mentos válidos mostraron una alta valoración de las competencias adquiridas mediante el aprendizaje cooperativo, que los lleva al éxito académico. Por lo que se concluyó que cada método de estudio requiere de sus propias estrategias para alcanzar las competencias que le corresponden y así asegurar el éxito de los estudiantes, no sólo mientras sean alumnos, sino durante su vida profesional.

Del mismo modo, para establecer una definición integradora de calidad de vida, se toman en cuenta las características principales que le componen, esto es, el bienestar generalizado que comprende el material, físico, psicológico y social, relacionado con el estilo de vida como una propiedad individual, puesto que incluye muestras de seguridad en sí mismo, salud física y productividad personal, entendiéndose en los ámbitos laborales o académicos (Ardila, 2003).

De acuerdo con el glosario de términos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2018), la calidad de vida se define como un conjunto de elementos que proporcionan tranquilidad y satisfacción a los individuos y a la sociedad en general. Por su cuenta, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), propone 11 temas para definir el bienestar en los ciudadanos: vivienda, ingresos, empleo, comunidad, educación, medio ambiente, compromiso cívico, salud, satisfacción con la vida, seguridad y balance vida-trabajo. Para los mexicanos los tres más importantes son educación, salud y satisfacción con la vida, temas que coinciden con otras regiones y países, sin encontrarse diferencias significativas entre hombres y mujeres (2017).

La manera en la que la sociedad está organizada es por medio de redes, en la actualidad se cuenta con una herramienta poderosa, internet, lo que les da a estas redes un dinamismo flexible para continuar con las relaciones sociales, no sólo con las personas que le rodean sino a nivel global, trascendiendo fronteras, con la capacidad de reproducirse indefinidamente (Puga et al. 2015). La tecnología se ha convertido en un elemento básico para la vida actual y es la principal herramienta para la evolución del ser humano. Existe una brecha tecnológica entre las personas, puesto que quienes tienen acceso a ella promueven su calidad de vida al pertenecer a un sistema productivo, por consiguiente, obtienen un beneficio social; en

cambio, quienes no pueden acceder a ella se aíslan de la vida actual globalizada (Ortega et al. 2015).

Lo cierto es que sin salud física no es posible realizar las actividades cotidianas, por ello se entiende indispensable para la calidad de vida, así pues, la Organización Mundial de la Salud (OMS) se ha encargado de equiparse con expertos alrededor del mundo para detectar enfermedades y cubrirlas con los medicamentos necesarios. Su objetivo actual es promover la salud en todas las edades, así como el bienestar (2018).

Asimismo, la salud mental se define como un estado de equilibrio, tranquilidad, serenidad, alegría, gusto por vivir. No estaría completa la salud de la persona si no se encuentra con confianza interna, autoestima, manteniendo relaciones significativas y constructivas, satisfacción personal, el estado de ánimo positivo, gozar del silencio, así como éxito académico. La salud mental depende de la adaptación al ambiente, ya que se mantiene estable conforme se desarrollan las potencialidades de la vida, no sólo con la estabilidad emocional (De la Fuente, 2015). La OCDE (2017) arguye que, por la encuesta nacional de calidad de vida, México no tiene estándares de educación altos; sin embargo, las personas están satisfechas con la vida.

La OMS también tiene en cuenta en sus estándares de salud aquellos no transmisibles, como la salud mental, sobre todo cuando se trata de atención en crisis y por violencia, contando el maltrato o la atención a las personas con discapacidades (2018). Es indispensable para la vida cotidiana tener una autoestima sana, ya que dirige el funcionamiento que puede tener el ser humano, desde la apariencia física, no precisamente superficial, ya que es forzoso gustarse a sí mismo; también en el plano psicológico con los procesos mentales que conlleva, tales como, la memoria o la inteligencia y el ambiente sociocultural para las relaciones interpersonales; por eso habría que concentrarse entonces en la autonomía personal, la generosidad o el coraje.

Asimismo, durante 2015, Barrantes y Ureña, aplicaron dos escalas para un estudio no experimental, descriptivo, correlacional y transversal a 402 estudiantes voluntarios de la Universidad Nacional de Costa Rica, con el objetivo de contribuir al conocimiento que

se tiene sobre el bienestar psicológico y subjetivo de estudiantes universitarios. Del análisis estadístico resultó que los estudiantes tienen niveles altos de bienestar psicológico, sobre todo en las áreas de crecimiento personal, propósito en la vida, satisfacción con la vida por autoaceptación y afecto positivo, mientras que los más bajos están en autonomía y dominio del entorno. El reto que tiene ahora la Universidad es mantener esos estándares y expectativas de los estudiantes.

De esta manera, en el 2015, Batista et al. realizaron un proyecto de promoción de la salud para conocer de qué manera 233 estudiantes que participaron durante cuatro cursos en la Facultad de Biología y de Geografía de la Universidad de la Habana, cuidan su calidad de vida mientras realizan sus estudios en ciencias de la salud. El 70% de los estudiantes calificó como positivo el curso de las asignaturas electivas para el bienestar personal, esto, a su vez, contribuye con el crecimiento personal y el desarrollo de una comunidad universitaria saludable, por la ética de los estudiantes y el contexto comunitario y social. Se concluyó que ante las actividades que promueven la salud pública se forman hábitos de compromiso social, consigo mismos y con la comunidad.

Igualmente, Franco y Duque (2015) buscaron identificar los significados que tenían para los docentes de la Universidad de Caldas, Manizales, Colombia, el autocuidado en la formación integral de los estudiantes de educación superior como deber bioético. Así que realizaron una investigación de corte cualitativo, formando grupos focales con docentes y por medio de entrevistas no estructuradas, con la finalidad de entender el autocuidado como elemento central de la formación integral y responsabilidad bioética de los profesionales. Para hablar de una responsabilidad bioética la Universidad debe poner en práctica el autocuidado como el elemento más importante de la formación integral para el ámbito bioético.

Por otra parte, se encuentra una investigación sobre estrés académico de Pozos et al. (2015) con el objetivo de identificar un modelo predictivo relacionado con las condiciones de estrés académico que presentan síntomas físicos, psicológicos y comportamentales de 527 estudiantes. Los resultados mostraron que una sobrecarga de

trabajo académico y participación en clases predijeron síntomas físicos; mientras que la falta de tiempo, unida a los dos primeros, reflejaron síntomas psicológicos y, por último, los trabajos obligatorios, sobrecarga académica, participación en clases y masificación en el aula mostraron síntomas comportamentales.

Igualmente, en 2015, Suárez y Díaz hicieron una revisión sistemática en el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y en 18 Universidades en las que la deserción universitaria y las estrategias de retención se han utilizado para contrarrestar el problema a nivel nacional, con la finalidad de identificar la relación entre el estrés académico y la salud mental. Los autores reconocen que no puede haber estrategias de manera integral que terminen con la deserción universitaria a causa del estrés académico, puesto que las necesidades de los estudiantes son muy particulares. El estrés ocasiona depresión, por lo que en su versión académica es causa de la baja salud mental de los estudiantes universitarios, una de las estrategias más utilizadas es el acompañamiento, tanto emocional como psicopedagógico, para atender situaciones individuales.

Del mismo modo, Lara et al. (2015) hicieron un estudio con el objetivo de identificar la percepción de los estudiantes sobre su salud y calidad de vida relacionada con la satisfacción en el medio universitario. Para la realización del estudio se aplicó un cuestionario de datos sociodemográficos de valoración de los servicios universitarios, satisfacción con los estudios, estrés académico, problemas de salud y calidad de vida auto percibida; de lo que resultó que el 84.1% se encuentra satisfecho con los estudios, el 70% valoró positivamente las instalaciones y servicios comunitarios, el 63.9% tuvo estrés en las dos semanas anteriores al estudio, lo que afectó su salud. La calidad de vida fue mayor para quienes reportaron un buen trato de compañeros y docentes. Los investigadores concluyeron que los aspectos favorables repercuten positivamente en la percepción de la calidad de vida de los estudiantes.

2. Metodología

En La presente investigación tiene una pertinencia oportuna en el contexto estudiantil, ya que en diversas ocasiones se minimizan los problemas y situaciones cotidianas de los alumnos de licenciatura. Pareciera que se trata de una etapa en la vida en la que la mayor prioridad son los estudios, olvidándose de los hábitos de salud, tanto física como bienestar psicológico, es decir, divertirse, tener amigos o pareja fuera una rutina insana y las distracciones arruinaran su vida.

Podría creerse que el estudiante debe olvidarse de aquello que le distraiga de sólo dedicarse a estudiar y desarrollar proyectos académicos para tener éxito académico, dejando de lado la calidad de vida, por ello, la importancia de hablar de creatividad e incluir sus indicadores, para que de esa manera exista un equilibrio en la calidad de vida de los estudiantes universitarios, y así alcanzar el éxito académico que será la preparación para que posteriormente alcancen triunfos en la vida profesional. Siguiendo esta problemática, se plantea la siguiente interrogante: ¿Cuál es la situación actual del estudiante universitario respecto al empleo de la creatividad para lograr simultáneamente el éxito académico y la calidad de vida?, de la que se desprende el objetivo de analizar descriptivamente, la creatividad, éxito académico y calidad de vida, para identificar la situación actual del estudiante universitario.

3. Tipo de investigación

El trabajo de investigación fue no experimental, de tipo transeccional y descriptivo, argumentando que se midieron tres ejes de investigación: creatividad, éxito académico y calidad de vida, en el contexto en el que suceden, sin modificación alguna, para conocer su incidencia en este ambiente en particular como herramienta de estudiantes universitarios, para así ofrecer una descripción de lo que sucede en la rutina (Hernández et al. 2010), mediante el instrumento de investigación con escala de 1 a 10, lo que viven y

realizan en su vida cotidiana, no se va a interponer modificación de conducta alguna.

Las variables que se generaron para el trabajo de investigación se presentan con la finalidad de obtener una descripción de la población participante, se consideraron las características de los sujetos correspondientes a los datos generales, mediante variables nominales y ordinales tales como: sexo, edad, estado civil, semestre, lugar de procedencia, programa académico y promedio del semestre anterior.

Se utilizó un instrumento de investigación original que se ha titulado CEECaVi, siendo las iniciales de cada uno de los tres ejes de investigación: creatividad, éxito académico y calidad de vida. Este instrumento se diseñó mediante la información recopilada de artículos científicos arbitrados que se publicaron entre 2015 y 2018. Para establecer los atributos en variables simples y con ello las definiciones con las que se operacionalizaron las variables, se crearon cuatro secciones: una para datos personales, a los que se les dio un carácter politómico, y las otras tres secciones para los ejes de investigación, que se medirán mediante una escala de 1 a 10, de acuerdo con la frecuencia con la que alumnos una Universidad pública de México realizan ciertas actividades encaminadas a su rutina, tanto como estudiantes o en cualquier rol que jueguen socialmente.

El cuestionario fue validado por jueces expertos y pilotado por una población similar a la muestra a la que se aplicó; cabe señalar que, al momento de la aplicación, se ha notificado a los participantes que este instrumento tiene fines investigativos que no afectan su desempeño dentro de la Universidad y es confidencial, por lo que se les pidió que respondieran de manera objetiva y sincera. La población seleccionada para la investigación fueron estudiantes de tres programas de licenciatura de una Universidad pública de México, mediante selección sistemática de elementos muestrales. El total de alumnos es de 248 y de ahí se extrajo la muestra conformada por 151 estudiantes de acuerdo con el algoritmo de Isaac y William (1996) y Krejcie y Morgan (1970).

4. Resultados

Quero (2010) menciona que la fiabilidad de un instrumento debe ser mayor a 0.8. En el instrumento CEECaVi, se obtuvo como resultado un Alfa de Cronbach de 0.887 para un total de 181 elementos diversificados en datos generales y ejes de investigación, lo que significa que es confiable y puede aplicarse a la muestra de la población elegida (ver tabla 1).

Tabla 1. Fiabilidad de CEECaVi

Eje	Alfa de Cronbach	N° de elementos
Creatividad	.927	41
Éxito Académico	.808	71
Calidad de Vida	.836	54
Total	.887	181

Nota: n = 17, fuente: CEECaVi

La muestra estudiada estuvo integrada por un 62.2% (102) de mujeres y un 37.8% (62) de varones; de los que, 36% (59) sujetos de investigación, pertenecen al programa de psicología, 32.3% (53) son parte de la licenciatura en enfermería y 31.7% (52) de las ingenierías. Se caracterizaron de la siguiente manera: del 100% (164) de estudiantes universitarios, el 31% (51) pertenecen al 4° semestre; el 26.2% (43) a 8°; el 21.3 % (35) a 2°; el 12.2% (20) de 6° semestre; 7.9% (13) de 10° semestre. Respecto al lugar de procedencia, el 43.3% (71) pertenecen a Jalpa, municipio en el que se encuentra el campus en el que estudian, mientras que 56.7% (93) son foráneos; con lo que respecta al estado civil, el 82.3% (135) son solteros, el 4.3% (7) están casados y el 13.4% (22) mantienen una relación estable sin matrimonio (ver tabla 2).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de la frecuencia de estudiantes universitarios según semestre

VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje (%)
<i>Sexo:</i>		
Mujeres	102	62.2
Hombres	62	37.8
<i>Programa académico</i>		
Psicología	59	36.0
Enfermería	53	32.3
Ingenierías	52	31.7
<i>Semestre</i>		
2	35	21.3
4	51	31.1
6	20	12.2
8	43	26.2
10	13	7.9
<i>Lugar de procedencia</i>		
Municipio Jalpa	71	43.3
Municipios Colindantes	93	56.7
<i>Estado Civil</i>		
Soltero	135	82.3
Casado	7	4.3
En una relación	22	13.4
Total	164	100.0

Nota: n = 164, fuente: CEECaVi

De los resultados de un análisis de estadísticos descriptivos del eje creatividad, se obtiene que la significancia de las variables es menor a 0.050, asimismo, los puntajes de la media permiten afirmar que los estudiantes se distinguen en utilizar indicadores de la creatividad, ya que tienen curiosidad, están dispuestos a probar nuevas formas de aprendizaje, han modificado su conducta así como su punto de vista, superan sus calificaciones cada semestre, modifican sus ideas de acuerdo a las situaciones, realizan sus tareas, tienen habilidades

por desarrollar, se establecen metas académicas, son competentes, analizan diferentes propuestas para elegir una correcta y toman en cuenta su experiencia previa para inventar algo nuevo (ver tabla 3).

Tabla 3. Análisis descriptivo del eje Creatividad

Variables	\bar{X}	P
30. Tengo curiosidad por conocer cosas nuevas	9.4	0
26. Estoy dispuesto a probar nuevas formas de aprendizaje	8.95	0
27. He modificado mi conducta conforme cambio de nivel educativo	8.9	0
12. Me propongo superar mis calificaciones cada semestre	8.84	0
4. Tengo la disposición para modificar mis ideas de acuerdo a las situaciones	8.74	0
3. Me comprometo a realizar tareas	8.71	0
24. Considero que tengo habilidades por desarrollar	8.57	0
11. Me establezco metas académicas cada semestre	8.45	0
29. Soy competente en el área de mis habilidades	8.41	0
18. Analizo mis diferentes propuestas para elegir una correcta	8.29	0
10. Modifico mi punto de vista académico	8.05	0
21. Tomo en cuenta mi experiencia previa para inventar algo nuevo	8.05	0

Nota: \bar{X} = media, P = Significancia asintótica (bilateral), n=164, *p< 0.050, fuente: CEECaVi

Asimismo, los resultados del análisis de estadísticos descriptivos del eje éxito académico tienen una significancia menor a 0.050, también se demuestra que los puntajes de la media ratifican que los estudiantes se distinguen por ser responsables de sus éxitos así como de sus fracasos, persisten en estudiar su carrera, les gusta buscar nuevas experiencias, se perciben capaces de lograr lo que se proponen cuando se trata de cuestiones académicas y procuran profundizar en los contenidos que les resultan interesantes.

De igual manera, enfrentan tareas que generan estrés, disfrutan aprender por su cuenta, disfrutan del presente más que del pasado o del futuro, el trabajo a conciencia les resulta satisfactorio. Los estudiantes son capaces de superar sus expectativas cada semestre, cuentan con las habilidades que se requieren para realizar las prácticas necesarias, sus logros se equiparan con lo que se propusieron al iniciar el ciclo académico, cooperan en actividades colaborativas con otros alumnos y evalúan de manera personal sus éxitos académicos (ver tabla 4).

Tabla 4. Análisis descriptivo del eje Éxito Académico

Variables	\bar{X}	P
47. Soy responsable de mis éxitos, así como de mis fracasos	9.29	0
39. Persisto en estudiar esta carrera	9.19	0
61. Me gusta buscar nuevas experiencias	8.73	0
49. Me percibo capaz de lograr lo que me propongo cuando se trata de cuestiones escolares	8.68	0
66. Procuero profundizar en los contenidos que me resultan interesantes	8.49	0
41. Enfrento tareas que generan estrés	8.46	0
65. Disfruto aprender por mi cuenta	8.41	0
60. Disfruto del presente más que del pasado o del futuro	8.38	0
45. Soy capaz de superar mis expectativas cada semestre	8.32	0
64. El trabajo a conciencia me resulta satisfactorio	8.32	0
37. Cuento con las habilidades que se requieren para realizar las prácticas necesarias	8.27	0
48. Mis logros se equiparan con lo que me propuse al iniciar el ciclo escolar	8.15	0
38. Coopero en actividades colaborativas con otros alumnos	8.12	0
50. Evalúo de manera personal mis éxitos escolares	8.11	0

Nota: \bar{X} = media, P = Significancia asintótica (bilateral), n=164, *p< 0.050, fuente: CEECaVi

Y, por último, los resultados del análisis de estadísticos descriptivos del eje calidad de vida arrojan que todas las variables son mayores a 0.050, de la misma forma los puntajes de la media afirman que los estudiantes se distinguen por sentir la necesidad de salir adelante por cuenta propia, responder por sus acciones, utilizar internet y celular para la vida cotidiana (incluyendo cuestiones académicas y tiempo de ocio), hacer uso de las TIC para preparar una exposición, les gusta ser estudiantes, valoran su trabajo, la computadora es su herramienta de trabajo, reconocen sus habilidades y limitaciones, se sienten felices, se gustan a sí mismos y ven el lado positivo de las situaciones (ver tabla 5).

Tabla 5. Análisis descriptivo del eje Calidad de vida

Variables	\bar{X}	P
79. Siento la necesidad de salir adelante por cuenta mía	9.27	0
69. Utilizo el internet para la vida cotidiana (incluyendo cuestiones escolares y tiempo de ocio)	9.26	0
77. Respondo por mis acciones	9.26	0
71. Hago uso de las TIC para preparar una exposición.	9.25	0
70. Utilizo el celular para la vida cotidiana (incluyendo cuestiones escolares y tiempo de ocio)	9.15	0
74. Me gusta ser estudiante	9.11	0
82. Valoro mi trabajo	9.05	0
72. La computadora es mi herramienta de trabajo	8.88	0
81. Reconozco mis habilidades y limitaciones	8.84	0
73. Me siento feliz	8.51	0
78. Me gusto a mí mismo	8.44	0
76. Veo el lado positivo de las situaciones	8.34	0

Nota: \bar{X} = media, P = Significancia asintótica (bilateral), n=164, *p< 0.050, fuente: CEECaVi

5. Conclusiones

Se responde a la necesidad de llevar a cabo actividades basadas en los indicadores de la creatividad en diferentes ámbitos, tanto académico como de la vida cotidiana, así como se muestra en los resultados. La situación actual del estudiante universitario, respecto al empleo de la creatividad para lograr simultáneamente el éxito académico y la calidad de vida, se refleja que el uso que le dan a la primera, con referencia a sus indicadores, de los que el más aceptado es la curiosidad y la flexibilidad para modificar conductas y perspectivas con miras a superar retos autoimpuestos, abiertos a conocer puntos de vista diferentes, encuentran la motivación en realizar proyectos con la necesidad de continuarla así como diseñar nuevas estrategias, e inconformismo con la vida cotidiana, la búsqueda de nuevas metas y la apertura al aprendizaje.

De igual manera, los estudiantes reflejan que para alcanzar el éxito académico se requiere de la responsabilidad, es decir, de un locus de control interno, puesto que las situaciones que viven son consecuencias de sus actos. Los estudiantes están conscientes de sus capacidades y el trabajo en equipo, además expresan la dificultad que les representa estudiar y el estrés académico al que están sometidos, pero lo contrarrestan perseverando y con autoaprendizaje. Asimismo, se nota la tendencia a la innovación, la búsqueda del éxito en sus proyectos, ya que se perciben como estudiantes con las habilidades necesarias para profundizar en los contenidos que más les interesan, sin necesidad de que el profesor lo asigne como tarea obligatoria.

Es notoria la importancia del uso de diferentes software y hardware para la vida cotidiana de los estudiantes universitarios, usos que van desde las tareas académicas, hasta el tiempo de uso de estos recursos en actividades de ocio, observándose una necesidad y gusto por el uso de la tecnología para cualquier ámbito de su vida, ya que se trata de nativos digitales.

Por otra parte, se distingue la perseverancia en los alumnos, se puede describir a jóvenes con autoestima y optimismo que se

esfuerzan por conseguir lo que quieren y se hacen responsables de las consecuencias de sus decisiones, así como de sus actos. Hay una constante búsqueda de autorrealización por medio de valores como la responsabilidad, de igual manera se percibe un autorreconocimiento y satisfacción con la vida universitaria.

Sobre la base de estos resultados y de acuerdo con la evidencia empírica recabada, se plantea que la creatividad de los estudiantes de educación superior promueve el logro del éxito académico y las herramientas para alcanzar la calidad de vida. Se concluye también que a los alumnos les hacen falta espacios de tiempo libre con referencia al descanso y el esparcimiento para promover las interrelaciones, tanto amistosas como de pareja, así como mayores herramientas tecnológicas desde la institución y la promoción de la salud mental, no sólo cuando exista un problema mayor sino con carácter de prevención para un bienestar psicológico.

Referencias

- Alles, M. A. (2015). *Diccionario de Competencias: las 60 competencias más utilizadas en gestión por competencias*. Tomo 1. Buenos Aires: Granica.
- Álvarez Santullano, M. M. y De Prada Creo, E. (2018). Evaluación de las competencias profesionales a través de las prácticas externas: incidencia de la creatividad. *Revista de Investigación Educativa*, 36, 203-219.
- Ardila, R. (2003). Calidad de Vida: Una definición Integradora. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 2, 161-164.
- Barrantes Brais, K., y Ureña Bonilla, P. (2015). Bienestar psicológico y bienestar subjetivo en estudiantes universitarios costarricenses. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17, 101-123.
- Batista Mainegra, A., Rojas Hernández, N. M., González Aportela, O., y Hernández García, L. (2015). Educación para la Salud desde el currículum electivo como experiencia de formación integral de estudiantes universitarios. *Revista Cubana De Educación Médica Superior*, 29, 555-565.
- Bermejo García, R., Ferrando Prieto, M. M., Sainz Gómez, M., Soto Martínez, G., y Ruiz Melero, M. J. (2014). Procesos Cognitivos de la Creatividad

- en Estudiantes Universitarios. *Educatio Siglo XXI*, 32, 41-58.
- Cabrera Cuevas, J. D. y De la Herrán Garcón, A. (2015). Creatividad, complejidad y formación: un enfoque transdisciplinar. *Revista complutense de educación*, 26, 505-526.
- Chiecher, A. C., Elisondo, R. C., Paolini, P. V. y Donolo, D. S. (2018). Creatividad, género y rendimiento académico en ingresantes de ingeniería. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 24, 138-151.
- Clapp, E. P. (2018). *La Creatividad como proceso participativo y distribuido*. Madrid: Narcea.
- Cline, T., Gulliford, A. y Birch, S. (2017). *Psicología Educativa*. Ciudad de México: Editorial Manual Moderno.
- De la Fuente, R. (2015). *Psicología Médica*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Dejo Oricain, N. (2015). Adquisición de competencias en el marco del Aprendizaje Cooperativo: valoración de los estudiantes. *Revista de Docencia Universitaria*, 1, 339-359.
- Egan, K. y Judson, G. (2018). *Educación Imaginativa*. Madrid: Narcea.
- Farías Carracedo, C. (mayo de 2017). *Creatividad: Un camino posible para la Educación*. En Ortega Neri (Coordinación). 2° Foro de Creatividad. Conferencia llevada a cabo en Zacatecas, México.
- Franco Peláez, Z. R., y Duque Escobar, J. A. (2015). La bioética y el autocuidado de la salud: imperativos para la formación integral en la universidad. *Acta Bioética*, 21, 37-44.
- García Martínez, J. (2012). Análisis y claves del éxito escolar: una reflexión compartida. *EDETANIA*, Vol 42 (1) pp. 189-200.
- Gregori Giralt, E., y Menéndez Varela, J. (2015). La percepción de los estudiantes de bellas artes sobre lo aprendido en un entorno de aprendizaje basado en problemas. (Spanish). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (65), 481-506.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México: McGraw Hill.
- Hussey, W. (2017). *Pensamiento Creativo. Actividades estimulantes, ¡increíbles!, para niños de 6 a 12 años*. Madrid: Narcea.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2018). Datos Glosario. México: INEGI. Recuperado de: <http://www.beta.inegi.org.mx/app/glosario/default.html?p=ENSI2010#letraGloC>.

- Isaac, S. y William, B. (1996). *Handbook in Research and Evaluation. A collection of principles, methods, and strategies useful in planning, design and evaluation studies in educational and behavioral sciences. Second Edition*. San Diego: Edits Publishers.
- Krejcie, R. V. y Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Lara Flores, N., Saldaña Balmori Y., Fernández Vera, N. y Delgadillo Gutiérrez, H. J. (2015) Salud, calidad de vida y entorno universitario en estudiantes mexicanos de una universidad pública. *Hacia promoc. Salud*, 20(2): 102-117.
- López Fernández, V. y Llamas Salguero, F. (2018). Neuropsicología del proceso creativo. Un enfoque Educativo. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 113-127.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). Marco Conceptual para la evaluación de las competencias. Ciudad de México: UNESCO. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ipr4-roegiers-competenciesassessment_spa.pdf.
- Organización Mundial de la Salud. (2018). Folleto. París: OMS. Recuperado de: <http://www.who.int/es/about/what-we-do/folleto>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2017). ¿Cómo va la vida en México? México: OCDE. Recuperado de <https://www.oecd.org/statistics/Better-Life-Initiative-country-note-Mexico-in-Espagnol.pdf>.
- Ortega Guerrero, J. C., López González, R. y Alarcón Montiel, E. (2015). Trayectorias escolares en educación superior. *Propuesta metodológica y experiencias en México*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Ortega Neri, H. M., Pérez Márquez, E. A. y Acosta De Lira, J. A. (2019). *Psicología de la creatividad aplicada*. Ciudad de México: Colofón.
- Padilla González, L. E., Figueroa Ruvalcaba, A. E., y Rodríguez-Figueroa, H. M. (2017). La incorporación a la universidad de los estudiantes en Aguascalientes. La perspectiva del orientador educativo. *Sinéctica, Revista electrónica de educación*, 48, 77-97.
- Pozos Radillo, B. E., Preciado Serrano, M. L., Plascencia Campos, A. R., Acosta Fernández, M. y Aguilera V., M. A. (2015). Estrés Académico y Síntomas Físicos, Psicológicos y Comportamentales en estudiantes mexicanos de

- una Universidad Pública. *Ansiedad y Estrés* 21, 35-42.
- Puga, C., Peschard, J. y Castro, T. (2015). *Hacia la sociología*. Ciudad de México: Pearson.
- Quero Virla, M. (2010). Confiabilidad de coeficiente Alfa de Cronbach. *Revista Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 12, 248-252.
- Rugeles Contreras, P. A., González, B. M., y Metaute Paniagua, P. M. (2015). El rol del estudiante en los ambientes educativos mediados por las TIC. *Revista Lasallista De Investigación*, 12, 132-138.
- Schrader, C. [TEDxUniSabana] (2015, marzo 17). Los Procesos de Pensamientos Creativos en la Educación. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=FhO_gs_3drg&list=PL4aXUHQrLoCLBhcYiC9-_ccmENS3kyMcA&index=3.
- Suárez Montes, N., y Díaz Subieta, L. B. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista De Salud Pública*, 17, 300-313. doi:10.15446/rsap.v17n2.52891.
- Vergara Mendoza, Z., Navarrete Cornejo, A. y Morán Sánchez, N. (2018). La creatividad en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés a nivel superior. *Revista Científica de Investigación Actualización del Mundo de las Ciencias*, 2, 174-193.

Recibido: 07.07.2020 Aceptado: 16.10.2020

EL PROFESOR UNIVERSITARIO VENEZOLANO MIGRANTE: ¿EN BÚSQUEDA DE LA PRODUCTIVIDAD PERDIDA?

VENEZUELAN MIGRANT PROFESSORS:
IN SEARCH OF THEIR LOST PRODUCTIVITY?

Ramón Alexander Uzcátegui Pacheco*, Audy Salcedo**

Resumen

Ante el fenómeno creciente de la migración venezolana, nos interesó conocer las razones por las cuales emigra el profesorado universitario venezolano. Una migración masiva como la que experimenta el país caribeño incluye el éxodo de talento humano, de personal calificado. Metodológicamente, la investigación es descriptiva. Se identificó en una muestra de profesores universitarios las razones por las cuales decidieron emigrar. Se empleó la técnica del muestreo por bola de nieve a partir de la distribución de una encuesta en la que participaron más de 350 profesores distribuidos en distintos países. Entre los resultados se destaca que los profesores emigran en búsqueda de un mejor futuro; optan por nuevas y mejores condiciones de vida. Desde la perspectiva académica, la migración es una oportunidad para recuperar la productividad perdida a causa del desmejoramiento en las condiciones de vida personales y profesionales de los académicos venezolanos. Los profesores emigran por varias razones, pero en la base está la idea, el proyecto personal de continuar con sus vidas académicas y agregar valor a sus capacidades en otras latitudes.

* Profesor en el área de Formación General, Universidad Andrés Bello, Chile. email: r.uzcategui Pacheco@uandresbello.edu, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5669-6663>

** Profesor de Estadística e Informática Aplicada a la Educación, Universidad Central de Venezuela, Venezuela. email: audy.salcedo@ucv.ve, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9783-8509>

Palabras claves:

Migración, migración laboral, personal académico docente, universidad, productividad laboral, Venezuela.

Abstract

Given the growing phenomenon of Venezuela's emigration, we were interested in knowing the reasons why Venezuelan professors emigrate. Massive emigration like the one this Caribbean country is experiencing includes the exodus of valuable human talent, of very qualified personnel. Methodologically, this research is descriptive. The reasons why they decided to emigrate were identified in a sample of migrant professors. A technique of snowball sampling was used, based on the distribution of a survey in which more than 350 professors located in various countries participated. Among the main results, it is worth noting that professors emigrate in search of a better future; they look for new and better living conditions. From the academic perspective, emigration represents an opportunity to restore lost productivity due to the deterioration in both personal and professional living conditions of Venezuela's academics.

Professors migrate for various reasons but the main one seems to be their personal project of going on with their academic lives and enhancing their capacities in other countries.

Keywords:

Migration, highly skilled migration, professors, university, academic productivity, Venezuela.

1. Introducción

Este artículo expone los resultados de una investigación acerca de la reciente migración venezolana que afecta específicamente al profesorado universitario. Ante el fenómeno creciente de la migración venezolana, nos interesó conocer las razones por las cuales emigra el profesorado universitario de este país. Las causas de la migración venezolana han sido caracterizadas en diferentes medios

y espacios, tanto académicos e institucionales, como por organizaciones no gubernamentales. Sin embargo, interesa conocer cómo y por qué este segmento de profesionales venezolanos tomó la decisión de abandonar su país, considerando su formación profesional y su estatus laboral en la sociedad venezolana.

La información ofrecida por la Organización de las Naciones Unidas (ONU); la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), indican que Venezuela vive un proceso de migración masiva. Según la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados [ACNUR] más de 4,7 millones de ciudadanos han salido del país en los últimos años, en busca de cobijo en otras partes del mundo. El 49% de las familias venezolanas afirma que al menos uno de sus miembros ha emigrado del país y para julio de 2019 se estimaba que entre el 15% y el 19% de los venezolanos había emigrado. Esto significa que entre 4.771.216 y 6.047.340 de personas decidieron buscar nuevas opciones fuera de Venezuela (Consultores 21, 2019).

La migración masiva usualmente ocurre en situaciones de catástrofe natural o sociocultural; sin embargo, la salida de ciudadanos venezolanos no se debe a una catástrofe natural o a una guerra, sino a la situación de crisis institucional, política, social y económica que vive el país desde 1999. La muestra de los migrantes puede ser tan representativa como el universo de ciudadanos que integran el país. Una migración de estas características considera por igual a ciudadanos pobres, clase media, clase alta; propietarios y no propietarios, escolarizados y no escolarizados, niños, jóvenes y adultos, mujeres y hombres, empleados, dependientes y emprendedores, personal calificado y no calificado; alumnos, profesores, directivos, funcionarios de política y gestión pública, entre otros.

En esta investigación, estudiamos un segmento de esa amplia migración venezolana. Se trata de una parte de la migración calificada: los profesores universitarios. Al respecto, la universidad venezolana atraviesa circunstancias muy adversas, las que han limitado su funcionamiento y el cumplimiento de las funciones del

profesorado (docencia, investigación, extensión y gestión). A pesar de ello, muchos profesores se mantuvieron (y se mantienen) en sus actividades, pero para una parte de estos docentes las circunstancias se hicieron extremas, por lo cual vieron en el extranjero la posibilidad de emprender una nueva vida y, en el mejor de los casos, dar continuidad a sus expectativas de desarrollo académico y de vida profesional.

La presente investigación es de carácter descriptivo. A partir de una muestra de profesores universitarios se identifican algunas razones por las cuales estos profesionales decidieron salir del país. En el análisis se consideraron factores como: el perfil profesional del profesor, el área de conocimientos en la que se formó y se desempeñaba, así como su productividad académica antes de salir de Venezuela. El análisis de la información recabada permite concluir que el profesorado universitario venezolano emigra con la aspiración de retomar sus actividades universitarias (docencia, investigación y extensión) y para darle continuidad más allá de las fronteras de su país.

2. Marco Teórico

Según datos de la Oficina Internacional de Migraciones, casi 5 millones de venezolanos habían salido de su país en los últimos años. El mayor flujo migratorio correspondía al año 2014 en adelante. Esta situación conduce necesariamente a precisar marcos referenciales por los cuales el fenómeno migratorio venezolano pueda ser estudiado más allá de las premisas conceptuales del movimiento de población en el mundo (Páez y Phelan, 2019) y desde la complejidad del fenómeno, considerando la multidimensionalidad y dinamismo de la movilidad humana (OIM, 2012). La migración venezolana puede ser explicada según variables endógenas, propias de la dinámica socioeconómica y política del país. En los últimos años la migración ha crecido en forma exponencial (García, *et al.*, 2019), transformándose en una dimensión de la crisis que experimenta el país, “no es un tema exclusivo de las clases altas o medias, sino que

hay una tendencia en crecimiento de la emigración desde la pirámide social, es decir, personas de los estratos más bajos de la población” (Vargas, 2018, p. 117).

Mesa y Phelan (2018) señalan que el migrante venezolano tiene unas características peculiares al provenir de una economía petrolera rentista y una cultura democrática aprendida entre 1958 y 1999: “el venezolano que emigra por lo general tiene niveles importantes en cuanto a logros personales (formación, vivienda, movilidad, ahorros, trabajo y familia) pero tiene limitaciones en la posibilidad de escoger y dar valor a las capacidades adquiridas” (p. 40).

Una migración masiva como la venezolana, involucra el éxodo de talento humano y de personal calificado. Entre 1990 y 2007 el inventario de migrantes calificados venezolanos en países de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) registró una variación del 216% (Freitez, 2019). La Coordinadora Regional de Investigaciones Económicas y Sociales (CRIES) y la *Stanley Foundation* (2017) señalan que en un inicio la migración venezolana estuvo constituida por profesionales de clase media y clase media alta, con edades entre los 25 y 40 años, lo que significaba una pérdida importante de su población económicamente activa, así como de capacidades intelectuales.

Pero ya no solo emigra una élite representada en sus cualidades profesionales, también se movilizan otros ciudadanos que ven alteradas sus condiciones de vida y posibilidades de desarrollo: “La emigración reciente ha transversalizado todo el espectro social, pero todavía tiene relevancia la población con educación universitaria y que pertenece a estratos sociales más aventajados” (Freitez, 2019, p. 10). La transversalización de la migración, en todo el espectro social venezolano, tiene dos razones comunes entre las muchas que pueden influir en la vida de las personas: razones políticas derivadas de las contradicciones que supone el establecimiento de un proyecto político de carácter autoritario, donde las instituciones del Estado no atienden las necesidades del ciudadano común y, por otro lado, razones económicas por la crisis que hace mella en las posibilidades efectivas de bienestar de la población y la imposibilidad de acceder a mejores condiciones de vida por la vía del trabajo digno.

De estos factores se deriva una lista de condicionantes en cuanto a inseguridad, desabastecimiento, hiperinflación, entre otros y, como se registra en 2020, carencia de servicios básicos como agua, luz, internet, medios de transporte, gasolina, gas natural, entre otros.

La migración calificada, que históricamente ha sido selectiva, hoy día en el caso venezolano es masiva. Los profesionales se desplazan más allá de las fronteras nacionales, no atraídos por receptivos mercados de recursos humanos, sino por la dinámica interna del país de origen. A pesar de que el destino es muchas veces incierto, emigran con ideas y proyectos claros como mejorar su vida productiva y profesional para su propio bienestar, el de sus familiares y de la sociedad, en general. Estos profesionales ven fuera de Venezuela la posibilidad de continuar con su proyecto de vida en un lugar que les ofrezca mejores condiciones para hacerlo, aun cuando esto signifique la pérdida del ambiente en el cual se había iniciado, desarrollado y alcanzado una posición de relevancia dentro de su contexto profesional.

En el caso de los profesores, acceder a la docencia universitaria exige del profesional cualidades específicas en el dominio del conocimiento de su área del saber para tener la posibilidad de enseñar en esta área (Parra-Sandoval, 2003). Además, exige la adquisición o fortalecimiento de otras competencias como la investigación, la extensión y la gestión universitaria. Ser parte del profesorado universitario exige condiciones favorables para el desempeño. Actualmente, tal como sostienen Linarez y Linarez (2019), los docentes universitarios venezolanos no disponen de recursos para la movilidad social, ni para asistir a encuentros científicos internacionales. Incluso sus condiciones de salud no están atendidas, al no poseer un sistema que les brinde cobertura.

La dependencia fiscal de las universidades, con respecto al Estado, ha sido un factor fundamental en la dependencia de estas instituciones educativas. La reconducción y congelamiento del presupuesto universitario por parte del Ejecutivo Nacional ha limitado el funcionamiento de las altas casas de estudios (Hora Universitaria, 2013). Pese al esfuerzo institucional de las universidades, particularmente las autónomas, de avanzar, a pesar de las políticas guber-

namentales, la precarización del trabajo académico universitario ha sido uno de los signos de la época desde el advenimiento de la Revolución Bolivariana (Ramírez, 2020).

Desde el año 2000, y particularmente a partir de 2005, se intensificó el control hacia las universidades autónomas y las pocas experimentales. El estancamiento de las universidades incluye una política de disminución presupuestaria, con aporte de recursos casi exclusivamente para sueldos de los trabajadores. A eso se le agrega el uso del Poder Judicial para vulnerar el ejercicio de la autonomía universitaria, lo cual produjo, por ejemplo, la suspensión ilegítima de los procesos electorales de las distintas universidades, así como la interrupción de los concursos de oposición de los profesores (Aula Abierta, 2018).

Desde 2007, el gobierno de Venezuela mantiene a las universidades con el mismo presupuesto. Todos los años, cada universidad envía al Ejecutivo Nacional un presupuesto sustentado en sus distintas necesidades, pero el gobierno rechaza los presupuestos y asigna la misma cantidad que en el año 2007, en lo que se denomina los presupuestos *reconducidos*. Para cubrir las diferencias de cada año, las universidades dependen de los llamados *créditos adicionales*, esto es, la asignación de forma unilateral por parte del gobierno, de montos extras. Estos créditos adicionales se asignan varias veces en el año, sin ninguna planificación. Esta situación no se corresponde con la dinámica institucional de las universidades, ni con la realidad macroeconómica del país, afectado por una inflación crónica de más de tres dígitos al año e hiperinflación desde 2017. En 2020 señala Benjamín Scharifker, rector de la Universidad Metropolitana que “la deserción estudiantil y profesoral ronda en promedio 40%” (Descifrado, 2020), lo que representa un verdadero éxodo de talentos en el sector.

A la par, se implementa una política restrictiva que disminuye los salarios de los profesores, lo cual tiene consecuencias negativas en la subsistencia de los docentes y la de sus familias (Torres, et al., 2020). Otros componentes de la situación universitaria son: falta de recursos para el mantenimiento de la planta física, bajas asignaciones presupuestarias a la investigación, constantes agresiones a los

universitarios por parte de grupos parapoliciales y acoso del hampa común, sin que el Estado aplique correcciones (Bravo, 2014; 2018; Singer y Moleiro, 2020).

En Venezuela, la carrera académica, acceder a ella y cumplir su normalmente largo ciclo formó parte del fortalecimiento de la institucionalidad educativa y del desarrollo y diversificación del ecosistema de ciencia y tecnología. También, de las posibilidades que ofrecía la sociedad en términos de movilidad y ascenso social (Parra-Sandoval, 2003; Morles, et al., 2003). El acceso a la escolaridad y en particular a la escolaridad universitaria significó para muchos la modernización y mejoramiento no solo de sus vidas, sino de la sociedad en general.

Pero la profesión de profesor universitario se ha visto sustantivamente alterada por la dinámica interna de la política, la economía y el funcionamiento institucional. Por ejemplo, la política salarial unilateral aplicada por el gobierno iniciado en 1999 ha llevado a los profesores a una pérdida en sus ingresos. Los salarios oscilan entre una proporción del -1,710.26% y -2,806.73% con respecto a los salarios devengados en el año 2001 (Torres *et al.*, 2020). Hoy rondan en los 4 y 5 dólares estadounidenses mensuales para un profesor con la más alta calificación del escalafón universitario. El deterioro es tal que un profesor de mayor escalafón y dedicación, en consecuencia, el de mayor salario en la universidad venezolana, no logra cubrir ni siquiera el 10% del costo de la canasta alimentaria nacional (Tovar, 2020).

Para muchos profesionales, el tiempo dedicado a la sobrevivencia es superior a todo lo demás. Esto sobre-exige sus capacidades efectivas para mantener los indicadores y estándares de productividad deseados en sus campos profesionales. Es por esta, entre otras razones, que el profesorado puede considerar la migración como alternativa. Sin duda que podrá marcharse con la idea de mejorar sus condiciones de vida, pero seguramente no perderá de vista la posibilidad de seguir desarrollando su carrera académica, aunque ello signifique empezar de nuevo, en el mejor de los casos, en los países de acogida. Pero, además, para un profesor universitario, para un académico, “la movilidad se considera un valor intrínseco a la carrera científica” (Masanet, *et al.*, 2020, p. 51). La movilidad

se presenta como una posibilidad de ampliar el repertorio de experiencias, contactos y ámbitos en el que su hacer cobre relevancia particular. En este sentido, “la movilidad permite oportunidades laborales por el establecimiento temporal de una proximidad física entre científicos/as que refuerza otras proximidades (social, cognitiva, organizacional)” (Masanet, *et al.*, 2020, p. 51). La experiencia migratoria, con una política de retorno y de transferencia de capital intelectual, puede traducirse en oportunidades de redes de intercambio entre los académicos de los países receptores y los de países de origen de los migrantes.

Así, la evidencia nos indica que el compromiso con la formación de talentos en sus respectivas áreas, y la generación de conocimiento en sus campos de saber, es una meta importante del profesor universitario migrante. Tal vez la movilidad del profesorado universitario se pueda explicar por la necesidad de seguir salvaguardando las posibilidades de hacer ciencia en un terreno menos árido del que se procede. Pero a pesar de su menor vulnerabilidad respecto al resto de los migrantes, actualmente la integración de estos profesionales calificados se ve afectada por las consecuencias de las crisis económicas (Pellegrino, 2013, p. 10).

3. Metodología

Metodológicamente, se trata de una investigación descriptiva (Hernández *et. al.*, 2006). Se emplearon parámetros cuantitativos y cualitativos en el tratamiento de los datos, por lo que puede considerarse investigación mixta, en la que se busca identificar, a partir de una muestra de profesores universitarios, las razones por las cuales decidieron emigrar de Venezuela. Partimos de la hipótesis que los profesores universitarios emigran en busca de mejores condiciones sociales que les permitan continuar con su proyecto de vida académica, ideas que contrastan con estudios sobre migración calificada, según los cuales este movimiento de población se explica por la dinámica del mercado laboral global (Cohen, 2001; Domeniconi y Jarochinski, 2018; OIM, 2019; UNESCO, 2019). En este caso,

la explicación parte de las variables internas del país (De la Vega y Vargas, 2014; Páez, 2010; Zúñiga, 2011; Requena y Caputo, 2016; Vargas, 2018), donde la posibilidad de migrar está asociada a la idea de continuar con el proyecto de vida académica que los profesores universitarios, considerados como migración calificada, tenían al momento de salir de su país de origen.

En esta investigación, se consideraron las siguientes variables: identificación del profesor, aspectos afectivos-familiares, situación laboral antes y después de salir de su país; situación en su carrera académica, decisión u opción por migrar, proceso migratorio y vínculos con Venezuela. En este artículo se reportan resultados de algunas de las dimensiones consideradas en la investigación tales como características generales, actividades académicas y productividad académica en el país de acogida.

La recolección de los datos se realizó por medio de un cuestionario en línea, diseñado *ad hoc* y distribuido por correo electrónico. En el instrumento, se incorporaron preguntas de selección múltiple y preguntas abiertas para que los profesores complementaran con su opinión acerca de los asuntos abordados. El instrumento diseñado consta de 56 preguntas. El cuestionario fue validado mediante juicio de expertos por 10 investigadores, 5 del área de educación y migración y 5 de metodología. La opinión de los 10 validadores permitió introducir modificaciones en el cuestionario. Este instrumento estuvo disponible durante tres meses, tiempo en el cual se obtuvieron 373 respuestas.

Previamente se consultó a los sujetos si estarían dispuestos a formar parte de una investigación sobre profesores migrantes venezolanos en calidad de informantes clave. Se les notificó que los datos personales de los participantes tendrían carácter confidencial y que las preguntas del instrumento de investigación estaban dirigidas a conocer acerca de su situación migratoria y su productividad académica antes y después de salir de Venezuela.

En el proceso de investigación se utilizó el muestreo por bola de nieve, técnica no probabilística utilizada con frecuencia para acceder a poblaciones de baja incidencia y a individuos de difícil acceso por parte del investigador (Hernández *et al.*, 2006). Tal es el caso de

los profesores migrantes, en que los investigadores desconocían su real ubicación. Luego de identificar a los primeros profesores que habían migrado, se les pidió ayuda para ubicar a otras personas que tuvieran un perfil similar. El procedimiento se repitió hasta conformar el grupo de elementos o cuestionarios que se analizarían.

Las preguntas de selección múltiple se trataron cuantitativamente a partir de parámetros estadísticos descriptivos, frecuencias y porcentajes, lo que permitió caracterizar a la población objeto de estudio. Las preguntas abiertas se trataron de forma cualitativa a partir de la técnica de análisis de contenido de los planteamientos expresados por los profesores. Las preguntas abiertas ofrecen la posibilidad a los encuestados de responder, expresando sus opiniones o razonamientos en torno a las interrogantes planteadas

En la presentación de los resultados, los análisis cuantitativos de los datos fueron acompañados con los análisis de las ideas expresadas por los sujetos de la investigación. Se incorporaron frases textuales de los consultados identificados como SujetoN (S1...). Esto respetando el anonimato de los encuestados y para darle profundidad a las estadísticas de la investigación. Se busca así mostrar las opiniones expresadas por los profesores y ayudar a comprender las dimensiones del problema y el impacto que éste tiene en los sujetos objeto de esta investigación. Este abordaje se aviene con orientaciones teóricas y metodológicas en las actuales tendencias de la investigación sobre migración, donde las opiniones de los migrantes juegan un papel esencial en la comprensión de las dinámicas específicas de las personas y grupos humanos. Se trata de una lectura que complementa las cifras sobre la migración venezolana y la migración en general.

4. Resultados

4.1. Características generales

La muestra de 373 docentes proviene de 14 universidades venezolanas, la mayoría de ellas del sector público (89%). Aunque la

ubicación geográfica de las universidades cubre casi todo el país, hay un sesgo importante de docentes de una Universidad pública, situada en Caracas, Venezuela (42,1%), la más antigua del país. El 74,5% del grupo señaló que eran profesores a tiempo completo o a dedicación exclusiva en su institución para el momento de emigrar. Esto significa que dedicaban por lo menos 36 horas semanales a la universidad, lo cual se traduce en una pérdida cuantiosa de horas de clase y de investigación para la universidad venezolana.

El 50% de los encuestados es de sexo femenino y 71% indican estar casados o con pareja. Son en su mayoría venezolanos por nacimiento y solo 24% manifestó tener una segunda nacionalidad. La mayoría tienen edades entre los 36 y 65 años, siendo los profesores entre 36 y 45 años el número mayor de participantes, lo que representa un 28% de la muestra. Luego hay un 25% con edades entre 46 y 55, mientras que 22% tienen edades entre 56 y 65 años. Es un grupo de docentes en edad activa, en plena capacidad para el desarrollo de su carrera académica.

Los consultados señalaron que eran personal fijo en sus instituciones, profesores ordinarios en el escalafón universitario, quienes ya habían iniciado su carrera académica. Apenas 68 profesores de los 373 consultados indicaron que estaban en la condición de contratados para el momento de emigrar. El 31% señaló que tenía grado de Magister y 47% que tenía Doctorado, con lo cual se ratifica que se trata de una migración de alta calificación. A los encuestados se les consultó sobre los años de su vida profesional dedicados a las labores universitarias. Con esa información se elaboró la tabla 1.

En la tabla 1 se observa que 49% de los profesores migrantes tenían 12 años o menos, trabajando en la universidad. Este es el grupo que podría considerarse la generación de relevo, los llamados a llevar adelante la universidad en los próximos 10 ó 15 años en distintas áreas, pero principalmente en docencia e investigación. Otro grupo para destacar es el que tiene entre 17 y 24 años de servicio, quienes representan el 16,9% de los encuestados. Todos ellos estaban relativamente cerca de haber cumplido el tiempo de servicio necesario para la jubilación (25 años).

Tabla 1. Años de servicio en la universidad antes de emigrar

Rangos	N	Porcentaje
1 - 4	65	17,4
5 - 8	66	17,7
9 - 12	53	14,2
13 - 16	31	8,3
17 - 20	43	11,5
21 - 24	20	5,4
25 - 28	45	12,1
29 - 32	17	4,6
33 - 36	14	3,8
37 o más	19	5,1
Total	373	

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 1 también se observa que el 25,5% de docentes al momento de su salida del país tenía 25 años o más de servicio, tiempo suficiente para jubilarse. Con frecuencia el profesorado universitario venezolano sobrepasaba el tiempo requerido para la jubilación y, continuaba trabajando para mantener labores de investigación en la institución.

Al ser consultados los profesores sobre la relación laboral con su institución, las principales respuestas fueron que: había renunciado 200 (53,6%), que estaba jubilado 106 (28,4%), y 52 (13,9%) que tenían algún tipo de permiso. Esos dos primeros grupos ya no tienen vinculación laboral alguna en Venezuela y podrían optar por quedarse en el país de acogida. El tercer grupo (con permisos) podría ser de aquellos que van a explorar el terreno en el país receptor para luego tomar la decisión de quedarse o no. Pese a que la investigación no hace seguimiento de este grupo, se identifican casos en que la decisión final fue la renuncia a la universidad y emprender en los países receptores.

A la pregunta de, ¿Teniendo posibilidades de desarrollar su carrera académica en Venezuela, por qué emigraron?: El 63% de los encuestados señala como primera razón para emigrar la situación política del país, mientras que como segunda razón señalan la situación económica (29%). Al solicitarles especificar los motivos de su migración, los encuestados señalan como principales: Búsqueda de un mejor futuro (71%) y optar por nuevas condiciones de vida (15,5%). Lo anterior ratifica lo señalado por otros investigadores (Lares, 2014; Sánchez y Massey, 2014), en cuanto a que la migración de venezolanos altamente calificados está vinculada con aspectos estructurales de la Venezuela actual.

4.2. Actividades académicas

En su vida laboral, el profesor universitario asume varias actividades como parte de su compromiso con la universidad. Las más comunes son docencia, investigación y extensión. Luego, en función de sus actitudes y aptitudes, podrá asumir actividades de liderazgo y gestión en la estructura universitaria. En esta investigación, consultamos sobre aspectos relacionados con la docencia, la investigación y la gestión universitaria. A continuación, describiremos las actividades que desarrollaban los docentes antes de emigrar de Venezuela.

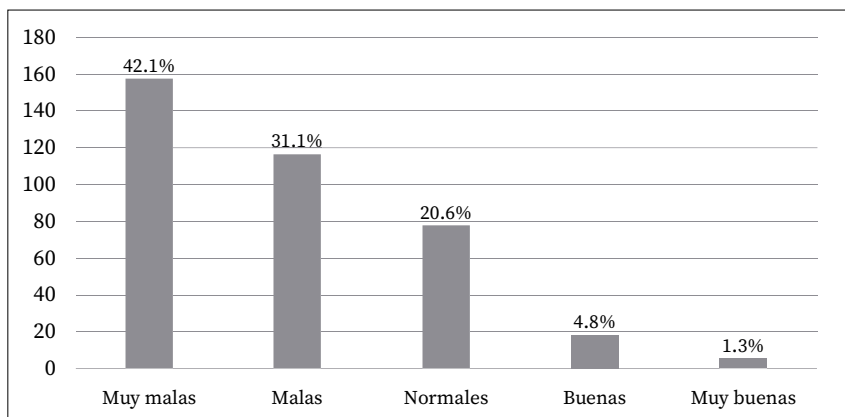
4.2.1. Docencia

¿Cómo es dar clases en tiempos de la Revolución Bolivariana? A los profesores universitarios migrantes se les consultó sobre las condiciones para ejercer la docencia en su universidad hasta el momento de su salida. Los resultados se muestran en el gráfico 1.

Solamente el 6,1% de los docentes consultados considera que sus condiciones para ejercer la docencia eran buenas o muy buenas para el momento de su egreso. En contraste, el 73,2% señala que sus condiciones eran malas o muy malas. Cuando se habla de condiciones para ejercer la docencia de inmediato se puede pensar en variables relacionadas con los recursos que proporciona la institución para dar las clases, pero también hay que incluir otras

variables como salarios, posibilidades de traslado hacia la universidad, escasez de dinero en efectivo, acceso a alimentos y seguridad ciudadana, entre otras.

Gráfico 1. Condiciones para ejercer la docencia en su universidad



Fuente: Elaboración propia

Hay variables que probablemente en otros países no se considerarían, pero en el caso de Venezuela son fundamentales: el acceso a los servicios básicos en la universidad. Es frecuente que las universidades venezolanas tengan problemas de suministro de agua, luz eléctrica, gas natural, acceso a internet y seguridad. Son frecuentes los boletines de prensa de las universidades y las denuncias en las redes sociales, señalando la ausencia de uno o más servicios, por ejemplo: “La sede de Sartenejas de la Universidad Simón Bolívar (USB) cumple hoy dos semanas sin recibir suministro de agua potable por parte de Hidrocapital” (USB, 2020, p. 1). Pero además la delincuencia también afecta a las universidades, ya sea de forma individual (asaltos a miembros de la comunidad) o institucional (robo de equipos). “Encapuchados asaltaron a estudiantes de la Universidad de Oriente (...) los malhechores ingresaron de manera violenta y quitaron a un aproximado de 30 personas sus pertenencias como celulares, calculadoras, artículos escolares y prendas” (Rondón, 2017, p. 1).

Hay centros universitarios que sufren de robos reiteradamente, tal es el caso del Instituto de Medicina Tropical de la Universidad Central de Venezuela, que ha sufrido 76 robos (Castro, 2020). Son situaciones que afectan por igual a docentes, estudiantes, personal obrero, administrativo y de servicio, trastocando el normal funcionamiento de la institución y modificando las condiciones para la docencia.

El conjunto de tales variables lo reportan los encuestados cuando se le solicitan detalles sobre las condiciones en las cuales ejercían la docencia. En las respuestas abiertas, con relación a lo que consideran *muy malas*, los sujetos (S) consultados señalan: “Los estudiantes no tenían cabeza para estudiar, lo único que se hablaba era de las marchas” (S8); “Era bastante difícil adquirir los elementos básicos para impartir clases o hacer vida académica dentro de la universidad (elementos de papelería, de higiene, etc.)” (S42); “Sin recursos para trabajar dignamente” (S85); “Sueldos de miseria, condiciones mínimas para trabajar, instalaciones deterioradas, falta de presupuesto para investigar, falta de apoyo para asistir a eventos, para publicar y para formación” (S103). Las malas condiciones se expresan en el siguiente sentir: “Me fui en 2015 y las condiciones de la universidad eran ya muy precarias” (S04); “Cortes eléctricos, no disponibilidad de internet, inseguridad en los salones” (S44); “Hace 8 años se podía trabajar. Salí para volver, pero no pude. Desde ese momento hasta hoy todo ha empeorado. No se gana lo suficiente para mantener una familia” (S106).

Con relación a lo que se considera “normal” y “buenas” destacan: “En la universidad todavía había muy buenas condiciones para la docencia y la investigación, pero ya el país se estaba viniendo abajo” (S45); “Se podía asistir a la universidad, pero cada vez era más difícil, los equipos se estaban deteriorando rápidamente” (S70). La conjugación de factores externos e internos a la universidad condicionan la actividad del docente, pero de acuerdo con lo relatado por la mayoría de los consultados la situación no es la normal de cualquier país.

El profesorado migrante que integra la muestra desarrollaba actividades docentes en distintos campos del saber. La tabla 2 muestra las áreas de conocimiento de adscripción para el momento de su salida del país.

Tabla 2. Área de conocimiento de adscripción en Venezuela

Área de Conocimiento	N
Ciencia y Tecnología (Arquitectura, Ciencias, Ingeniería)	100
Ciencia de la Salud (Farmacia, Odontología, Medicina)	37
Ciencias Sociales (Ciencias Económicas y Sociales, Humanidades y Educación, Ciencias Jurídicas y Políticas)	181
Ciencias del Agro y del Mar (Agronomía, Ciencias Veterinaria)	15
Total	333

Fuente: Elaboración propia

El área de conocimientos donde más se registran profesores migrantes incluye aquellas asociadas con las ciencias sociales. Dentro de esta área del saber los que más han emigrado son los profesores vinculados con las humanidades (historia, geografía, artes y filosofía) y la educación. En ciencia y tecnología los registros indican que los profesores que más han emigrado son los de ciencias básicas (química, física y matemáticas). Mientras que en ciencias de la salud, el componente que más ha emigrado, conforme a la muestra contactada, es el de medicina. Las áreas de ciencia y tecnología y ciencias de la salud suelen ser áreas prioritarias en la mayoría de los países, por lo que el posible ingreso de esos docentes a las universidades del extranjero sería más fácil.

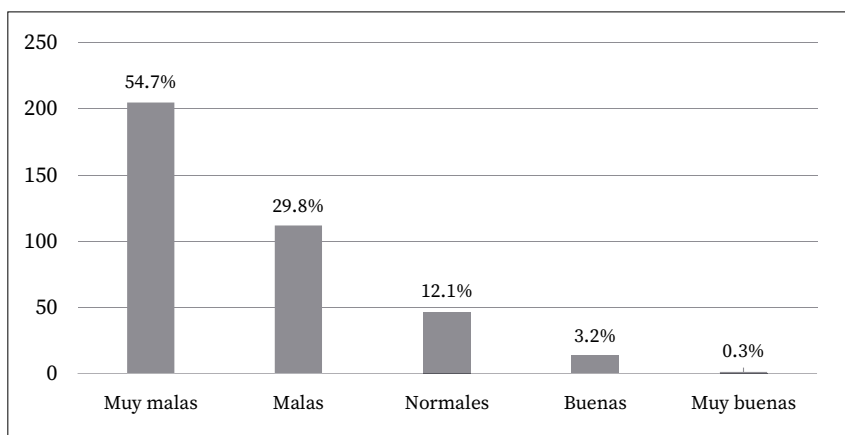
La salida de este importante grupo de docentes podría resentir en diversas formas a las cátedras y departamentos a las que pertenecían, a saber: (a) limitación de la oferta académica, (b) sobrecarga de los profesores activos, (c) modificación de planes de estudio. Además, de provocar un retraso en la graduación de los estudiantes o profundizar la deserción de estos, al ver que no les es posible cursar de forma regular las asignaturas de su plan de estudios.

4.2.2. Investigación

La investigación es una función esencial de la institución universitaria. En el caso de Venezuela el ecosistema de producción científica y tecnológica del país se encuentra casi exclusivamente en las universidades (MCT, 2005; Requena y Caputo, 2016; Según la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas (Ramírez y Salcedo, 2016). De allí la importancia de consultar al grupo participante en torno al tema de la investigación y otros relacionados como la carrera académica y la producción de artículos.

El gráfico 2 resume las respuestas dadas por los encuestados sobre las condiciones de que disponían para hacer investigación antes de su salida del país.

Gráfico 2. Condiciones para hacer investigación en la Universidad



Fuente: Elaboración propia

Las opiniones del profesorado respecto a las condiciones para la investigación coinciden con lo expresado antes respecto de la docencia, por cuanto ambas funciones se realizan en la misma institución y poseen circunstancias comunes. No obstante, un aspecto que diferencia la investigación de la docencia es el acceso a financiamiento especial para la actividad, los investigadores deberían lograr ese

financiamiento principalmente por vía del presupuesto universitario o con el gobierno mediante la Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación (LOCTI). Los presupuestos de las universidades son definidos de manera unilateral por el gobierno sin tomar en cuenta las solicitudes de las instituciones, en ellos más del 90% de lo asignado se destina a pagar sueldos del personal universitario. Las asignaciones para investigación son simbólicas. Las opiniones de los investigadores dan cuenta de la insuficiencia presupuestaria para apoyar la investigación en las universidades. La LOCTI tiene previsto aportes de las empresas para financiar la investigación, no obstante, modificaciones hechas por el gobierno venezolano a esa ley en 2011, no permiten que el aporte de las empresas llegue directamente a las universidades (León, 2014; De la Vega y Vargas, 2014). La falta de financiamiento y otros factores hacen muy difícil llevar a cabo investigación en las universidades venezolanas.

Cuando se pide a los profesores detalles de las condiciones que tenían para hacer investigación en su universidad al momento de su salida, las respuestas son variadas. Entre las respuestas correspondientes a “muy malas” se señalan: “El financiamiento a proyectos de investigación son (sic.) irreales” (S4); “La situación de inflación, devaluación de la moneda con relación al presupuesto universitario reconducido de las universidades desde 2007, hacía que el reglón de investigación dentro del presupuesto fuera poco relevante. En la UPEL el monto asignado para la investigación era irrisorio” (S14); “No había fuentes de financiamiento ni apoyo del gobierno al control de gestión de las instituciones públicas. Enfrentamiento total entre gobierno y universidades” (S45); “La investigación, la poca que se hacía era autofinanciada, de carácter documental, en un contexto donde no hay actualización de bibliotecas, no había acceso a revistas, actualización de libros en la biblioteca, apoyos de asistencia a congresos (ni siquiera a nivel nacional)” (S37); “No había fondos para viajar o cubrir los costos de inscripción, nunca pude ir a un evento. Toda la información y apoyo debía ser subvencionada por cuenta propia” (S80).

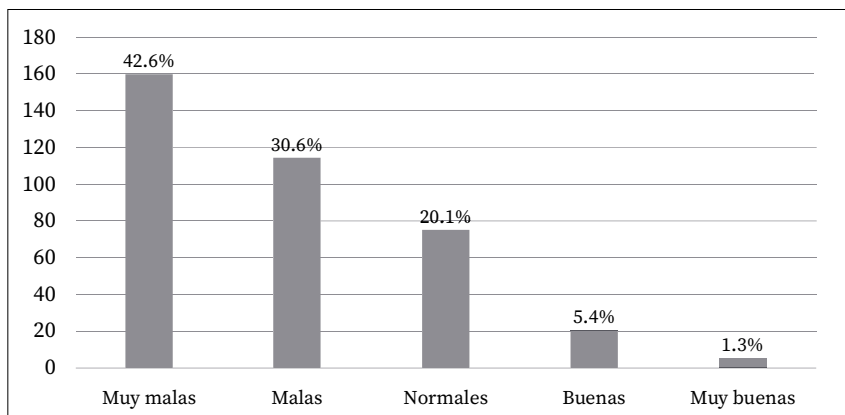
Las consideraciones en cuanto a “malas” siguen en la misma línea argumentativa: “No había recursos para nada, no se tenía

acceso a libros, no se contaba con tiempo, ni ayudantes, ni recursos materiales para poder hacer un estudio”. (S05); “Las condiciones eran precarias, se carecía de todo” (S13).

Cuando se dice que las condiciones eran “buenas” refieren a la calidad de los investigadores, más que a las condiciones; (antes había) “Tiempo para dedicarle a la investigación, ya que la carga académica se limitaba a dos materias, excelentes servicios de la biblioteca central y del Decanato de I+D” (S85); “Las fuentes de financiamiento y los presupuestos no se sostienen en el tiempo. Ningún tipo de respaldo ni fomento a la investigación. Cuando me fui, había entregado el trabajo de ascenso del que con mucho trabajo había podido sacar las copias y encuadernar” (S40).

Al consultarle al profesorado con relación a las posibilidades de continuar su carrera académica en Venezuela, las respuestas muestran que las perciben adversas, tal como se puede evidenciar en el gráfico 3.

Gráfico 3. Condiciones para desarrollar su carrera académica en la universidad



Fuente: Elaboración propia

El profesorado, mayoritariamente señala que las condiciones para estudiar o desarrollar su carrera académica eran, para el momento de su salida, *malas* o *muy malas*. Los que indicaron que

eran muy malas especificaron: “No podía sentarme a leer o estudiar una nueva fórmula” (S05); “Las necesidades básicas eran apremiantes e impedían pensar en otra cosa” (S13); “Imposible la actualización profesional, ningún apoyo institucional y a nivel individual o mal comes o trabajas. Estudiar imposible por los bajos ingresos que tiene el profesional docente” (S16).

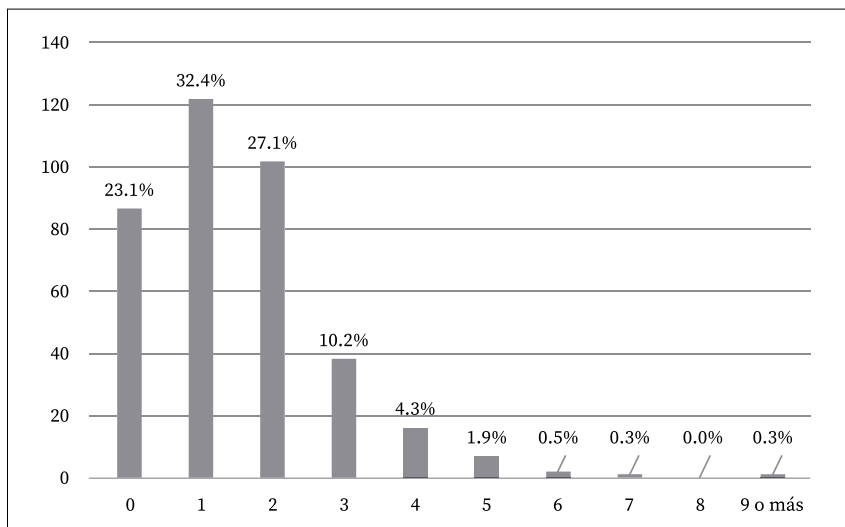
La idea de “malas” se corresponde con: “Imposible pensar en dedicarme exclusivamente a desarrollar mi carrera académica, ya entonces los sueldos eran miserables” (S28); “En la Universidad los medios no son adecuados, pero aun así, el arduo trabajo de algunos profesores permite que muchas carreras sigan a flote. Con mucho esfuerzo y de manera estrictamente individual se puede crecer en el campo académico venezolano, pero las condiciones del entorno entorpecen la lucha diaria para lograr las metas propuestas a corto y a largo plazo” (S41). La crisis institucional, la inexistencia de incentivos y la pauperización del salario afectaron la posibilidad de que los profesores continuaran su carrera académica: “Llegaba a dar clases después de caminar kilómetros, los pagos realizados por la UCV no compensaban ni un desayuno, tenía que hacer guardias nocturnas todas las noches y luego sin descansar ir a la escuela ... en estas condiciones no se puede ni vivir, mucho menos investigar y motivar a los estudiantes” (S347); “Todavía había oportunidades para progresar en la carrera académica dentro de la universidad, pero menos para cursar estudios en otras universidades y mucho menos en el exterior” (S302).

El 75,6% de los participantes indicaron que en los dos últimos años de estancia en Venezuela se vio mermada su productividad académica. El gráfico 4 reporta el número de artículos que en promedio publicaban al año.

En este grupo de docentes, un poco más del 50% indica que publicaba en promedio, entre uno y dos artículos al año. Si computamos la categoría *9 o más*, como 9 publicaciones al año, se tendría un total de 564 publicaciones y un promedio de 1,5 publicaciones por docente por año. La producción de artículos científicos por parte de investigadores venezolanos ha mantenido una tendencia a la baja desde 2009 (De la Vega y Vargas, 2014; Requena y Caputo, 2016;

Ramírez y Salcedo, 2016) la cual ha sido ratificada en el Ranking iberoamericano de instituciones de educación superior 2020 (*SIR Iber*). Allí se señala que Venezuela muestra un crecimiento negativo que se expresa en “una disminución en el número de publicaciones, cercana a los 600 trabajos en el período 2014-2018, con relación al quinquenio 2013-2017” (De Moya-Anegón *et al.*, 2020, p. 11).

Gráfico 4. Artículos publicados al año cuando estaban en Venezuela



Fuente: Elaboración propia

Al consultarse las razones por las cuales lo profesores migrantes creen que durante los últimos años se vio afectada su productividad académica en Venezuela, las razones fueron variadas. Sobre estas razones se obtuvieron 100 respuestas. Entre ellas podemos destacar las que van desde la conflictividad política y social del país, la crisis humanitaria y la crisis universitaria. En términos de la conflictividad política, uno de los encuestados manifestó: “Situación irregular en el país, colas para la comida, transporte, escasez de recursos en la universidad e inasistencia de los profesores” (S55); “No había apoyo a la investigación (en cuanto a medios, infraestructura y tiempo)” (S07);

“El hecho de tener que buscar trabajos alternativos para compensar el bajo salario” (S26); “Preocupaciones socioeconómicas, de salud y de tranquilidad ciudadana” (S181). También: “Situación del país, imposición del socialismo del siglo XXI -cambios sociopolíticos y económicos que resultaron en la precarización generalizada y creciente del ambiente de trabajo de la universidad y de la calidad de vida. Cambios e imposición de normativas que cercenaban la libertad académica, presupuestos reconducidos. Inseguridad, fallas en los servicios básicos/cortes de electricidad y de agua que impedían la permanencia en el instituto, imposibilidad de renovar equipos, asistir a congresos y pagar la afiliación a instituciones internacionales, entre otros” (S241).

Un aspecto importante señalado en los cuestionarios sobre la merma en la productividad académica del profesorado es la crisis humanitaria. Señala un encuestado: “Exigencias de vida extraacadémica inusuales (búsqueda de alimentos, múltiples problemas sociales y económicos), disminución de incentivos motivacionales y económicos en la universidad, caída de las condiciones mínimas de espacio e instrumentos institucionales para ofrecer clases adecuadamente” (S366). Así, la productividad académica es una variable importante dentro de la vida del profesor universitario, es un indicador que expresa su capacidad de generar conocimientos, tanto para la docencia universitaria, como para el avance y desarrollo de la ciencia venezolana en sus distintas disciplinas.

4.3. Gestión Universitaria

No solo la docencia y la investigación sufren con la salida de docentes de las instituciones universitarias. También se ve afectada la gestión universitaria y otras funciones necesarias para el normal desarrollo de los procesos académicos y administrativos propios de las instituciones. De los encuestados, 131 (35,1%) señalaron que tenían funciones de gestión universitaria al momento de su salida del país. Las posiciones que ocupaban dentro de la estructura de gobierno universitario se resumen en la tabla 3.

Tabla 3. Cargos que ocupaban en la gestión universitaria

Cargos	
Consejo Universitario	2
Consejo de Facultad	2
Decano	3
Director	23
Coordinación	69
Jefatura de Departamento	7
Jefatura de Cátedra	8
Otros	17
	131

Fuente: Elaboración propia

Buena parte de los emigrados ocupaban cargos intermedios en la gestión universitaria, vinculados principalmente a labores de coordinación. También han emigrado profesores que en su momento ocupaban cargos de coordinación académica, coordinación de postgrado, coordinación de maestría, coordinación de doctorado, coordinación de investigación, coordinación de servicio comunitario, coordinación de pasantías, coordinación de especialidad o de mención, coordinación de diseño curricular e instruccional. Hay también directores de escuela, de instituto, de centro o instituto de investigación, de escuela de postgrado, de formación y desarrollo, de cultura y de desarrollo estudiantil. Profesores en cargos de jefatura de departamento y de cátedra suman 15 encuestados. En el renglón “otros”, hay profesores que desarrollaban funciones de apoyo directo a las labores universitarias como asesores, asistentes, representantes profesoriales y secretarías académicas.

4.4. La productividad académica en el país de acogida

No todos los docentes emigrados se mantienen en actividades académicas en los países de acogida. Más de la mitad de los consultados

señalaron que no laboran actualmente como profesor universitario. A las condiciones de vida del profesor, ahora migrante, que le condujeron a replantearse su proyecto de vida personal y profesional, se suman las nuevas condiciones por ser migrante: inseguridad jurídica, precariedad laboral, inestabilidad socioemocional. Es por ello que se les consultó cuántos trabajaban como profesor universitario y 147 de los 373 encuestados respondieron afirmativamente.

Ahora, ¿a qué se dedican los profesores venezolanos al migrar a otros destinos? En las respuestas dadas se pueden leer diversidad de ocupaciones que realizan para conseguir los recursos necesarios para sí y su grupo familiar. Algunos indicaron que teletrabajan administrando productos y servicios en la web, “trabajos en línea” (S37); muchos como “Consultora de investigación *freelance*” (S75); “Consultor de modelos de riesgos para una firma internacional” (S85); “Traductor” (S81). Otros profesores están empleados en labores de asistencia: “Asistente administrativo” (S182); “Asistente de clases” (S137); “Guardia de seguridad y asistente de productor cinematográfico y de espectáculos” (S251).

Otros han incursionado en servicios, ventas y oficios. Destacan afirmaciones como “cualquiera que la vida me ponga por delante” (S268); “No tengo trabajo fijo. Me he dedicado a labores agrícolas, a trabajos como ayudante o auxiliar de cocina” (S281); “Mixto, trabajo como profesora universitaria a tiempo parcial y lo combino con otro trabajo a tiempo parcial de mesera” (S333). En este grupo, podemos señalar algunas ocupaciones como: “Administradora de una empresa de eventos” (S237); “Amazon y Uber” (S121); “Anfitriona-cajera en KFC” (S267); “Vendedor de autos” (S32); “Bombero en una estación de gasolina” (S174). También en remodelación de inmuebles, obrero de construcción, cuidador de niños y adultos mayores, operador de servicios en empresa de lavado de automóviles.

Una parte de los migrantes labora en condición de dependientes o como autónomos y en oficios. Pocos indican estar desarrollando algún proyecto emprendedor. Destacan algunas referencias: “Inicié un emprendimiento” (S13); “Dueño de una pequeña tienda de ropa” (S179); “Gestiono un pequeño piso de mi propiedad, como piso turístico” (S331); “Tenemos una empresa consultora, mentores

de emprendedores, capacitación laboral y reclutamiento de capital humano” (S34).

Otro segmento se desempeña en campos profesionales asociados a su formación con funciones de consultor, asesor o ejercicio libre de la profesión. Aquí los más frecuentes son los graduados en ingeniería o medicina. Ejemplo de las respuestas de este grupo son: “Consultor en Ernst & Young” (S246); “Consultor internacional (GLG Group, Nueva York)” (S253); “Consultor educativo, diseñadora instruccional y tallerista” (S03); “Consultor/ asesor de sistema de gestión integrado” (S18). Hay casos de docentes que aún están desempleados, subempleados o en situación de dependencia, ya sea de pensiones familiares o pensiones de los sistemas de previsión social del país de acogida: “Actualmente estoy desempleada, dependo de mi esposo” (C326); “De manera muy sincera, no trabajo” (S352); “Ninguno que me proporcione una remuneración económica” (S14).

En el campo de la docencia directa, algunos profesores señalaron que en el país de acogida, se desempeñan en otros niveles de la educación, por ejemplo: “Maestro de escuela” (S337), “Maestro integrador -docente de educación especial” (S41); “Profesor de bachillerato” (S78); “Profesor y técnico de laboratorio en un liceo” (S131); “Profesora de *high school*” (S138).

Independientemente de si regresó o no a labores académicas en universidades, la mayoría (84,7%) señala que su situación de vida es mejor o mucho mejor a la que tenía para el momento de su salida de Venezuela. Aún con las dificultades que significa ajustarse a un nuevo país, estos migrantes consideran que sus condiciones de vida actuales son superiores.

Al grupo que ya trabaja en universidades se le consultó sobre los factores que podrían haber facilitado su ingreso en esas instituciones. Sus respuestas se resumen en la tabla 4.

Aunque el principal factor señalado es la acreditación o formación académica, cuando se selecciona al personal docente de una universidad, no se examina únicamente su acreditación o formación académica, sino que se consideran otros elementos que conforman la carrera académica. Esto puede verse en algunas de las respuestas

del grupo: “Una combinación compleja de todos los aspectos listados: alto nivel de formación y de experiencia científico-académica y redes profesionales a nivel internacional” (S29); “Tenía contactos con el rector y un ex rector, quienes decidieron apoyarme en mi salida del país” (S283); Ya tenía el contacto con la institución contratante desde Venezuela” (S194).

Tabla 4. Ingreso al campo de labor universitaria

Factor	N	%
Acreditación / Formación académica	76	51,7
Alta especialización	22	15,0
Experiencia	14	9,5
Vínculo o redes profesionales	18	12,2
Programa especial	4	2,7
Otros	13	8,8
Totales	147	100

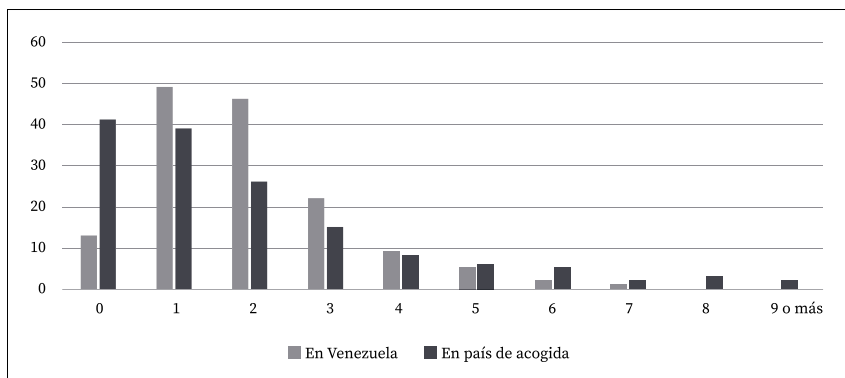
Fuente: Elaboración propia

Parte de los docentes que lograron insertarse en las universidades del país de acogida reportan que han tenido la posibilidad de continuar o iniciar investigaciones y dar evidencia de ese trabajo mediante publicaciones. Al consultárseles sobre las posibilidades de publicar artículos de investigación en sus condiciones actuales, señalan que las posibilidades son altas. En el contexto universitario de acogida, “más que posibilidades es mandatorio para trabajar en la universidad” (S75). Algunos, apenas iniciándose en las actividades universitarias señalan que “apenas acabo de ingresar a una universidad, tiempo parcial, no he podido desarrollar actividades de investigación, pero las condiciones son óptimas” (S342); “aun cuando no hay exceso de recursos y estos deben administrarse con mesura, siempre tengo recursos disponibles para mis requerimientos académicos” (S132). Algunos señalan que su dificultad mayor es epistemológica: “hacer un cambio del campo de problemas y migrar

de la antropología cultural a las ciencias de la educación” (S83). Para algunos profesores es condición para la contratación tener publicaciones, particularmente en revistas de corriente principal (WOS, SCOPUS): “para renovarte el contrato es condición indispensable que tengas producción en investigación” (S360). Por lo tanto, se observa apoyo institucional pero además está la exigencia en materia de productividad científica.

El gráfico 5 muestra la comparación del promedio de artículos publicados al año, antes y después de salir de Venezuela, por los docentes que trabajan en universidades.

Gráfico 5. Artículos publicados al año antes y después de salir de Venezuela



Fuente: Elaboración propia

El gráfico anterior se puede ver en dos partes. En los valores bajos de la variable, 1, 2, 3 y 4 artículos al año, la producción era mayor en Venezuela. Mientras que para 5 o más artículos al año, la producción es superior en el país de acogida. También, el número de docentes que no publica es mayor en el país receptor. Este grupo de 147 docentes, según su testimonio, en Venezuela publicaba 287 artículos por año, mientras en el país de acogida ha publicado 284 artículos por año, eso significa una disminución de 1,05% de su producción escrita. Una variable implícita en esta situación es el tiempo de estadía que tiene el profesor en el país receptor, desempeñándose

como profesor universitario. Es así como de los 41 docentes que declara no tener artículos publicados, más de la mitad, 27, tiene un año o menos fuera de Venezuela. Mientras que aquellos que reportan haber publicado 5 o más artículos, en su mayoría tienen 3 o más años en el nuevo país de residencia.

Los encuestados, que actualmente están trabajando en universidades, señalan que las instituciones están muy atentas a fomentar la investigación e igualmente son exigentes con su profesorado en materia de publicación: “eso es considerado en nuestra evaluación semestral y, por ende, te mantienen motorizados todos los procesos que conducen a su logro contando incluso, con apoyo al diseño y a las publicaciones de revistas y de textos” (S207). Los sistemas de producción, gestión y divulgación de conocimiento son exigentes: “En Brasil las revistas se clasifican en A, B y C, siendo que las A son las de mayor credibilidad y calidad, y así van decreciendo en valor y grado. Se puede publicar en inglés, portugués o español, según la revista; en el contexto académico en que me encuentro se requiere de la publicación de al menos tres artículos de investigación al año” (S219).

Las respuestas indican que ha mejorado la productividad académica de aquellos que ingresaron a las universidades y tienen mayor tiempo en ellas. Ellos señalan que ahora tienen incentivos para investigar y publicar, cuentan con apoyo financiero para asistir a eventos académicos, lo que favorece la investigación. Consideran que las universidades donde trabajan apoyan la investigación y la publicación de artículos: “Hay un interés especial por favorecer las publicaciones tanto del personal docente como de los estudiantes de maestría” (S111). “Es política de la universidad que todos sus docentes realicen investigación; por esa razón un tercio de las horas de trabajo se dedican a la investigación” (S24). También hay “facilidad de acceso a bases de datos internacionales y de trabajar en proyectos de investigación” (S.121). Existen grupos de innovación e investigación docente, estimulados y apoyados económicamente desde las universidades. Es decir, “todo el sistema está ‘montado’ para que se produzca investigación” (S74). Entonces, pese al cambio que significa emigrar, algunos profesores universitarios han logrado dar continuidad a la carrera académica iniciada en Venezuela.

5. Conclusiones

Según organismos internacionales, como consecuencia de la severa crisis política, social, económica e institucional, en los últimos años han emigrado de Venezuela más de 5 millones de ciudadanos. A diferencia de lo que ocurría en 1999, donde emigraban empresarios y ciudadanos de la clase media mayormente, ahora la salida de venezolanos abarca por igual a todos los sectores y estratos sociales. Un sector que ha aumentado su salida en los últimos años es el de docentes de todos los niveles; en este artículo hemos observado a los del sector universitario. Las limitaciones que impone la muestra no probabilística obligan a ser cautelosos con las conclusiones.

Distintos elementos conforman la carrera académica del docente: el área de conocimiento donde investiga, el grado académico alcanzado, la categoría profesional, antigüedad y experiencia en investigación, antigüedad en su universidad (Aceytuno y Sánchez-López, 2014), entre otros. Pero también influyen los circuitos donde visibilizan sus investigaciones, la asistencia a eventos y su inserción en redes académicas nacionales e internacionales. Todos estos son factores que ayudan al profesorado a estructurar su carrera académica, la cual tiene influencia en su productividad y en las posibilidades de implicarse en actividades de transferencia de tecnología. De acuerdo con los migrantes consultados, en Venezuela había dificultades de llevar adelante una carrera académica y continuar su productividad en investigación.

Habiéndose dedicado a la vida académica, a la producción de investigación y a la gestión universitaria, muchos decidieron salir del país, ¿por qué emigraron? Lo hacen por varias razones, como la búsqueda de un mejor futuro para ellos y sus familias o recobrar un nivel de vida decorosa, pero en la base está la idea de continuar con su vida académica. La formación lograda y su opción por la docencia universitaria los lleva a buscar oportunidades que permitan la continuación de su carrera en mejores condiciones. En este sentido, la información lograda en esta muestra parece coincidir con la idea planteada por Mesa y Phelan (2018) en cuanto a que el profesional venezolano emigra porque quieren dar valor a las capacidades adquiridas.

Los profesores universitarios de esta muestra se esfuerzan por insertarse en los sistemas universitarios de los países receptores. En la medida en que lo hacen, ponen su disposición y talento para recuperar la producción científica que habían perdido en Venezuela. No todos logran ingresar a las universidades, por lo que algunos se ven obligados a desempeñar diversas actividades en las sociedades receptoras. Esas experiencias fortalecen sus capacidades personales. La migración calificada puede sufrir de limitaciones en los países receptores, sobre todo en el caso venezolano donde la migración de profesionales es masiva y no selectiva. El migrante debe abrirse paso en las sociedades de acogida para que su experiencia y credenciales sean reconocidas. Para los países receptores, aunque la migración calificada pueda ser bien vista, al no ser planificada y masiva puede ser un problema para el país receptor.

Por otra parte, la investigación y en consecuencia la publicación de artículos científicos es otra función de la universidad venezolana que posiblemente se resienta con la salida de los profesores, la mayoría de ellos con maestría o doctorado y publicaciones regulares. Este fenómeno tiene dos consecuencias, una directa; la pérdida de investigaciones y publicaciones que producía ese profesorado, y una indirecta; la formación de nuevos investigadores. El camino a la investigación se allana cuando se trabaja “junto a un maestro/a, como en los gremios medievales, dentro de un proyecto de trabajo dirigido por el maestro/a. Es así porque hay algo no codificable del oficio del investigador, difícil de transmitir si no es en el hacer” (Wainerman y Sautu, 2011, p. 30).

Las respuestas de los profesores migrantes que se han incorporado a universidades en los países receptores indican que han podido recomponer sus carreras académicas, lograr apoyo a la investigación y continuar aportando a la producción de conocimientos. Pareciera entonces que la migración es una oportunidad para recuperar la productividad mermada o perdida ante el cambio en las condiciones de vida personal y profesional.

Se podría esperar que el esfuerzo personal de los migrantes, en el mediano o largo plazo, redunde en el desarrollo de la ciencia venezolana. Esto según se desprende del planteamiento en el cual

la migración calificada, si bien puede ser considerada una pérdida de capacidades para la sociedad de origen, si es canalizada adecuadamente, con políticas públicas e institucionales de retorno o de trabajo en red, puede ser una oportunidad para el ecosistema científico tecnológico del país receptor y del emisor de migrantes. Para ello es necesario que en Venezuela cambien las condiciones que provocaron la emigración de académicos, científicos y de la población en general.

Referencias

- Aceytuno, M. y Sánchez-López, C. (2014). Carrera académica y propensión a la transferencia de tecnología: el caso de la Universidad de Huelva. *Investigaciones Regionales*, 28, 79-100.
- ACNUR (2020). Situación Venezuela. Consultado en julio de 2020. Disponible en: <https://www.acnur.org/situacion-en-venezuela.html>
- Aula Abierta (2018). Informe: Decisiones del poder judicial que atentan contra el principio de autonomía universitaria y la libertad académica en Venezuela. *Aula Abierta*. Disponible en: <https://bit.ly/2NggBPl>.
- Bravo, L. (2019). *Educación Universitaria en Venezuela 2018*. Disponible en: <https://app.box.com/s/x3vtssfug12mimnl5jth4qn4sd48yp7n/file/503128684872>.
- Bravo, L. (2015). *Educación Universitaria en Venezuela 2014*. Disponible en: <https://app.box.com/s/x3vtssfug12mimnl5jth4qn4sd48yp7n/file/503115129875>.
- Castro, J. [@julioacstrom] (2020). Robo #76 en el Instituto de Medicina Tropical. [Tweet]. Twitter. <https://twitter.com/julioacstrom/status/1247163025204731905>
- Cohen, J. (2001). Transnational migration in rural Oaxaca, Mexico: dependency, development and the household. *American Anthropologist*, 103, 954-967.
- Consultores 21 (2019). Diáspora. Servicio de análisis de entorno N° 7. Cobertura Urbano Rural. : http://venamerica.org/web/wp-content/uploads/2019/09/CONSULTORES_21_Diaspora_2do_trimestre_2019.pdf

- Coordinadora Regional de Investigaciones Económicas y Sociales (CRIES) y Stanley Foundation. (2017). *Policy Memo-Respuestas Regionales a la Crisis en Venezuela*. Disponible en: http://www.cries.org/wp-content/uploads/2017/08/Policy-Memo_Venezuela-Crisis_Spanish-1.pdf
- De la Vega, I. y Vargas, C. (2014). Emigración intelectual y general en Venezuela: una mirada desde dos fuentes de información. *Bitácora-e revista electrónica latinoamericana de estudios sociales, históricos y culturales de la ciencia y la tecnología*, 1, 66-92.
- De Moya-Anegón, F., Herrán-Páez, E., Bustos-González, A., Corera-Álvarez, E., Tibaná-Herrera, G. y Rivadeneyra, F. (2020). *Ranking iberoamericano de instituciones de educación superior 2020*. Granada: Ediciones Profesionales de la Información.
- Domeniconi, J, y Jarochinski Silva, J. C. (2018). A imigração qualificada venezuelana do século XXI: um estudo a partir dos espaços da migração de trabalhadores do conhecimento da Venezuela no Brasil. En R. Baeninger y J.C. Jarochinsky (Eds.) *Migrações Venezuelanas* (pp.333-346). Universidade Estadual de Campinas.
- Existe un 40% de deserción de profesores y alumnos en las Universidades (08 de marzo de 2020). Descifrado. Recuperado de: <http://www.descifrado.com/2020/03/08/existe-un-40-de-desercion-de-profesores-y-alumnos-en-las-universidades/>
- Freitez, A. (2019). Venezuela. Transición de un proceso de emigración calificada a migración masiva. En Observatorio Venezolano de Migración/ Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales (Coordinadores). *Horizontes de la emigración venezolana: Retos para su inserción laboral en América Latina*. Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.
- García, M. y Restrepo, J. (2019). Aproximación al proceso migratorio venezolano en el siglo XXI. *Hallazgos*. 16, 63-82.
- Hernández R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- La UCV tendrá presupuesto reconducido por 7° año (Octubre 2013). Hora Universitaria, Recuperado de: http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/dic/Publicaciones/Hora_Universitaria/HORAUnive._OCTUB2013.pdf
- Lares, C. (2014). Estudiantes venezolanos de maestría y doctorado en el extranjero: intención de regresar a Venezuela y contribuir a la construcción del país que desean. En: Peralta, R., Lares, C. y Vegas, K. (Eds.). *Días-*

- pora del talento. Migración y educación en Venezuela: análisis y propuestas*, (pp. 111-150). Venezuela-FUNDACELAC.
- León, J. (2014). Dificultades para la implementación de la Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación (LOCTI) en la Universidad Central de Venezuela. *Revista de la Facultad de Ingeniería*. 29, 7-11.
- Linarez, G. y Linarez, G. (2019). Éxodo del docente universitario en Venezuela. *Revista Científic*. 4, 141-162.
- Masanet, E. y Moncusí-Ferré, A. (2020). La migración cualificada en dirección Norte-Sur: el caso de los científicos y científicas de origen español en Ecuador durante la Gran Recesión (2008-2015). *Disjuntiva*. 1, 49-65.
- Mesa, C. y Phelan, M. (2018). El fenómeno de la emigración internacional en Venezuela. Una mirada desde el enfoque de las capacidades y de desarrollo humano. *Analogías del comportamiento*, 16, 28-43.
- Ministerio de Ciencia y Tecnología (2005). Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2005-2030. Recuperado de: <http://biblioteca.vtv.gob.ve/greenstone/collect/historica/index/assoc/HASH3aec.dir/doc.pdf>
- Morles, V., Medina., E. y Álvarez., N. (2003). La educación superior en Venezuela: Informe 2020. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131594>
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (2020). *Situación Venezuela*. Recuperado de: <https://www.acnur.org/situacion-en-venezuela.html>
- Organización Internacional para las Migraciones (2018). Plan de Acción Regional. Recuperado de: <https://www.refworld.org/es/pdfid/5bb53ef84.pdf>
- Organización Internacional para las Migraciones (2012). Gestión Fronteriza Integral en la Subregión Andina. Módulo de capacitación para una gestión fronteriza integral que garantice los derechos humanos de las personas en movilidad y combata la trata de personas y el tráfico ilícito de migrantes. Organización Internacional para las Migraciones y Comisión Andina de Juristas. Lima, Perú: PER-OIM. Recuperado de: <https://repository.oim.org.co/handle/20.500.11788/1504>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2019) Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros. Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367436>

- Páez, T. y Phelan, M. (2019). Emigración venezolana hacia España en tiempos de Revolución Bolivariana (1998-2017). *RIEM, Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 8, 319-355.
- Páez, T. (27 al 29 de mayo de 2014). La diáspora venezolana: políticas públicas y desarrollo. Asociación Venezolana de Gestión e Investigación y Desarrollo y Asociación Internacional de Gestión de Investigación y Desarrollo (coordinadores). VII Reunión Internacional de Gestión de Investigación y Desarrollo, Universidad de Granada, Facultad de Comunicación y Documentación, Campus Universitario de Cartujas, Granada, España.
- Parra, M. (2003). La profesión académica en Venezuela: de los «catedráticos» a los profesores universitarios. *Cuadernos del Cendes*, 20, 93-120
- Pellegrino, A. Bengochea, J. y Koolhaas, M. (2013). *La migración calificada desde América latina. Tendencias y consecuencias*. Montevideo: Programa de Población Unidad Multidisciplinaria. Facultad de Ciencias Sociales-Universidad de la República. Uruguay.
- Ramírez, T. (2020). La universidad autónoma venezolana y su lucha por sobrevivir al socialismo del siglo XXI. Cinco propuestas para su rescate. *Universidades*, 71, 53-72.
- Ramírez, T. y Salcedo, A. (2016). Inversión y producción científica en Venezuela ¿una relación inversamente proporcional? *Revista de Pedagogía*, 37, 147-174.
- Requena, J. y Caputo, C. (2016). Pérdida de talento en Venezuela. Migración de sus investigadores. *Interciencia*, 41, 444-453.
- Rondón, N. (03 de noviembre de 2017). Encapuchados asaltaron a estudiantes de la UDO. El Mercurio Web. Recuperado de: <https://elmercurioweb.com/noticias/2017/11/3/encapuchados-asaltaron-a-estudiantes-de-la-udo>.
- Sánchez, M. y Massey, D. (2014). Migración de talento y profesionales cualificados: el caso reciente de inmigrantes venezolanos a EE.UU. En Peralta, R., Lares, C. y Vegas, K. (Eds.). *Diáspora del talento, migración y educación en Venezuela: análisis y propuestas* (pp. 31-56). Venezuela: FUNDACELAC.
- Singer, F. y Moleiro, A. (27 de junio 2020). La lucha por salvar las universidades de Venezuela del abandono. *El País*. Recuperado de: <https://elpais.com/cultura/2020-06-27/la-lucha-por-salvar-las-universidades-de-venezuela-del-abandono.html>

- Torres, L., Stephany, K. y Parra-Sandoval, M. (2020). El gobierno venezolano y la política salarial implementada a los profesores universitarios (2000-2018). *Universidades*, 71, 73-91.
- Tovar, F. (16 de agosto de 2020). *Profesores de la Universidad del Zulia están pasando hambre*. Portal de Noticias Costa del Sol. Recuperado de: <https://www.costadelsolfm.org/2020/08/16/profesores-de-la-universidad-del-zulia-estan-pasando-hambre/>
- Universidad Simón Bolívar. (09 de marzo de 2020). *USB en Breve*. Recuperado de: <http://www.usb.ve/home/node/6168>
- Vargas, C. (2018). La migración en Venezuela como dimensión de la crisis. *Pensamiento Propio*, 47, 91-130.
- Wainerman, C. y Sautu, R. (2011). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Manantial.
- Zuñiga, G. (septiembre 2011). La emigración de jóvenes en Venezuela: problemas y soluciones. Friedrich Ebert Stiftung en Venezuela (coordinador). *La Nueva Agenda de la Juventud Social demócrata en Venezuela: Retos y Desafíos*. Caracas, Venezuela.

Recibido: 30.06.2020 Aceptado: 24.09.2020

FÍSICA Y CULTURA CIENTÍFICA EN LA EDUCACIÓN MEDIA: REVISIÓN CRÍTICA DEL CURRÍCULUM EN CIENCIAS NATURALES

PHYSICS AND SCIENTIFIC CULTURE IN SECONDARY EDUCATION:
CRITICAL REVIEW OF THE CURRICULUM IN NATURAL SCIENCES

Heriberto Manzanilla*, Nelson Falcón**

Resumen

Los avances de la tecnología invitan a la “alfabetización científica” durante la escolaridad obligatoria. Se presenta una metodología para organizar los contenidos curriculares en el área de ciencias naturales, empleando la episteme de la física con la finalidad de evaluar la cultura científica. Se analizan los contenidos en la asignatura de física, como paradigma de las ciencias naturales, en el currículum de educación media en Chile, España, México y Colombia. Los resultados muestran diferencias entre el currículum prescrito y el implementado, en cuanto a contenidos y alcances para fomentar una cultura científica a nivel medio. Se concluye que los contenidos de la asignatura de física no son suficientes para la comprensión de los fenómenos naturales y de la tecnología, tanto por la completitud, como por la carencia de orden conceptual. Se sugieren alternativas para mejorar la enseñanza de la física y la formación de la cultura científica a nivel de educación media.

Palabras Claves:

Evaluación de la educación, enseñanza de ciencias básicas, cultura científica, enseñanza de la física, política educacional, educación comparada.

* Magister en Educación en Física. Docente de enseñanza media, colegio Santa Elena College, Coquimbo, Chile. email: mrheriberto.educ@gmail.com, ORCID 0000-0003-0077-8464

** Dr. en Física. Docente Universidad de Carabobo, Facultad Experimental de Ciencias y Tecnología, Dpto. de Física. Valencia, Venezuela. email: nfalcon@uc.edu.ve, ORCID 0000-0001-5286-5047

Abstract

Advances in technology invite “scientific literacy” during compulsory schooling. A methodology is presented to organize the curricular contents in the area of natural sciences, using the episteme of physics in order to evaluate scientific culture. The contents in the subject of physics, as a paradigm of the natural sciences, in the secondary education curriculum in Chile, Spain, Mexico and Colombia are analyzed. The results show differences between the prescribed and implemented curriculum in terms of content and scope to foster a scientific culture at the secondary level. It is concluded that the contents of the subject of physics are not enough for the understanding of natural phenomena and technology, both because of the completeness, and the lack of conceptual order. Alternatives are suggested to improve the teaching of physics and the education of scientific culture at secondary school level.

Keywords

Evaluation of education, teaching of fundamental sciences, scientific culture, teaching of physics, educational policy, comparative education.

1. Introducción

El vertiginoso avance de la tecnología en la vida cotidiana, principalmente desde mediados del siglo pasado, y que caracteriza a la llamada postmodernidad, ha impulsado la necesidad del manejo de información científica-tecnológica para el ciudadano común, al punto que es casi de perogrullo referirse a la necesidad de una formación básica en ciencias naturales en los currículos de la educación básica, media y preuniversitaria.

La “alfabetización científica”, es un término genérico para invocar la necesidad del dominio de aspectos básicos de las ciencias naturales y de las tecnologías que de ellas se derivan, en los ciudadanos en general, y más específicamente para los estudiantes de la escolaridad obligatoria (Sasseron y Carvalho, 2011; Gil-Pérez y Vilches-Peña, 2001). Por otro lado, la Organización para la Cooperación y el

Desarrollo Económico (OCDE), a través del *Programme for International Student Assessment (PISA)*, define la alfabetización científica como:

“La capacidad de un individuo de utilizar el conocimiento científico para identificar preguntas, adquirir nuevos conocimientos, explicar fenómenos científicos y sacar conclusiones basadas en evidencias respecto de temas relativos a la ciencia, comprender los rasgos específicos de la ciencia como una forma de conocimiento y búsqueda humana, ser consciente de cómo la ciencia y tecnología dan forma a nuestro mundo material, intelectual y cultural, y tener la voluntad de involucrarse en temas relativos a la ciencia y con ideas científicas, como un ciudadano reflexivo” (OCDE, 2009, p. 128).

En un sentido amplio en idioma español se utiliza el término *“alfabetización científica”* como la enseñanza que promueve capacidades y competencias que permiten a los estudiantes interpretar los fenómenos naturales o las aplicaciones tecnológicas, mediante modelos científicos; casi con el mismo significado que en la lengua francesa: *“Alphabétisation Scientifique”* (Fourez, 1996); y que los Anglosajones quienes lo refieren genéricamente como *“Scientific Literacy”*, con una acepción muy variada (Laugksch, 2000). En idioma portugués los autores prefieren distinguir (Gómez, 2012) entre *letramiento científico*, en el sentido de escribir o “hacer” publicaciones científicas por sus métodos o discursos, *alfabetización científica* como las capacidades de pensamiento organizado y riguroso (pensamiento científico) y *enculturación científica*, referida al proceso de asimilación de nociones, ideas y conceptos científicos como parte de sus vivencias, de modo análogo a las componentes de la cultura individual, tanto históricas como sociales y religiosas.

De lo anterior se comprende que no necesariamente la finalidad de la enseñanza de las ciencias naturales en un currículum escolar obligatorio, para todas las individualidades, requiera de una *alfabetización científica* ni de un *letramiento científico*, puesto que la ciencia (en el sentido de ciencias naturales) es solo uno, entre los posibles enfoques, de percepción de la realidad. En concreto, un músico, un artista, un futuro empresario o un religioso no necesariamente requieren de un pensamiento lógico-sistemático y contrastable

como los científicos, ni el lenguaje discursivo de las ciencias naturales (metalenguaje matemático, por ejemplo).

Sin embargo, todos los seres humanos estamos sujetos a los fenómenos, procesos e interacciones con la naturaleza, por lo tanto el conocer la fenomenología y las “leyes” que gobiernan la naturaleza es, no solo útil, sino prioritario para la sobrevivencia, y en la sociedad postmoderna donde coexistimos rodeados de ingenios, artefactos y máquinas (tecnologías), que son aplicaciones del conocimiento científico de dichas “leyes” naturales, requerimos de una mínima *enculturización científica* sobre la naturaleza (*physica*), para desenvolvernos adecuadamente en la vida cotidiana, sea este el ambiente natural, rural o ciudadano. Un currículum escolar debe entonces dar cuenta de esa cultura científica sobre las regularidades de la naturaleza y sus fenómenos. El término *enculturización* proviene del inglés *enculturation*, que denota el proceso de integración sociocultural de un individuo con su entorno (Collins y Bielaczyc, 1999).

La cultura científica sobre la naturaleza, vale decir la *enculturización* en física, debe permitir, entre otros aspectos, analizar los fenómenos naturales y sus implicaciones, manejar conceptos básicos y generalidades fundamentales de la ciencia, estimular la objetividad, el pensamiento crítico, reflexivo y creativo.

Surge entonces la inquietud sobre la elección de los contenidos, su secuencia y alcances, y la interrogante sobre cuál ha de ser el enfoque didáctico para esa visión holística, fenomenológica y conceptual de la naturaleza (*physica*). Particularmente, sobre la *enculturización científica* en los jóvenes y adolescentes, a partir de los doce años, que es la etapa donde el educando va construyendo progresivamente un pensamiento abstracto (Thagard 1992, Orellana-Sepúlveda et al 2018), se plantean preocupaciones desde el punto de vista cognitivo, relacionadas con interrogantes que demandan explicaciones racionales de los hechos, fenómenos y procesos de la realidad. Por ello es menester dilucidar qué y cómo enseñar física en la educación media o secundaria, cuando el joven es capaz de intuir, adivinar o deducir situaciones a partir de la observación y tiene el potencial de manejar eficazmente su propio pensamiento y de aprender en sentido amplio, de sí mismo y de su entorno. En el

entendido que tal educación secundaria en física debe responder también a las necesidades de contenidos pertinentes para la vida, esto en el sentido de las premisas de “Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro” de Edgar Morín (Morín, 1999, Arias y Navarro, 2017, Rodríguez 2017), con una secuencia que posibilite el aprendizaje significativo (Ausubel et al, 1983; Thagard 1992) y un enfoque que permita la transposición didáctica (Chevallard, 1998; Ruiz 2007).

Para ello, analizamos la episteme de la física, como disciplina autónoma en la sección 2, con la finalidad de estudiar la concatenación de ideas y conceptos de las teorías y modelos para la comprensión de los fenómenos naturales. Todo ello como fundamento para proponer una selección de contenidos y temas del eje de física para el currículum de educación media o secundaria. Estos contenidos conceptuales son necesarios para el desenvolvimiento ciudadano, en el sentido de enculturación científica, en la sociedad postmoderna (globalizada, con uso extendido de las tecnologías de información y comunicaciones, de la automatización y la informática, etc.). Posteriormente, en la sección 3, se contrasta dicha propuesta con el currículum de la educación secundaria, en cuanto a los contenidos de física, en Chile, España, México y Colombia, antes de mostrar las conclusiones, en la última sección.

2. Episteme de la Física

La reflexión conceptual sobre el mundo corpóreo, inanimado y mensurable, que nos rodea tuvo su origen en la filosofía natural que, *grosso modo*, nace con las especulaciones de la Grecia clásica en torno a la naturaleza y a las regularidades observadas en ella, principalmente en el movimiento de los astros. Por ello, la primera obra con el término *physica* (naturaleza) se debe a Aristóteles (s. IV a.c.) (Aristóteles, 1995). Así la idealización racional, causal y la conceptualización, se introducen como un primer elemento fundamental para la construcción del conocimiento acerca de la naturaleza. El segundo elemento que caracteriza a las ciencias naturales

modernas, la contrastación y los procedimientos empíricos inductivos (observación, medición, experimentación e inferencia) se desarrollaron posteriormente y alcanzaron su máxima expresión en el siglo XVI, entre otros muchos, con las paradigmáticas contribuciones de Bacon, Kepler y Galileo. Si bien la escuela Alejandrina les anteciedera, históricamente, por mucho. La filosofía natural del siglo XVI incorporaba entonces los procedimientos empíricos de contrastación con la realidad (fenomenología) a la reflexión racional del mundo (conceptualización), que se sistematiza a través de definiciones operativas por medio de construcciones matemáticas (metalenguaje) que describen sucintamente los procesos naturales. Por ejemplo, la conocida frase de Galileo (1638) “el gran libro de la naturaleza está escrito en símbolos matemáticos” y la magna obra de física, de Isaac Newton que se titula “Principios Matemáticos de la Filosofía Natural” (Newton, 1687).

De modo que, hasta comienzos del siglo XIX, quienes se dedicaban al estudio de las ciencias naturales se denominaban a sí mismos filósofos naturales. El calificativo de científicos lo introduce William Whewell (1847) para quien el método científico se sustenta en la “confluencia de inducciones”, y el avance del conocimiento científico depende de la adecuación progresiva entre los hechos y las ideas que los ponen en conexión. Whewell (1840) se adelanta al concebir adecuadamente a la ciencia como un proceso creador y creativo, donde las ideas explican los hechos, y los hechos delimitan las ideas por medio de la contrastación, en una dialéctica faliblemente humana. En efecto, concebir el “método científico” como un procedimiento a seguir para inquirir la naturaleza, como si fuera un conjunto de pasos o etapas, es un reduccionismo de muy dudosa certidumbre, basado en una mitificación irracional del quehacer científico (Falcón, 2012).

La física estudia los cambios en los procesos naturales y para ello describe los entes que componen el mundo natural (materia y radiación), estudia los fenómenos a través de las características observables o cuantificables (magnitudes) y las interacciones entre los constituyentes. Las magnitudes físicas son algo más que cantidades, expresan cualidades o propiedades, por lo que contienen,

además de números, otras ideas asociadas (en el sentido de la esencia Kantiana de *noumeno*) para estudiar las “apariencias” (*phenomenon*) de la naturaleza (*physica*) (Kant, 1989).

Toda descripción física de la naturaleza, como el conocimiento mismo, es reduccionista, en el sentido que no se trata de “copiar” los fenómenos y entender la totalidad del sistema en estudio, sino de describir cuáles características son las vinculantes, las relevantes, las causas que generan y describen los cambios en un sistema; en una porción seleccionada a *ex profeso* del universo sensible.

Para describir los cambios (fenómenos), se construyen en física conceptos genéricos, tanto reales como ideales, que se cuantifican operacionalmente por medio de magnitudes como: *tiempo, distancia, fuerza, campo, energía, masa, carga eléctrica*, etc. Las magnitudes expresan características, no siempre mensurables (la energía por ejemplo no se puede medir directamente con instrumento alguno), otras mensurables (masa, tiempo), colectivas o extensivas (como temperatura, densidad, etc.) y otras “individuales” o propias del objeto (masa, longitud, etc.) y también magnitudes direccionales o que dependen de la ubicación espacial relativa (como fuerza, velocidad, aceleración, campo, etc.). Tales conceptos se vinculan entre sí por medio de reglas o normas, prescritos por las teorías o modelos, ideados para describir la evolución de los procesos físicos y dar cuenta de la realidad observable o sensible. Puede entonces decirse que una teoría física es sólo un algebra involutiva de magnitudes observables (Hilbert y Ackermann, 1968), cuya prescripción se contrasta para delimitar la validez de su certidumbre, y permite deducir idealmente las “reglas” que regulan los fenómenos naturales, permitiendo en muchos casos su uso para la concreción de tecnologías.

Los elementos comunes de la episteme de las teorías físicas pueden resumirse en una tétrada de elementos característicos (Courant y Hilbert, 1937), a saber:

- (i) Referentes espacio-temporales: es la delimitación de la parcela o porción del universo a estudiar, esto es el *sistema* o *ensamble*, o bien en establecer el *marco referencial* y las *condiciones de frontera e iniciales*.
- (ii) Las especificaciones de los constituyentes: establece las

propiedades colectivas y/o del medio que conforman la porción del universo (referente) de la teoría. Fundamentalmente establece las diferencias intrínsecas de los constituyentes o sus propiedades (por ejemplo: spin, conductividad eléctrica, grados de libertad, etc.).

(iii) Los observables: conjunto de magnitudes físicas que pueden obtenerse bien por su medición mediante dispositivos adecuados (ejemplo: temperatura, fuerza, voltaje, etc.) o bien, que puedan ser calculadas mediante reglas específicas, a partir de otras magnitudes (por ejemplo: calor, energía, entropía, etc.).

(iv) Las interacciones: conjunto de reglas (*dinámica*) que posibilita interconectar las componentes de la porción de universo estudiada. Los conceptos de campo (fuerza) y potencial (energía) que son comunes a toda descripción física de la naturaleza están vinculados a las interacciones y posibilitan encontrar las simetrías e invariancias por medio de las llamadas leyes de conservación o Teorema de Neather, (Landau, 1991).

Ahora bien, un í en física debería poseer también, a nivel macro, estos elementos dentro del diseño curricular (Manzanilla y Falcón, 2013, 2014). La inferencia entre los elementos de la epistemología de la física y el diseño curricular puede parecer artificial; sin embargo, algunos autores han señalado su importancia para la construcción de una “pedagogía científica”, como una epistemología dialógica y crítica, tanto para la ciencia como para la educación (Bachelard, 1987, Garnica, 2017; Valenzuela, 2004). La aplicación de estas estructuras de conocimientos al diseño curricular, permite organizar los contenidos de física en el diseño curricular, como se aprecia en la tabla 1. Se advierte que la lista presentada es a título ilustrativo solamente, para orientar la clasificación de los contenidos y no es limitativa.

La secuencia de contenidos de la tabla 1 se elabora a partir de los constructos y magnitudes, desde los fundamentales o primigenios hasta los derivados o compuestos. La explicación de la secuencia para los no especialistas en física está fuera del alcance de este artículo, pero a modo de ejemplo basta decir que el concepto de velocidad es previo al de aceleración y éste al de fuerza. Que la dinámica

de fluidos requiere de estos conceptos y así sucesivamente para las demás filas de la tabla 1, formando una concatenación lineal de arriba abajo, donde los nuevos constructos y magnitudes se construyen utilizando los anteriores.

Tabla 1. Contenidos generales de la física

<i>(i) Referentes</i> Temas	<i>(ii) Contenidos</i> Fenómenos/Conceptos	<i>(iii) Observables</i> Magnitudes	<i>(iv) Reglas</i> Leyes-Modelos
Cinemática	Partícula reposo Sistema de referencia Movimiento rectilíneo uniforme Caída libre Movimiento unif. acelerado Aceleración de gravedad Mov. parabólico de proyectiles Mov. circular uniforme	Posición Tiempo Rapidez Velocidad Aceleración Velocidad angular Frecuencia Periodo	• Inercia • Ecuación de movimiento
Dinámica de la partícula	Reposo (inercia) Equilibrio (traslación) Fuerza resultante (neta) "Fuerzas" de contacto, tensión normal de un resorte y de fricción Movimiento circular no uniforme Aceleración centrípeta Fuerzas resistivas	Masa Aceleración Fuerza	• 1ra Ley de Newton • 2da Ley de Newton • 3ra Ley de Newton • Ley de Hooke
Trabajo, energía y momentum	Impulso Cantidad de movimiento Colisiones elásticas e inelásticas Coeficiente de restitución Centro de masas y de gravedad Movimiento de un sistema de partículas Sistemas de masa variable	Trabajo Energía Potencia Momentum lineal	• Ley de conservación de la energía (Helmholtz) • Ley de conservación del momentum lineal
Gravitación	Aceleración en caída libre Campo gravitacional Mareas Sistema solar Movimiento planetario y de satélites	Fuerza Masa Periodo Potencial Gravitacional	• Ley de Newton de gravitación universal • Leyes de Kepler
Dinámica de un sistema de partículas	Solido rígido Cinemática rotacional Traslación y rotación Ejes y radios de giro Energía cinética rotacional Equilibrio rotacional Giróscopos precesión	Velocidad angular Aceleración angular Momento de Inercia Momento de torsión Momento angular (cinético)	• Ley de conservación del momentum angular

Hidrostatica y fluidos	Fluidos ideales Presión atmosférica Vaso comunicante Flotación Empuje Osmosis capilaridad Fluidos no newtonianos Turbulencia	Densidad Presión Caudal Peso específico Flujo másico Tensión superficial Viscosidad	<ul style="list-style-type: none"> • Principio de Pascal • Principio de Arquímedes • Ecuación de continuidad • Ley de Euler • Ley de Bernoulli
Oscilaciones y ondas mecánicas	Movimiento oscilatorio Péndulo Movimiento armónico simple Oscilaciones amortiguadas Oscilaciones forzadas Movimiento ondulatorio Vibración y propagación de perturbación Onda longitudinal y transversal Ondas progresivas Ondas sinusoidales Ondas sonoras Reflexión y transmisión Efecto Doppler Ondas estacionarias Interferencia Resonancia	Longitud de onda Frecuencia Velocidad de grupo Velocidad de fase Índice de refracción Numero de Mach Intensidad	<ul style="list-style-type: none"> • Ecuación de onda lineal • Análisis de Fourier
Termodinámica	Calor Dilatación térmica Transferencia de calor Conducción, convección, Radiación Emisión, absorción y reflexión de energía radiante Equivalente mecánico del calor Efecto invernadero Gases Ideales Calor específico de un gas ideal Procesos adiabáticos Cambio de fase Evaporación, condensación Ebullición, fusión, congelación Energía y cambios de fase Cero absoluto Energía interna Proceso adiabático Máquinas térmicas Procesos reversibles e irreversibles Estados accesibles Orden y caos	Temperatura calor específico Cantidad de calor Eficiencia térmica Entalpia Entropía Energía libre	<ul style="list-style-type: none"> • Ley cero sobre transferencia de calor • Ley de Newton sobre enfriamiento • Primera ley de la termodinámica • Teoría cinética de los gases • Ecuación de estado gas ideal • Ecuación Clausius-Clapeyron • Segunda ley de la termodinámica
Electricidad	Cargas eléctricas Electricidad estática Inducción eléctrica Líneas de campo eléctrico Dipolo eléctrico Movimiento de partículas cargadas	Carga eléctrica Campo eléctrico Flujo eléctrico Potencial eléctrico Corriente eléctrica Capacidad eléctrica Permitividad eléctrica	<ul style="list-style-type: none"> • Ley de conservación de la carga eléctrica • Ley de Coulomb • Ley de Gauss • Modelo de conducción eléctrica • Ley de Ohm

	<p>Conductores en equilibrio electrostático Blindaje (jaula de Faraday) Potencial y diferencia de potencial Capacitancia dieléctricos Capacitores en serie y en paralelo Polarización eléctrica Corriente y resistencia Efecto de la temperatura Semiconductores, superconductores Circuitos de corriente directa (DC) Fuerza electromotriz Resistores en serie y en paralelo Circuitos RC</p>	<p>Intensidad de campo eléctrico Vector de desplazamiento eléctrico Resistividad Resistencia Densidad de corriente Potencia eléctrica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Efecto Joule • Leyes de Kirchhoff
Magnetismo	<p>Campos y fuerzas magnéticas Movimiento de cargas en campo magnético uniforme Fuerza magnética sobre una corriente Momento de torsión sobre una espira Fuerza magnética entre dos conductores Solenoides Materiales ferromagnéticos, diamagnéticos y paramagnéticos Histéresis Campo magnético terrestre Auroras boreales</p>	<p>Campo magnético Susceptibilidad magnética Flujo magnético Inducción magnética Magnetización Intensidad de campo magnético</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ley de Gauss para el magnetismo • El efecto Hall • Ley de Biot-Savart • Ley de Ampère
Electromagnetismo	<p>Leyes de inducción de Faraday Fem inducida y campos eléctricos Generadores y motores Autoinducción, inductancia Inductancia mutua Corrientes de Eddy Energía en un campo magnético Circuitos RL y LC Oscilaciones en un circuito LC Circuito RLC Circuitos de corriente alterna AC Potencia y factor potencia Resonancia Transformadores, rectificadores y filtros Ondas electromagnéticas Corriente de desplazamiento Ondas electromagnéticas planas Energía de ondas electromagnéticas Presión de radiación Dipolo y antenas Espectro electromagnético</p>	<p>Vector de Poynting Frecuencia de resonancia Factor potencia Voltaje y corriente eficaz Valor DC de una señal alterna</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ley de Faraday • Ley de Lenz • Ley de Ampère - Maxwell • Ecuaciones de Maxwell

Óptica	<p>Naturaleza de la luz Color Rayos paraxiales y frentes de onda Reflexión y refracción Reflexión total interna Dispersión Formación de las imágenes Espejos planos y esféricos Lentes delgadas Aberraciones e instrumentos ópticos Interferencia Experimento de doble ranura de Young Cambio de fase debido a reflexión Interferómetro de Michelson Polarización ángulo de Brewster Rejilla de difracción</p>	<p>Índice de refracción Distancia focal Longitud de onda Frecuencia Velocidad de propagación Intensidad Longitud de trayectoria óptica (LTO)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de Maxwell de la Luz • Ley de reflexión • Ley de Snell • Ecuación de las lentes delgadas • Principio de Huygens • Ley de Bragg • Difracción de Fresnel y de Fraunhofer • Ley de Malus
Física atómica y mecánica cuántica	<p>Experimento de Michelson–Morley Principio de relatividad de Einstein Consecuencias de la relatividad Momento lineal y energía relativista Equivalencia masa y energía Radiación de cuerpo negro Fotones y ondas Experimento de Young con fotones y electrones Espectros atómicos de los gases de emisión y de absorción Modelos de Thompson y Rutherford Modelo de Bohr del átomo de hidrógeno Dualidad onda partícula Mecánica cuántica Partícula en un pozo de potencial Aplicaciones del efecto túnel Oscilador armónico en mecánica cuántica Funciones de onda para el hidrógeno Tabla periódica Transiciones electrónicas, espontáneas y estimuladas (láser)</p>	<p>Masa en reposo Longitud de Onda Compton Longitud de Onda de De Broglie Números Cuánticos Temperatura efectiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Teoría de la Relatividad Especial de Einstein • Ecuaciones de Lorentz • Hipótesis de Planck • Ley de desplazamiento de Wiens • Ley de Stefan-Boltzmann • Efecto fotoeléctrico • Modelo de Bohr • Efecto Compton • Hipotesis de Bogleie • Principio de incertidumbre de Heisemberg • Ecuación de Schrödinger • Efecto túnel
Física nuclear	<p>Descubrimiento de la Radiactividad Modelos nucleares propiedades de los núcleos Energía de enlace nuclear Radiación alfa, beta y gama Isotopos e isóbaros</p>	<p>Numero atómico Peso atómico Vida media Energía de enlace Actividad radiactiva Dosis absorbida</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ley de decaimiento radiactivo • Ley de Moseley • Ley de conservación número bariónico • Teorías de Gran Unificación (GTU)

Radiactividad natural y series radiactivas Reacciones nucleares Resonancia magnética nuclear Fisión y fusión nuclear Reacción en cadena Reactores nucleares Protección radiológica y dosimetría Fuerzas fundamentales en la naturaleza Clasificación de partículas subatómicas: hadrones, bariónes, leptones, quarks, etc.	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de Gell-Mann • Modelo estándar de partículas elementales
--	--

Los referentes de la tabla 1 pueden renombrarse en términos fenoménicos de una forma más comprensible para quien no es especialista en física, o para los propios educandos, evocando los fenómenos usuales de la naturaleza; sin pérdida alguna de generalidad. Nótese que los temas nombrados en las primeras tres filas de la tabla 1 se refieren al movimiento de los cuerpos en la naturaleza, por lo tanto, la organización interna y conceptual de la física podemos expresarla sucintamente como en la tabla 2.

Tabla 2. Contenidos fenoménicos resumidos de la física

<i>(i) Referentes Fenómenos asociados</i>	<i>(ii) Contenidos Conceptos, situaciones y aplicaciones</i>	<i>(iii) Observables Magnitudes Características</i>	<i>(iv) Reglas Leyes-Modelos Fundamentales</i>
1. Movimiento de traslación	Cinemática y dinámica de la partícula	Posición, tiempo Velocidad Aceleración Masa Fuerza Energía Momentum lineal	<ul style="list-style-type: none"> • Ecuación de movimiento • Leyes de Newton • Conservación de la energía • Conservación del momentum lineal
2. Movimiento rotacional y la gravitación	Cinemática y dinámica del sólido gravitación	Potencial gravitacional Momento de inercia Momento de torsión Momento angular (cinético)	<ul style="list-style-type: none"> • Ley de Gravitación Universal • Leyes de Kepler • Conservación del momentum angular

3. Movimiento de los fluidos	Mecánica de los fluidos	Densidad Presión Caudal Viscosidad	<ul style="list-style-type: none"> • Principio de Arquímedes • Ecuación de continuidad • Ley de Euler • Ley de Bernoulli
4. Naturaleza del sonido	Oscilaciones y acústica	Longitud de Onda Frecuencia Índice de Refracción Numero de Mach Intensidad	<ul style="list-style-type: none"> • Ecuación de onda lineal
5. Naturaleza del calor	Termodinámica	Temperatura Calor específico Cantidad de calor Entalpia Entropía	<ul style="list-style-type: none"> • 1ra y 2da Ley de la termodinámica • Ley de Newton sobre enfriamiento • Ecuación del gas ideal
6. Naturaleza de la electricidad	Electrostática y electrocinética	Carga eléctrica Campo eléctrico Potencial eléctrico Corriente eléctrica	<ul style="list-style-type: none"> • Conservación de la carga eléctrica • Ley de Coulomb • Ley de Ohm • Efecto Joule • “Leyes” de Kirchhoff
7. Naturaleza del magnetismo	Electromagnetismo	Campo magnético Flujo magnético Inducción magnética Vector de Poynting	<ul style="list-style-type: none"> • Ecuaciones de Maxwell
8. Naturaleza de la luz	Óptica geométrica y óptica física	Índice de refracción Intensidad Longitud de trayectoria óptica (LTO)	<ul style="list-style-type: none"> • Leyes de la óptica geométrica • Principio de Huygens
9. Naturaleza de la radioactividad	Física atómica, física nuclear, mecánica cuántica	Masa en reposo Números cuánticos Numero atómico Peso atómico Vida media Energía de enlace Actividad radiactiva	<ul style="list-style-type: none"> • Teoría especial de la relatividad • Modelo de Bohr • Principio de incertidumbre de Heisenberg • Ecuación de Schrödinger • Teorías de Gran Unificación (GTU)

En la sociedad postmoderna, los fenómenos de la propagación de ondas electromagnéticas, tecnologías satelitales, radiactividad y física atómica, entre otros, adquieren particular importancia, tanto por sus alcances, como por las más modernas aplicaciones (laser, TIC, etc.); sin embargo, en el currículum de educación media estos temas son soslayados. En la siguiente sección se emplean las tablas 1 y 2 para diagnosticar la completitud, alcance y secuencia de los contenidos de física en la educación media.

3. Diagnóstico curricular de la física en educación media

Para indagar la implementación curricular de los contenidos en el eje de física, se procede a comparar las mallas curriculares del 1ro a 4to año de la educación media de Chile con las correspondientes de Colombia, México y España. La comparación con los países hispanohablantes está justificada por razones metodológicas y fundamentales. En primer término, una comparación de contenidos en física para el área particular del conocimiento en ciencias naturales, supone comparar con sistemas educativos similares (Ruiz y Schoo, 2014 Rivas y Sánchez, 2016, Cox 2001) en perfiles, alcances y valores para la educación media (secundaria o de bachillerato según las diferentes denominaciones). La tabla 3, muestra las generalidades de la organización por grados o niveles de estos currículums.

Se observa en la muestra estudiada, que en todos los casos se considera una escolaridad desde los 6-7 años para el inicio de la primaria; 11-13 para la segunda etapa (llámese secundaria o media) y culmina con un ciclo pre-universitario o laboral hacia los 17-18 años. Si bien en cada país la escolaridad obligatoria varía desde los 9 grados (México) hasta los 12 grados (Chile). Es común también considerar los últimos dos años (Chile, Colombia España) o tres años (México) como el ciclo final de currículum electivo, en el cual existen múltiples opciones (desde sólo tres como el bachillerato en España: Ciencias, artes o humanidades; hasta más de una decena en el resto de los otros casos de la muestra).

Tabla 3. Niveles de escolaridad por país

País	Niveles escolares											Total años escolaridad			
Chile	1 2 3 4 5 6 7 8								1	2	3	4	12		
	Media														
Colombia	1 2 3 4 5					6 7 8 9				10	11	11			
	Secundaria					Media									
España	1 2 3 4 5 6						1 2 3 4				1 2		10 + 2		
	ESO						Bachillerato								
México	1 2 3 4 5 6						7 8 9		1s 2s 3s 4s 5s 6s						9 + 3
	Media						Bachillerato								

Nota: El sombreado oscuro denota la educación primaria, el sombreado claro la educación diversificada. En la última columna las negrillas destacan los años de escolaridad obligatoria. La letra “s” indica escolaridad semestral. Fuente: Elaboración propia.

Un desglose de la ubicación de los cursos con contenidos específicos de física se presenta en la tabla 4, con la finalidad de comparar la instrucción en cultura científica, particularmente en física, a nivel de la escolaridad entre los 11-13 años y los 17-18 años que, dependiendo de la denominación autóctona, se considera enseñanza media, secundaria y/o bachillerato.

Nótese que los contenidos de física propiamente dichos, se suelen colocar al final del ciclo de escolaridad en todos los casos estudiados, vale decir en el ciclo diversificado, casi como una especialización temprana para quienes aspiran a seguir estudios superiores en carreras de tipo técnico-científicas. Los perfiles de la escolaridad obligatoria (Braslavsky, 2001) pregonan la formación ciudadana en la cultura científica y con conocimientos de los fenómenos de la naturaleza y del ambiente, con interés en los métodos, logros y alcances de la ciencia y la tecnología, pero en los currículums implementados soslayan la enseñanza formal de la naturaleza (física) a solo una porción de quienes pretendan especializarse en esas áreas y no para todos los ciudadanos.

Tabla 4. Niveles de escolaridad en física por país

País	Niveles escolares							Total años Cursos de Física
Chile	6°	7°	8°	1 CN	2 CN	3 F	4 F	2 + 2
	Media							
Colombia	6° CN	7° CN	8° CN	9° CN	10° F	11° F		4 + 2
	Secundaria				Media			
España	6°	1	2 FyQ	3 FyQ	4 FyQ	1 FyQ	1 F	2 + 3
	ESO					Bachillerato		
México	6°	7	8 F	9	1s 2s	3sF 4sF	5sF 6sF	1 + 2
	Media				Bachillerato			

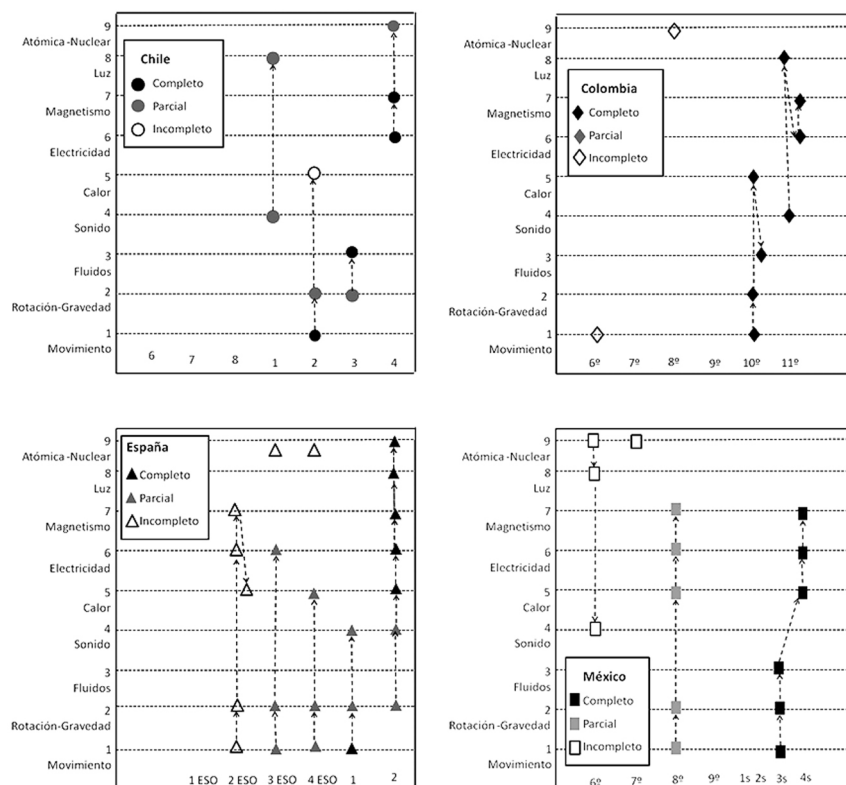
Nota: El sombreado oscuro denota la educación primaria, el sombreado claro la educación diversificada. En la última columna las negrillas destacan los años de escolaridad obligatoria. La letra “s” indica escolaridad semestral, FyQ la asignatura “física y química”, F para las asignaturas de “física” y CN para las denominadas ciencias naturales. Fuente: Elaboración propia.

Y entonces hay quienes se asombran de por qué, por ejemplo, un ciudadano común, aún siendo un profesional de carrera no técnica, desconoce conceptos elementales de gran utilidad diaria como: que la corriente es diferente al voltaje; el significado del valor en vatios de una lámpara; o la diferencia que existe entre voltaje alterno y continuo; o que la temperatura no se transmite; o que vivimos rodeados de materiales radiactivos y eso no significa necesariamente un peligro para la salud; o que una antena receptora de telefonía o un cable de canalización eléctrica cerca de nuestras casas no necesariamente entraña peligro para los humanos; o la diferencia entre radiación infrarroja y ultravioleta, etc.

En todos los casos de la muestra se dedican contenidos de física tempranamente y en forma obligatoria, después de la enseñanza primaria, unas veces con la denominación específica de física (México en 2° medio) otras como ciencias naturales: 1° y 2° medio de Chile; y 6° y 7° de la etapa secundaria en Colombia, o como física y química”

en 2do y 3er año de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO) de España. Si bien la intención es proveer una cultura científica y una cierta alfabetización científica de todos los ciudadanos, como se declara en el perfil del currículum prescrito; esto no se hace en el currículum implementado de los países estudiados. En efecto, al examinar los detalles de los contenidos, alcances y secuencias temáticas; se destaca que los temas de mayor aplicación tecnológica de nuestra cultura postmoderna (electricidad, magnetismo, naturaleza del calor y de la luz, radiactividad y física atómica-nuclear) quedan soslayados en la escolaridad obligatoria, como se muestra la infografía siguiente.

Figura 1. Infografía comparativa de contenidos y secuencias temáticas en física, en los currículums de educación secundaria



Fuente: Elaboración propia.

Se observa una gran heterogeneidad en la distribución y alcance de los contenidos por grados de escolaridad en la muestra; también que la cobertura de los temas se alcanza sobre todo en los dos últimos años de la secuencia escolar (etapa diversificada). Las asignaturas de ciencias naturales y de física colocadas en los primeros años de la educación media y secundaria no cumplen su objetivo de proveer cultura científica en la escolaridad obligatoria porque no cubren los contenidos fenoménicos de la física. En Chile sólo dos temas parciales, dispersos y sin las herramientas mínimas de comprensión que les dé coherencia (sin cinemática, ni dinámica ni vectores ni trigonometría elemental, por ejemplo). En Colombia, en secundaria solo la tabla periódica; en España una repetición innecesaria y parcial en los primeros años de la ESO, dejando fuera los temas de luz, sonido y fluidos, que tampoco se abordan en la asignatura similar de México. Los tópicos relacionados a las nuevas tecnologías del siglo XXI: Ondas electromagnéticas (telefonía celular, radar, microondas, etc), fibras ópticas, láser, semiconductores y superconductividad, efecto fotoeléctrico (aprovechamiento de la energía solar), radiactividad y energía nuclear, resonancia magnética; etc. que requieren del tema 9, está ausente en casi todas las asignaturas y sólo al final de la escolaridad se imparte de soslayo en el último tramo, del último año del bachillerato o educación media. Por último, a excepción de México y de los dos años del bachillerato en España, la secuencia y selección de los contenidos no es lineal y no sigue el orden discursivo interno de la episteme de la física; quizá por ello la dificultad de desempeño de los estudiantes en la asignatura de física.

4. Conclusiones y recomendaciones

La pretensión de proveer una cultura científica en los estudiantes de la educación media, secundaria o de bachillerato, según la nomenclatura que se use para referirse a la formación escolar entre los 12 y 18 años, no se expresa en los contenidos programáticos y temarios de las asignaturas denominadas como ciencias naturales y física,

por cuanto los temas que se abordan, en la muestra de países estudiados: Chile, Colombia España y México, no cubre los principales fenómenos y discursos sobre la naturaleza, donde temas importantes como las leyes que describen la naturaleza de la luz, del calor, de la electricidad del magnetismo, de la radiactividad, etc. están ausentes en dichas asignaturas. Por tanto, hay una gran disonancia entre el currículum escolar prescrito y el currículum implementado en el área de física a nivel de la escolaridad obligatoria.

Se sugiere la revisión de los contenidos, alcances y enfoques de esas asignaturas, desde un punto de vista fenomenológico y conceptual, soslayando el metalenguaje matemático en un primer nivel de comprensión para abarcar todos los tópicos de la ciencia física y de las tecnologías que se fundamentan en dichas leyes y modelos. Dicha asignatura debería ser de carácter obligatorio en los primeros años de la escolaridad media. Luego, como es usual, en el ciclo diversificado del último bienio, retomar la totalidad de esos temas de física, con un enfoque riguroso y con la incorporación del metalenguaje abstracto, pero cubriendo todas las grandes síntesis teóricas de la física del siglo XX.

Una inspección del alcance de los contenidos en física de la educación secundaria, revela que la selección de contenidos en física sigue siendo tradicional y con una selección de tópicos centrada en las teorías física del siglo XIX; y solo en algunos pocos casos, se le dedica alguna mención, casi de soslayo, a la física hasta comienzos del siglo XX; es decir con casi un siglo de atraso en cuanto al desarrollo efectivo de las ciencias naturales.

Por último, hay que resaltar que la heurística aquí desarrollada, de emplear la episteme de la física, para clasificar y ordenar sistémicamente los contenidos, puede emplearse como criterio no sólo para analizar los currículums, sino que podría ser una herramienta para la educación comparada y también para la acreditación hemisférica de los títulos de educación media. Con una heurística análoga, cada disciplina particular puede elaborar otros criterios diferentes, basado en la episteme propia de cada una, ordenando los constructos e ideas, los cuales han de tener, con mayor motivo, una concatenación y secuencia interna,

bien sea para matemáticas, química, biología e incluso disciplinas humanistas como historia o idiomas.

Referencias

- Arias, M., Navarro, M. (2017) Epistemología, Ciencia y Educación Científica: premisas, cuestionamientos y reflexiones para pensar la cultura científica. *Revista E. Actualidades Investigativas en Educación* 17,3, 774-794.
- Aristóteles (1995) [s. IV A.C.] *Physica*. Traducción española de Echandía G. Barcelona: Editorial Gredos, S.A.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Ed.Trillas.
- Bachelard, G. (1987) *La formación del espíritu científico*. México: Edit. Siglo XXI.
- Braslavsky, C., Ed. (2001). *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires: Santillana.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editorial.
- Collins, A., Bielaczyc, K. (1999) The Enculturation of Educational Thinking. *Journal of the Learning Sciences*, 8, 129-138.
- Courant, R.; Hilbert, D. (1937) *Methoden der Mathematischen Physik*, Berlin: Springer.
- Cox, C. (2001). Políticas educacionales y procesos de cambio en la educación media de Chile en los años noventa. C. Braslavsky (Ed.). *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos* (pp. 283-336). Buenos Aires: Ed. Santillana.
- Falcón, N. (2012) *Mitos y Sofismas de la Cultura Científica en la Sociedad Post-moderna*. Sapiens Research, 1, 18-20.
- Fourez, G. (1996). Alphabétisation scientifique et technique. Essai sur les finalités de l'enseignement des sciences. *Revue française de pédagogie Année*, 115, 133-134.
- Galileo, G (1981) [1638] *Consideraciones y demostraciones matemáticas sobre dos nuevas ciencias*. Madrid: Solis y Sádaba, Eds.

- Garnica, N. (2017) La epistemología histórica en perspectiva Bachelard en la epistemología francesa. *Perspectivas Metodológicas*, 20, 14-24.
- Gil-Pérez, D., Vilches-Peña, A. (2001). Una Alfabetización Científica para el Siglo XXI: Obstáculos y Propuestas de Actuación. *Revista Investigación en la Escuela*, 43, 27-37.
- Gómez, J. (2012). Cultura: sus significados y diferentes modelos de cultura científica y técnica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58, 15-33.
- Hilbert, D. Ackermann, W (1968) *Elementos de lógica teórica*. Madrid: Editorial: Tecnos
- Kant, I. (1989) [1786] *Principios metafísicos de la ciencia de la naturaleza*. Madrid: Alianza Ed.
- Laugksch, RC (2000). Scientific literacy: A conceptual overview. *Science Education*, 84, 71-94.
- Landau, L.D. (1991) *Física Teórica: Mecánica*. Barcelona: Ed. Reverte.
- Manzanilla, H. y Falcon, N. (Octubre de 2013) Comparación Epistémica de la Curricula En Física, entre los Pensa de Secundaria de Chile, Ecuador, México y Venezuela, *Acta Científica*. I Congreso de Redes de Investigación: Región Central. UPEL Maracay.
- Manzanilla, H. y Falcon, N. (2014). Comparación Curricular entre los Pensa de estudio de Chile y Venezuela. Criterios Epistemológicos en Física en nivel medio. Recuperado de: <https://issuu.com/umce/docs/extramuros2014>
- Morín, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. Paris: Edit Santillana.
- Newton, I. (1687) *Principios matemáticos de la filosofía natural*. Madrid: Alianza Editorial.
- OCDE (2009). PISA 2009. *Assessment framework-key competencies in reading, mathematics and science*. Paris: OCDE.
- Orellana-Sepúlveda, C., Quintanilla-Gatica, M., Páez-Cornejo, R. (2018) Concepciones sobre enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales de educadoras de párvulos en formación en Chile y sus relaciones con modelos de racionalidad científica. *Ciênc. Educ*, 24, 1029-1041
- Rivas, A. y Sanchez, B. (2016). Políticas y resultados educativos en América Latina: un mapa comparado de siete países (2000-2015). *Relieve*, 22, 1-30.

- Rodríguez, M.E (2017) Currículum, educación y cultura en la formación docente del siglo XXI desde la complejidad. *Educación y Humanismo*, 19, 425-440.
- Ruiz , F. (2007) Modelos didácticos para la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3, 41 - 60
- Ruiz, M. C., Schoo, S. (2014). La obligatoriedad de la educación secundaria en América Latina. Convergencias y divergencias en cinco países. *Foro de Educación*, 12, 71-98.
- Sasseron, L.,Carvalho, A.M. (2011) Alfabetização Científica: uma revisão bibliográfica. *Investigações em Ensino de Ciências*, 16, 59-77.
- Valenzuela, A. (2004) Opciones Epistemológicas y diseño curricular: Referencias para el curriculum de formación de profesores. *Revista Perspectiva Educacional*, 44, 37-69
- Thagard, P. (1992). *Conceptual revolutions*. Princeton University Press.
- Whewell, W. (1840) *The Philosophy of the Inductive Sciences: Founded Upon Their History, Volumen 1*. London: J. Parker Ed.
- Whewell, W. (1847) *History of the Inductive Sciences*. London: J. Parker Ed.

Recibido: 13.11.2019 Aceptado: 29.03.2020

LA FALACIA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: UN ANÁLISIS DE LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA, CULTURAL Y RELACIONES DE PODER POLÍTICO EN BOLIVIA*

THE FALLACY OF INTERCULTURAL EDUCATION:
AN ANALYSIS OF EDUCATIONAL AND CULTURAL LEGISLATION AND
POLITICAL POWER RELATIONS IN BOLIVIA

Claudia Vaca Flores**

Resumen

En los últimos 15 años, Bolivia ha experimentado diversos cambios a nivel político, educativo y cultural, expresados en la promulgación y ejecución de nuevas leyes que reconfiguraron las relaciones de poder en la sociedad boliviana, impactando en la educación y en las interacciones de la diversidad cultural que coexisten en Bolivia desde antes de la colonia española. El presente artículo tiene como objetivo analizar las relaciones de poder en torno a la interculturalidad educativa y las políticas culturales y de lectura en Bolivia. Se aplicó el método de análisis documental y entrevista semiestructurada a profesores de la federación rural y urbana de maestros, en las ciudades de Cochabamba y Santa Cruz de la Sierra. Entre los resultados de la investigación se devela el objetivo político indigenista de lo intercultural en la ley de educación, persiste la imagen andino céntrica de Bolivia, se repite el patrón de la colonización a nivel interétnico, se debilita el alcance técnico-económico y pedagógico de las direcciones departamentales de educación; a nivel de actualización docente, se impone la dogmatización

* La redacción de este artículo ha sido posible gracias a la beca docente del Doctorado en educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

** Doctoranda en Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción. email: cvaca@doctoradoedu.ucsc.cl, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7237-5715>

político-ideológica en menoscabo de la actualización pedagógica, didáctica, tecnológica y de diversidad cultural.

Palabras clave:

Legislación, educación, diversidad cultural, lectura, poder político, profesor.

Abstract:

In the last 15 years, Bolivia has experienced various changes at a political, educational and cultural level reflected in the enactment and execution of new laws that reconfigured power relations in Bolivian society, impacting on education and the interactions of the cultural diversity that coexist in Bolivia since before the Spanish colony. In this sense, the present article aims to analyse the power relations around educational interculturality, cultural and reading policies in Bolivia. The method of documentary analysis and semi-structured interview is applied to teachers from the rural and urban federation of teachers in the cities of Cochabamba and Santa Cruz de la Sierra. Among the results of the research, the indigenous political objective of the interculturality in the education law is revealed, the Andean centric image of Bolivia persists, the pattern of colonization at the inter-ethnic level is repeated, the technical-economic and pedagogical scope of the Department of education declines; at the level of teaching updating, political-ideological dogmatization is imposed to the detriment of pedagogical, didactic, technological and cultural diversity update.

Keywords:

Legislation, education, cultural diversity, reading, political power, teacher.

1. Introducción

Desde el año 2006 se instala un nuevo gobierno en Bolivia, que establecerá una serie de leyes para respaldar el autoritarismo, la colonización interétnica y la monopolización del poder a largo plazo, bajo categorías conceptuales vigentes a nivel global, como la interculturalidad.

Sucedieron desde ese momento hasta finales del 2019, una serie

de abusos de poder en contra de las minorías étnicas de tierras bajas, desde una lógica arcaica de revanchismo histórico que normaliza la violencia estructural preexistente en Bolivia, y se posicionarán dinámicas de trabajo en el sistema educativo que invisibilizan sistemáticamente la diversidad cultural de Bolivia a nivel global.

En este contexto, el presente artículo tiene el objetivo de analizar las relaciones de poder gestadas en torno a la interculturalidad educativa en Bolivia a partir de la ejecución de 4 leyes, su impacto en la realidad educativa del profesorado, las relaciones de poder y las relaciones culturales diversas que coexisten en todo el territorio boliviano. Dichas leyes son, la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (2009), la Ley de Educación 070 “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” (2010), la Ley 366 del Libro y la Lectura “Oscar Alfaro” (2013) y la Ley Marco de Autonomías “Andrés Ibáñez” (2010), creadas entre la primera y segunda gestión del estado plurinacional de Bolivia.

El punto de partida para dicho análisis es la siguiente interrogante: ¿Cuál es la noción de interculturalidad educativa y el valor que asigna el estado plurinacional de Bolivia a la lectura, la memoria oral, las bibliotecas y la educación? Luego de revisar los capítulos y artículos de cada ley, se analizó con profundidad la Ley 366 del Libro y la Lectura y la Ley 070 de Educación; de allí proviene el análisis de categorías y unidades que permiten conocer el ecosistema educativo de la lectura y lo intercultural en Bolivia.

2. Método:

El estudio se desarrolló desde una perspectiva cualitativa, con enfoque hermenéutico y análisis crítico del discurso en torno a la interculturalidad educativa y los argumentos prevalecientes en los 8 profesores entrevistados. Se realizó un análisis documental de la legislación boliviana generada en el gobierno del Movimiento al Socialismo (MAS), en torno a los constructos de: literacidad, oralidad, interculturalidad y educación; referidos en los mismos documentos. Las entrevistas semiestructuradas se realizaron a partir de estos constructos. Seguidamente se efectuó un análisis corpus

de frecuencia de palabras en los documentos y en las entrevistas a profesores, a través del software NVivo. A continuación, un detalle del procedimiento desarrollado.

Tabla 1. Las leyes analizadas y la política educativa intercultural

Nombre	Tipo	Fuente
Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia	Constitución	Asamblea Legislativa del Estado Plurinacional de Bolivia / Gaceta oficial del Estado
Ley de educación del Estado Plurinacional de Bolivia, Avelino Siñani (2009-2010)	Ley	Asamblea Legislativa del Estado Plurinacional de Bolivia / Gaceta oficial del Estado
Ley marco de autonomías indígenas y departamentales (2009)	Ley	Asamblea Legislativa del Estado Plurinacional de Bolivia / Gaceta oficial del Estado
Ley del libro y la lectura, Oscar Alfaro (2013)	Ley	Asamblea Legislativa del Estado Plurinacional de Bolivia / Gaceta oficial del Estado
Bono escolar de transferencia condicionada Juancito Pinto y Programa de Alfabetización “Yo sí puedo.”	Programa enmarcado en la Ley 070 de educación	Asamblea Legislativa del Estado Plurinacional de Bolivia / Gaceta oficial del Estado/ Ministerio de Educación de Bolivia

Fuente: Elaboración propia (abril, 2019)

En torno a estas leyes se establecieron nociones conceptuales y políticas de los constructos: interculturalidad, lectura, memoria oral y educación. Se generó una lista de significados de estos constructos en el discurso de los profesores entrevistados para identificar los campos semánticos, congruencias o incongruencias internas en los documentos, entre el discurso de los profesores y los objetivos implícitos de la legislación vigente.

Desde allí se analizaron las relaciones de poder en torno a las políticas educativas y culturales, la agudización del centralismo político-ideológico de la educación en Bolivia y la finalidad de estas leyes a nivel estructural en las políticas culturales y educativas del país.

El análisis de los 4 documentos y las entrevista a profesores se realizó a partir de categorías y subcategorías, para generar categorías emergentes en el ámbito de la administración educativa, cultural, políticas sindicales y departamentales. Todas estas categorías se analizaron a partir de la siguiente tabla de análisis de contenido temático:

Tabla 2. Análisis de contenido temático:

Categorías de Análisis	
Categoría 1.	Interculturalidad educativa y políticas de lectura en Bolivia, desde la descentralización administrativa en los últimos 15 años.
Subcategoría 1.1.	Actualización bibliográfica y sistema nacional de bibliotecas escolares con presupuestos departamentales y municipales para la contratación de mediadores y animadores de lectura en las bibliotecas públicas municipales y campesinas.
Subcategoría 1.2.	Construcción de bibliotecas públicas y unidades educativas públicas con bibliotecas en las principales ciudades de Santa Cruz de la Sierra.
Categoría 2.	Ecosistema de la educación intercultural y lectura en Bolivia desde la Ley de Descentralización y Autonomías.
Subcategoría 2.1.	Competencias y recursos asignados para lectura y educación, patrimonio cultural inmaterial en Bolivia.
Categoría 3.	Educación intercultural
Subcategoría 3.1.	Lectura e interculturalidad

Fuente: Elaboración propia (mayo, 2019)

En relación al establecimiento de la calidad científica de las categorías, se siguió el criterio de confirmabilidad (Arias y Giraldo, 2011), el corpus textual reunió 4 leyes bolivianas de carácter constitucional, que dialogan con dos declaraciones de la UNESCO (2003 y 2005) en relación con la educación y la lectura, una declaración del Centro Regional del Libro y la Lectura para América Latina y el

Caribe (Cerlalc) referente al compromiso con la lectura de parte de los Estados (2020). Se analizó todo ello desde la orientación hermenéutico-interpretativa. A continuación, el detalle de la rigurosidad científica aplicada en cada categoría de análisis.

Tabla 3. Detalle de la rigurosidad científica aplicada en cada categoría de análisis

Calidad científica	
Categoría 1:	<p>Desde el Cerlalc y distintas estadísticas generadas para medir los niveles de lectura, memoria oral y niveles de inversión de los gobiernos en este tema, se han establecido las categorías elegidas y contextualizadas en Bolivia: Políticas de lectura en Bolivia y los aportes de Claudia Vaca en el Ethos Lector (2018).</p> <p>Desde la ley marco de autonomías estudiada por el Dr. Juan Carlos Urenda (2018), Dr. Esteban Valenzuela Van Treek (2017) y Carlos Hugo Molina (2018), se establece la categoría de descentralización administrativa desde el ámbito de territorialidad y cantidad de recursos económicos asignados para determinado tema de interés público, en este caso la lectura.</p> <p>La pertinencia científica de esta categoría tiene sus bases en los estudios sobre políticas de patrimonio cultural inmaterial (UNESCO, 2005), políticas públicas de lectura en Latinoamérica, declaraciones internacionales establecidas por la UNESCO y el PNUD (ODS 2030, Declaración INCHEON 2015), el marco legal nacional e internacional de la misma ley del libro y la lectura, la ley de educación 070 de Bolivia.</p>
Subcategoría 1.1.	<p>En ambas subcategorías referidas a la construcción de bibliotecas y actualización bibliográfica, el Cerlalc, como organismo de la UNESCO (2015) establece el carácter obligatorio de los gobiernos para atender las necesidades de fomento a la lectura en los países, desde la construcción de bibliotecas públicas, escolares y actualización bibliográfica.</p>
Subcategoría 1.2.	
Categoría 2:	<p>Se analiza transversalmente la Ley Marco de Autonomías de Bolivia, con énfasis en las competencias y niveles de administración, desde allí se devela la ausencia de recursos y competencias en el ámbito educativo y cultural.</p>

Se toman los aportes en los procesos de descentralización administrativa y política de autores como: Paula Peña (2020), Esteban Valenzuela y Claudia Vaca (2020) y Juan Carlos Urenda (2018).

La pertinencia científica de esta categoría tiene sus bases en la ciencia política: eje de políticas educativas y culturales.

Subcategoría 2.1.	En las competencias y recursos asignados para la lectura y educación se toman los aportes del Dr. Juan Carlos Urenda (2018), investigador experto en descentralización en Bolivia, así como los aportes de Valenzuela Van Treek en relación a las ciudades contrapeso político y cultural, Vaca (2019) y Ábrego y Quiróz (2020) en temas de educación intercultural, gestión cultural, bibliotecas populares y lectura en Bolivia.
Subcategoría 2.2.	

Fuente: Elaboración propia (entre junio 2019 y agosto 2020)

Las categorías iniciales de análisis, las subcategorías y categorías emergentes de las entrevistas a profesores, se interpretaron a partir de esta matriz:

Grilla o matriz de análisis documental y de corpus de las entrevistas

Categorías de análisis	Unidades	Interpretación
Categoría 1. Subcategoría 1.1. Subcategoría 1.2.	a) Las políticas de lectura en Bolivia. b) Ecosistema del libro y la lectura en Bolivia: Plan Nacional de lectura y sistema nacional de bibliotecas escolares.	En su artículo 1 la ley del libro y la lectura "Oscar Alfaro" se enfatiza el objetivo de la ley de promover el ejercicio del derecho a la lectura y escritura como instrumentos para la educación, en condiciones de libertad, equidad social y respeto a la diversidad de expresiones culturales, generando políticas públicas, planes y acciones de fomento a la escritura, lectura y acceso al libro, la creación cultural, literaria, académica y científica. Se resalta el carácter enunciativo de la diversidad cultural del libro y la lectura, es decir su alcance en distintas

lenguas y formatos para que llegue a todo el territorio boliviano, cuya cualidad única en el mundo es la diversidad cultural viva en sus lenguas y hablantes, por lo cual se explicita la participación de todos en la lectura, esto último tiene relación directa con la Ley de Educación Boliviana 070, que en el capítulo II, artículo 2 dice: La educación es comunitaria, democrática, participativa y de consensos en la toma de decisiones sobre políticas educativas, reafirmando la unidad en la diversidad y acceso a las herramientas para educarse, como ser el libro y las tecnologías.

Vemos que, en ambos casos de la ley, se explicita el carácter relevante del acceso al libro, la lectura, la participación ciudadana para toma de decisiones en políticas públicas. Pero no se ejecutan ninguno de estos capítulos, como veremos en el análisis.

<p>Categoría 2. Subcategoría 2.1. Subcategoría 2.2.</p>	<p>Educación intercultural y lectura en el sistema político y administrativo de Bolivia</p> <p>a) Los niveles de administración de las políticas de lectura y educación</p> <p>b) Los niveles de descentralización</p>	<p>Referente a las políticas públicas de lectura en los 4 niveles de gobierno: nacional, departamental, municipal y originario campesino, se utilizará el término “ecosistema de la lectura en Bolivia”. En este sentido, aquí se dialoga entre los artículos 1 de la ley del libro y la lectura (disposiciones generales), el artículo 2 (puntos 1, 3, 6, 7, 8), al capítulo III referente al plan nacional de lectura, al artículo 11 del capítulo IV, referente a la implementación de bibliotecas y al capítulo VI, referente al carácter administrativo de los comités autónomos y departamentales de lectura. Estos capítulos dialogan con los principios de transparencia y transferencia de competencias de la Ley Marco de Autonomías, donde se enfatiza la participación ciudadana, no se menciona la transferencia de recursos para</p>
--	--	--

políticas educativas, mucho menos de lectura; no es una prioridad el eje de educación en ninguno de sus niveles de gobierno ni de competencias asignadas: la educación y la lectura; se deduce la permanencia del centralismo administrativo en el ámbito educativo y cultural. El régimen de autonomías tiene como fin distribuir las funciones político-administrativas del Estado de manera equilibrada y sostenible en el territorio para la efectiva participación de las ciudadanas y ciudadanos en la toma de decisiones, la profundización de la democracia y la satisfacción de las necesidades colectivas y del desarrollo socioeconómico integral del país. En ningún momento de la ley se menciona la descentralización o asignación de recursos para políticas de lectura en ninguno de los niveles de gobierno (nacional, departamental, municipal y originario campesino).

Fuente: Elaboración propia (agosto, 2020)

Cabe explicitar que, a partir de estas categorías emergentes en el análisis fue necesaria una segunda entrevista a los profesores, que permitió consolidar el análisis documental, desde la interculturalidad crítica hacia el análisis hermenéutico de la legislación boliviana en relación a la lectura, la educación intercultural y la administración política territorial (Albó, 2009) en su ley marco de autonomías y la constitución política del Estado.

3. Resultados

En términos generales, se observa que, a partir de las categorías iniciales de análisis, las subcategorías y categorías emergentes se devela un *ethos* colonizador en el Movimiento al Socialismo (MAS),

que busca “andinizar” Bolivia, debilitando las variantes socioculturales de tierras bajas, se repite el patrón de la colonización criticada por el mismo (MAS) en sus discursos políticos internacionales, y ejercida a nivel interétnico en el país. Desde una dinámica de debilitamiento interétnico, se fragmentan las dirigencias de tierras bajas, se agudizan las fricciones preexistentes en Bolivia entre diversas regiones, se debilita el alcance técnico y económico de las direcciones departamentales de educación, se genera un ambiente de dogmatización político-ideológico hacia los profesores de Bolivia, además se interfiere en el proceso didáctico y pedagógico de los estudiantes, lo que afecta el desarrollo de sus habilidades y competencias educativas para el siglo XXI. Por último, no se generan actualizaciones pedagógica y didácticas, acorde a las demandas globales, en beneficio de los estudiantes y el desarrollo pleno de sus habilidades y talentos.

Asimismo, se generan hallazgos que abren caminos para otros estudios para reconceptualizar la interculturalidad y superar el indigenismo en el que se ha caído, en el caso boliviano y de varios países de América Latina porque además de 36 pueblos originarios hay mestizaje innegable en el territorio boliviano, el mismo nombre del país es resultado del mestizaje que forma parte de nuestra historia. Es necesario trasladar el debate hacia la interpelación de los documentos y políticas indigenistas que menoscaban el sentido relacional y dialógico de la interculturalidad (Albó, 2009) como categoría conceptual en favor de la diversidad cultural y el diálogo, más allá de los revanchismos históricos y fricciones ideológicas.

Entre los hallazgos relevantes de la investigación se devela la invisibilización de las variantes socioculturales de tierras bajas, se agudiza el patrón de la colonización a nivel interétnico y se debilita el alcance técnico-económico y pedagógico de las direcciones departamentales de educación. A nivel de actualización docente, se observa un menoscabo de la actualización pedagógica, didáctica y tecnológica, acorde a las habilidades que requieren los profesores y estudiantes en el siglo XXI, en relación a la diversidad cultural y acceso a las tecnologías de la comunicación.

a) La lectura y los derechos de la niñez en el estado plurinacional de Bolivia

A partir de la Ley 366 del Libro y la Lectura “Oscar Alfaro” y la Ley de Educación 070 se abordaron aspectos referentes a la interculturalidad y derechos de la niñez, que impactan directamente el ecosistema de la lectura y educación boliviana y evidencian la utilización de la niñez indígena como factor de propaganda política y manipulación de las estadísticas de Bolivia. Esto se sustenta mediante la técnica corpus, análisis de los párrafos y textos centrales referentes a lectura, educación e interculturalidad, dado que el concepto de interculturalidad es la arista central de las leyes y políticas de los últimos 15 años del estado plurinacional de Bolivia.

El análisis de la Ley del Libro y la Lectura, en diálogo con párrafos y artículos de la Ley de Educación 070 y la Ley Marco de Autonomías, permite identificar niveles ambiguos de competencias políticas y administrativas a nivel departamental. No se actualizan los ítems para profesores formados en las escuelas normales de maestros de cada región, se persiste en el trasplante de profesores para andinizar el país, en lugar de facilitar recursos económicos para los profesores, que ya existen en las zonas del oriente boliviano e invertir en el fortalecimiento de las identidades y el diálogo cultural abierto entre la gran diversidad que habita Bolivia.

En el documento de la Ley 366 del Libro y la Lectura “Oscar Alfaro”, se explicita que dicha ley se produce porque el estado tiene la obligación de promover el ejercicio del derecho a la lectura y escritura en condiciones de libertad, equidad social y respeto a la diversidad étnica y cultural, lo cual es coherente si enmarcamos la cita con los derechos culturales y derechos humanos de los pueblos originarios, sumando a ello los objetivos de desarrollo sostenible 2030¹ del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Humano (PNUD); la Ley del Libro y la Lectura es fundamental para alcanzar

¹ Los Objetivos de Desarrollo Sostenible también conocidos por sus siglas ODS son una iniciativa impulsada por Naciones Unidas para dar continuidad a la agenda de desarrollo tras los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

el objetivo de una educación de calidad. Asimismo, esta obligación está asignada por la Cerlalc², quien en su nueva agenda por el libro y la lectura (Cerlalc, 2013, p. 15), establece los roles del estado como promotor de la lectura, prescriptor y productor de contenidos culturales, facilitador de las infraestructuras socio-tecnológicas y agente regulador y fiscal, tal como lo prescribe la UNESCO.

Todo el documento se produce para demostrar cumplimiento a los mandatos internacionales, pero en las entrevistas a profesores, que fungen de gestores culturales en muchos casos, estos documentos no sirven a las necesidades educativas y culturales de los estudiantes y profesores de Bolivia, porque no se llegan a reglamentar estas leyes, tampoco se establecen programas y proyectos de investigación sobre patrimonio lingüístico, tradición oral, literatura y lectura para las diversas zonas rurales, urbanas y periurbanas de Bolivia.

En palabras del profesor Marcelino:

“...estas leyes únicamente sirven para pagar los salarios de los abogados que las generan y de los intelectuales que están fabricando palabras y discursos para el presidente o los que están a cargo de justificar sus roles políticos. A nosotros no nos llegan libros nuevos, que sirvan para nuestros niños y jóvenes, llegan donaciones de libros sobre testigos de Jehová, o libros viejos de enseñanza de las matemáticas o revistas de belleza, donaciones que hace la gente que no sabe qué hacer con su basura, es triste lo que nos pasa, y cómo el mundo cree que este gobierno ha cambiado nuestra realidad” (Posiva, 2020).

En el caso boliviano, no se han asumido las políticas y compromisos correspondientes, por ello este estudio busca evidenciar y argumentar el estado de la lectura en relación con la educación, la interculturalidad y la pobreza persistente en Bolivia, no por falta de recursos, sino por falta de voluntad política y de priorización en la distribución de los recursos para la lectura y educación. El ecosistema de la lectura está en un proceso de cambio que afecta no solo a

² El Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe es un organismo intergubernamental bajo los auspicios de la UNESCO, con oficina sede en Colombia. Trabaja en la creación de condiciones para el desarrollo de sociedades lectoras.

los actores, sino sobre todo al centro del sistema: La educación y sus actores principales en el caso boliviano: la niñez y juventud.

La Ley N° 366 del Libro y la Lectura “Oscar Alfaro” emanada de la Asamblea Legislativa del Estado Plurinacional de Bolivia, editada y promulgada por la Gaceta Oficial del Estado el 29 de abril del 2013, se gestó en un contexto de diversas demandas por parte de distintos sectores en torno al libro y la lectura, sintetizados en tres grupos: a) por un lado estaban los representantes del pueblo guaraní, chiquitano, moxeño, quechua y aymará, exigiendo la publicación y generación de material de lectura en sus lenguas originarias, así como la producción audiovisual que les permita rescatar sus tradiciones orales y establecer estudios sistemáticos y participativos de la enseñanza de sus lenguas originarias y transferencia de la memoria oral. Estas demandas se enmarcaban en la Ley de Educación 070 promulgada el 2009; por otro lado, estaban b) los libreros y editores, demandando el impuesto cero para la importación de libros y para la venta de los mismos a la ciudadanía y políticas contra la piratería. Por otra parte, estaban c) los colectivos de escritores independientes, gestores, mediadores, animadores de lectura, educadores y artistas que demandan hasta la actualidad la creación de un plan nacional de lectura como política pública con presupuestos fijos para mediadores de lectura, tanto en las zonas urbanas como rurales, y sobre todo en las zonas más aledañas y periféricas de Bolivia.

En Bolivia también se ha planteado el desafío de crear una cultura de lectura, tanto dentro como fuera de la escuela. En el caso boliviano, la lectura está vinculada a otros procesos que no son únicamente de carácter cognitivo, sino de carácter sociocultural, más aún en las definiciones de educación intercultural y revalorización de los pueblos originarios y campesinos, vertidas en la Ley 070 de Educación en Bolivia (2010). Por eso es importante explorar y elaborar los estudios que se enfocan en analizar la relación entre la tradición oral y la lectoescritura, para generar didácticas contextualizadas, especialmente por su relevancia con la Ley de Educación 070 y sus objetivos de interculturalidad y plurilingüismo; en todo caso las entrevistas y el análisis realizado develan una incongruencia entre

estas leyes y las decisiones en políticas públicas educativas y culturales en favor de la interculturalidad y el diálogo de saberes.

En la entrevista a la profesora Josefa (2020), se confirma que la producción de leyes no ha logrado la transformación de la realidad política educativa y el diálogo de saberes en Bolivia.

“...nos han dicho que hay que asistir a las capacitaciones de los sábados, porque si no vamos está en riesgo nuestro salario y prevalencia en el sistema educativo, como profesores, nos asignaron como profesores interculturales, pero no hay material de enseñanza de la lengua, entonces uno se tiene que inventar, en realidad hacer lo que siempre hicimos, ser creativos, en parte es bueno, porque transferimos mitos y leyendas locales, lo que sí ayudaría mucho es tener herramientas para que los estudiantes a partir de esos mitos, mejoren su comprensión lectora, aprendan más rápido a leer y escribir, necesitamos capacitación técnica en lectura, no es suficiente una ley”

En relación a esta fase del análisis documental y entrevistas vemos que, aunque existe una literatura teórica sobre la lectoescritura como una forma de aprendizaje occidental y la marginación de la tradición oral, hay menos literatura sobre estudios realizados para implementar formas complementarias para la lectoescritura, acorde al desarrollo cognitivo y contexto sociocultural de los pueblos originarios de Bolivia. Lo que falta son estudios sobre cómo organizaciones, escuelas o proyectos en Bolivia están intentando integrar estas dos formas de aprendizaje para transferir su identidad cultural, resguardar la memoria y tradición oral, y establecer el hábito de lectura en los niños y jóvenes.

Como aporte a este análisis, es necesario establecer cómo ha sido teorizada la lectoescritura en relación a la tradición oral. La lectoescritura como una manera de aprender occidental, se ha aceptado, normalizado, e implementado en las escuelas como “universal” y “neutral” sin ser cuestionada. Aún más, la manera en la que se usan los textos culturales para la lectoescritura ha promovido el aprendizaje como una habilidad técnica para desarrollar un pensamiento abstracto, objetivo, lógico, y racional (Zavala 2001).

Existe una dependencia y creencia absoluta en los libros y textos escolares, es decir, lo que establecen los textos escolares como “datos” y “verdades” no son debatidos, sino aceptados como siendo los únicos “datos” y “verdades” que existen. Además, la información que se encuentra en estos textos y la manera en la que es compartida, es privilegiada sobre los conocimientos y los valores de los estudiantes. Esta dependencia y centralización de una manera de aprender está totalmente en contra de la interculturalidad que se está intentando implementar en Bolivia. Hay discursos y leyes a favor de la interculturalidad y la lectura, se enseña guaraní y quechua de manera obligatoria en el currículo, pero no se asumen políticas públicas a largo plazo y con presupuestos descentralizados para generar material cultural y de lectura que promueva la interculturalidad, el verdadero diálogo de saberes entre las más de 36 identidades lingüísticas con su tradición oral viva, material que podría servir para la mediación de la lectura y mejoramiento del sistema educativo, así como el reconocimiento de la diversidad cultural del país, sin tintes políticos ni fines monopolizantes de una cultura y de una etnia sobre otra.

La imposición del aprendizaje occidental global ha resultado en que otras formas culturales de aprendizaje, como la tradición oral, sean ignoradas y no integradas en los contenidos curriculares y las experiencias educativas de los estudiantes, y en el caso boliviano la enseñanza de únicamente dos variantes culturales del país, es también un modo de monopolizar el currículo y la enseñanza, lo cual se contradice con el diálogo de saberes y el sentido relacional dialógico de la interculturalidad desde niveles más ontológicos y desarrollo del ser. Esta imposición de una manera de aprendizaje sobre otra no sólo se puede discutir en términos de diferencias culturales, sino también en términos de poder. Como expresa en entrevista el profesor, titiritero y gestor sociocultural Zenón (2020):

“(...) la lectura y escritura en los pueblos originarios no es sólo un asunto cultural; es además y tal vez sobre todo un hecho de hegemonía, de identidad (...). En este proyecto de homogeneización de lo andino sobre lo amazónico y las tierras bajas, o de exclusión de lo chiquitano, moxeño, tsimané, se persiste en la herramienta de

subalternización: la escritura de lo ajeno, y se nos quita la posibilidad de lo oral como algo válido para el aprendizaje de la lectura, hay que incorporar lo amazónico en el imaginario de Bolivia a nivel global, y eso se hace desde casa, y en nuestro caso, la ley de educación, la ley del libro y todo lo que produjo el gobierno del MAS no ha servido para integrarnos, todo lo contrario”

Es evidente que existe una conexión entre la tradición escrita y la tradición oral; la conceptualización del alfabetismo y la lectoescritura están siendo desafiadas intelectualmente, particularmente en países como Bolivia, donde se generan instancias políticas que simulan la incorporación del diálogo de saberes y dispersan la atención que pueda tener el país por parte de los referentes internacionales que aportan al desarrollo de políticas culturales.

Al respecto, es relevante hacer una distinción entre saber y conocimiento (Vaca, 2018). Ella es importante, en el presente contexto, para destacar la radical inconmensurabilidad entre ambos. Hay que aclarar que esto no coincide, tal y como indica el profesor Zenón en la entrevista, aunque tiene algunos paralelos, al momento de mirar los atributos culturales y de la memoria oral del saber andino-amazónico al unísono.

Si revisamos también, la distinción propuesta por Vaca (2018) entre episteme y techné, se trata de dos sistemas de conocimiento, distintos y equivalentes, pero complementarios. “Para nosotros, el conocimiento es un resultado directo de la forma en la que nos han educado hasta ahora...”, explica el profesor y animador sociocultural Zenón (2020), que se puede entender, en una dimensión fundamental, como un proyecto de conocimiento.

Al respecto, Zenón (2020), en sus actividades de títeres para la lectura trabaja con esta lista diferencial entre conocimiento y saber, al momento de pedir participación de los niños y jóvenes, en relación a las obras que presentan, la mayoría con representaciones de la fauna y flora de las tierras bajas de Bolivia y sus obras las escribe él mismo, desde una estética de fábulas. El ejercicio que les propone es diferenciar conocimiento de saber y obtiene de sus estudiantes lo siguiente:

Conocimiento	Saber
Universal, cerebral, analítico secuencial, impersonal, aplicación de método organizado, surge de la mirada técnica y busca la inmediatez para comprender.	Local-contextual, Sensorial-emocional, holístico-radial-circular, múltiples vías de acceso, surge de la crianza, es vivencial, encuentra en la vida espacios para comprender y reflexionar.

Esta diferencia no la establece el Ministerio de Educación, ni lo enseñan en sus capacitaciones a profesores. Es decir, la entrevista al profesor y animador sociocultural y de la lectura, Zenón (2020), devela una didáctica propia de su cultura y su experiencia de más de 35 años de trabajo, la cual podría ser reconocida por un estado que verdaderamente valore la educación, la interculturalidad, la lectura y la memoria oral de sus diversos habitantes.

b) Interculturalidad, género y pobreza en el sistema educativo de Bolivia:

Además de los hallazgos en relación al discurso generado desde la producción de leyes que respalden las acciones y accesos a fondos, bajo el argumento de la interculturalidad y el indigenismo, se observa en la realidad del sistema educativo boliviano enormes brechas a nivel de género, accesos a servicios básicos y desarrollo del diálogo intercultural.

Estas tres dimensiones están relacionadas transversalmente con la transmisión de la pobreza entre una y otra generación en los hogares de Bolivia. Según el informe de la CEPAL (2020) el gasto público es 7,3% del PIB, otro punto que supera el resultado de América Latina, que destina en promedio un 5,4% del PIB al factor en cuestión. Eso podría explicar la consecuente tasa de alfabetización en personas con 15 años o más que se sitúa en un 95,7%, comparado con América Latina con un 93,2% (CEPAL, 2020³). Vemos que ha crecido la tasa de alfabetización, pero incluso con el crecimiento

³ Distribución espacial y urbana de la población de América Latina y el Caribe. Acceso el 6 de febrero. <https://bit.ly/3kuOuLv>

de la tasa de alfabetización y escolarización, se registran desafíos a nivel de calidad y cantidad de profesores por estudiantes, cantidad de libros por habitante, especialmente en las zonas rurales donde hay un profesor para toda la comunidad, o en la periferia urbana, donde muchos estudiantes se quedan sin cupo en los establecimientos educativos, sigue el reto de aumentar profesores en secundaria y atender la seguridad laboral y salarial de los profesores recién egresado de las escuelas normales de maestros.

Esto se corrobora en la entrevista a la profesora Eliana (2020):

“Hace más 10 años que vivo en San Ignacio de Moxos, me vine con la ilusión de trabajar como profesora luego de terminar mis estudios, viví sin salario por 4 años, más bien conseguí trabajo en la biblioteca, con el programa de educación alternativa, pero el sueldo es mínimo, y yo sé que tengo derecho a una mejor condición, porque estudié y me preparé para ser profesora, el trámite para que me asignen un ítem como profesora es muy costoso en lo económico y lo emocional, he decidido sobrevivir con lo que hay y vender pan o comida los fines de semana”

El panorama de la educación boliviana ha tenido considerables avances a nivel de aumento de la escolarización y alfabetización, y a la vez persisten los desafíos en la permanencia y conclusión del año escolar, así como en la calidad de la alfabetización, los retos transversales de interculturalidad en el sistema educativo y enseñanza de la lectura persisten en un 40% (INE, 2016), esto en zonas urbanas. En zonas rurales persiste el desafío de género que se cruza con interculturalidad, hay familias que no envían a sus niñas al colegio porque consideran que su rol social es en casa, en los quehaceres de la granja o, en general, no consideran importante escolarizar a sus hijos porque su cosmovisión de la vida está arraigada en otros procesos de aprendizaje y saberes ancestrales, así también persiste la creencia de que la lectura altera la paz en el hogar y desordena la cabeza de las mujeres, por lo tanto no las envían al colegio, esto sobre todo en los territorios indígenas de pueblos originarios de la selva amazónica y del altiplano boliviano.

El programa que más transformaciones ha dado a la educación boliviana (Cubas, 2006) es el bono escolar Juancito Pinto y que, sin embargo, es insuficiente, pero está avalado por la ley de educación. Ambas han sido las decisiones más significativas en los últimos 15 años, no obstante, no llegan consolidarse como políticas públicas plenas. Los objetivos específicos del programa bono escolar Juancito Pinto son: **a)** incrementar la matrícula escolar, disminuyendo la discriminación por clase social y etnia, **b)** reducir la deserción escolar y aumentar el ingreso de niñas y mujeres al sistema y **c)** aliviar la pobreza mediante la disminución de la transmisión intergeneracional de la pobreza. Para ello, el objetivo inmediato del bono es aliviar los costos indirectos de la educación pública, tales como el transporte y los útiles escolares. Se trata de una transferencia monetaria condicionada destinada para que los niños y niñas cursen los ocho años del sistema educativo; seis de ellos correspondientes a nivel de primaria y los dos primeros cursos de secundaria de las unidades educativas fiscales (estatales) de todo el país, beneficiando a 1.925.000 estudiantes en el año 2011 (INE, UDAPE). El monto del Bono es de Bs 200 (25 dólares)⁴ por estudiante, que son entregados a sus destinatarios una vez al año, en el mes de diciembre, bajo la dirección del Ministerio de Educación (Estado Plurinacional de Bolivia, 2006; UDAPE⁵, 2011). Sin embargo, este monto no alcanza ni para comprar los textos escolares del año y es ínfimo en relación con las necesidades educativas y materiales del estudiante y sus familias.

Otro dato relevante, emitido por la Unidad de Análisis de Políticas Sociales del PNUD (2010), que permite dimensionar la educación y la lectura como factores del desarrollo humano y de un país, es que, en el estado plurinacional de Bolivia, los niños, niñas y adolescentes son más pobres que los adultos, y dentro de la niñez,

⁴ Respecto a la significación del monto en la realidad boliviana, cabe señalar que el ingreso laboral promedio anual era en 2010 de 1632 dólares. El ingreso mensual de los ocupados en el año 2010 (2º trimestre) era de 931 Bs (136 dólares) según la Encuesta de Empleo (1190 Bs para los varones y 631 para las mujeres). Fuente: INE <http://www.ine.gob.bo/indice/EstadisticaSocial.aspx?codigo=30409>.

⁵ Unidad de Análisis de Políticas Sociales y Económicas del Ministerio de Planificación (significado de la sigla UDAPE).

los más pobres son los menores de cuatro años (que experimentan malnutrición, la cual afecta enormemente sus procesos cognitivos al momento de ser escolarizados) con una marcada diferencia en las áreas urbanas y rurales. Esto considerando las especificidades de la pobreza infantil desde un enfoque de derechos, al que se corresponde una metodología específica de medición multidimensional de la pobreza, que además del nivel de gasto o consumo de los hogares considera variables como nutrición adecuada, salud, agua potable, servicios básicos, vivienda, educación y acceso a la información (aquí la lectura como competencia plena se vuelve un factor eje del desarrollo humano y marcador del índice de pobreza del país).

Lo afirmado en el párrafo anterior se sostiene con los indicadores sobre la pobreza infantil extrema, que alcanza en el país un 48,6%, mientras que la pobreza total un 77,2% en el año 2007, que hasta el 2014 han variado hacia arriba en un 3%. En las áreas rurales las cifras llegan a un alarmante 78,2% y 99% respectivamente. Estos datos ubican al Estado Plurinacional de Bolivia como el país con mayor pobreza extrema infantil de América Latina y como uno de los que tiene mayor pobreza infantil total (CEPAL-UNICEF, 2010). Los datos denotan que ni la Ley de Educación 070, ni el bono escolar Juancito Pinto han abordado la educación parvularia, primaria y secundaria, ni resuelto las carencias del sistema educativo público en estos niveles, que además están atravesados por la salud, nutrición y cuidado materno-infantil, embarazo adolescente, falta de formación especial de profesoras para esta edad de 0 a 5 años y expertos en lectura y escritura con enfoque en competencias textuales: crítica, reflexión e interpretación.

Además, persiste la transmisión intergeneracional de las oportunidades educativas, que se expresa en las dificultades de acceso y conclusión de la educación secundaria y universitaria, sobre todo en las mujeres de zonas rurales y también de zonas urbanas periféricas. En este contexto, muchos países de América Latina han implementado programas de transferencias monetarias condicionados y dirigidos a la niñez y adolescencia, similares al bono escolar Juancito Pinto en Bolivia, insertados en sus matrices de protección social con las finalidades de disminuir la pobreza y mejorar el acceso a la

salud y nutrición o la asistencia (aunque esto no asegura la permanencia) de niños, niñas y adolescentes en los centros educativos, así como de mejorar el nivel de ingresos y consumo de los hogares.

El programa bono Juancito Pinto tiene sus antecedentes directos en el programa implementado en la ciudad de El Alto, dado que, durante los años 2003 a 2005 el Gobierno Municipal de El Alto (localizado en el Departamento de La Paz) implementó el Bono Esperanza, que consistía en transferir Bs. 200 (aproximadamente US\$. 28 dólares anuales) a los niños de este municipio, tenía la modalidad condicionada y era de carácter universal. Su objetivo era disminuir la deserción escolar⁶. Este bono a partir del año 2006 se convirtió en el bono Juancito Pinto a nivel nacional, y fue aprobado mediante el Decreto Supremo No. 28899, según este decreto, este es un programa de transferencia monetaria cuyos objetivos globales apuntan al desarrollo humano⁷.

A continuación, una tabla de elaboración propia que expresa las características socioeconómicas de la población objetiva del bono Juancito Pinto (los que asisten al colegio y trabajan, no asisten, asisten y no trabajan). Esta tabla permite conocer panorámicamente el contexto de los potenciales lectores del sistema educativo boliviano.

	No asiste A	Asiste y trabaja B	Asiste y no trabaja C	Total, población A+B+C
Residencia en área rural (%)	64.89	32.66	42.35	44.29
Residencia en ciudad intermedia (%)	13.66	30.69	21.55	20.96
Residencia en ciudad capital (%)	21.45	36.55	36.10	34.75
Origen indígena (%)	55.16	62.79	56.39	56.37
Mujer (%)	56.43	27.50	48.81	49.19
Escolaridad promedio del jefe de hogar (años)	4.18	5.31	7.11	6.82

⁶ Diseño de una Red Integral de Protección Social en Bolivia. Gabriel Loza - UDAPE (2005)

⁷ CEPAL – Flavia Marco Navarro (2012) en base a UDAPE, 2011

Ingreso mensual per cápita (Bs)	174.08	351.49	351.36	335.42
Indigente (%)	64.43	31.79	48.98	50.12
Pobre (%)	87.42	54.27	70.89	72.14

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2013) y la Encuesta de Hogares, tomados el año 2005, por el mismo Ministerio de Educación y el de Planificación, para el diseño del programa.

Como se observa en los tres grupos considerados (A, B, C), la población que no asiste al colegio se concentra en el área rural, un 64.9% de la población que no asiste a ningún centro de primaria reside en el sector rural. Lo contrario ocurre en las otras dos categorías donde se evidencia una mayor participación de la población urbana. La población indígena es mayoritaria en todas las categorías, y particularmente en el grupo de personas que trabaja y estudia. En promedio, son las mujeres las que predominan en el grupo de personas que no estudian y no saben leer, mientras que los varones tienen una mayor presencia en los otros dos grupos. Se confirma la importancia del capital humano de la familia, ya que la escolaridad de los jefes y jefas de hogar es creciente en relación a la importancia que se le da a la educación. Por ejemplo, mientras el promedio de escolaridad en el primer grupo –los que no estudian– es de 4,2 años, en el grupo de individuos que sólo estudia, la escolaridad del jefe llega a 7,1 años.

Estos datos evidencian los elevados niveles de pobreza de Bolivia y la relación directa entre pobreza, educación y lectura; pobreza, alfabetización y género; pobreza e interculturalidad (la lectura en estos contextos), ya que en todas las categorías la proporción de pobres supera el 54%. Se evidencia también que el grupo de individuos que no estudia proviene de hogares con niveles de ingresos per cápita más bajos que los observados en los otros grupos, lo que se refleja en la alta proporción de indigentes y pobres que este grupo incluye.

El programa del bono escolar Juancito Pinto expresa complementariedad con otras iniciativas nacionales, dado que responde a un proceso histórico y de interés en los distintos gobiernos de la historia

de Bolivia (aunque siguen sin resolverse los problemas estructurales de la educación, la ausencia de políticas de lectura y la pobreza). Además, esta preocupación se ha profundizado con el cumplimiento del segundo objetivo del milenio que es alcanzar la educación primaria universal. Bajo esta lógica el 2006 se implementa a nivel nacional el bono Juancito Pinto, para incentivar la permanencia de los niños y niñas de primaria en escuelas públicas, y de manera articulada se ejecuta el Programa Nacional de Alfabetización –“Yo sí puedo”– para erradicar el analfabetismo absoluto y funcional de la población boliviana, 1.200.000 personas –en el 2006– según el Ministerio de Educación (CEPAL, 2020), pero en ningún caso se establece una política pública plurinacional de lectura que resuelva sostenidamente, con recursos anuales, los problemas mencionados, ni siquiera después de la promulgación de la Ley del Libro y la Lectura “Oscar Alfaro” (2013) se toman decisiones al respecto.

En relación con decisiones complementarias a este programa, se han visto intervenciones orientadas a incrementar la oferta (construcción de escuelas), subvencionar la demanda (desayuno escolar, transporte escolar, albergues escolares, etc.) y enfrentar problemáticas específicas (reinserción educativa de niños y adolescentes trabajadores), campañas de recolección de libros, construcción comunitaria de bibliotecas, según declaraciones del viceministro de educación. En este contexto, las últimas décadas han mostrado el surgimiento de “una nueva generación de programas sociales” (CEPAL, 2020) que en Bolivia ha dado resultados positivos a corto plazo, pero que no han resuelto los desafíos estructurales que hay en la educación boliviana en relación con la calidad y las políticas de lectura.

Otro aspecto en torno al bono escolar Juancito Pinto y la educación boliviana es el de la falta de ejercicio de los derechos en la niñez y adolescencia, que está atravesado por los derechos de las niñas de los pueblos originarios, lo cual al mismo tiempo está vinculado con la pobreza, y a su vez provoca el aumento del trabajo infantil; por lo mismo, este es más alto entre la población rural e indígena, como lo vimos en la tabla anterior. De hecho, el ejercicio deficitario de derechos en la infancia, la niñez y la adolescencia es parte de la pobreza;

a su vez, la insuficiencia de ingresos en jefes o jefas de hogares; otra de las dimensiones de la pobreza es la que motiva a niños, niñas y adolescentes a salir del hogar en busca de dinero, conformando un círculo vicioso.

El trabajo infantil en Bolivia carece de regulación y fiscalización, dificultando el acceso a la educación, la permanencia y desempeño de la niñez y adolescencia en las escuelas y además afecta otros derechos consagrados legalmente. Es el caso de los derechos a la libertad, a la educación, integridad física, sexual y moral, a vivir con la familia, al deporte y al juego, entre otros (Ley de Educación 070, Estado Plurinacional de Bolivia, 2010). Complementando este argumento el Banco Interamericano de Desarrollo, (2007) alude a los bajos niveles educativos en la región como el principal obstáculo para lograr una mayor productividad del trabajo y, consecuentemente, mayores indicadores de crecimiento económico y de reducción de la pobreza, fortalecimiento de la democracia, disminución de autoritarismos, premisa que estaría sustentada en la evidencia empírica.

En el mismo sentido, el Índice Municipal de Desarrollo de la Infancia, Niñez y Adolescencia⁸ (IDINA) y datos del gobierno municipal de los departamentos de Santa Cruz, La Paz, Cochabamba y Beni, muestra que los niños y niñas menores de 6 años son quienes tienen un menor ejercicio de sus derechos de acceso al libro y la lectura, de profesores con ítems asegurados, y que al nivel inicial correspondía una proporción menor al 1%, ínfima inversión en educación (UDAPE-UNICEF, 2008 y Defensoría de la Niñez y Adolescencia del Gobierno Autónomo Municipal de Santa Cruz, 2009). En el promedio nacional el IDINA muestra un moderado cumplimiento en

⁸ El Índice Municipal de Desarrollo de la Infancia, Niñez y Adolescencia (IDINA) es un instrumento de medición del grado de cumplimiento de derechos de los niños, niñas y adolescentes en el país, construido a través de la comparación relativa de indicadores relacionados con cuatro dimensiones de análisis: salud, educación, capacidad económica, habitabilidad, derecho a la identidad y protección contra los riesgos de explotación económica y maltrato. En el 2005 la inversión en educación inicial fue de 15,5 millones de dólares, mientras que en secundaria de 80,5 y en primaria de 288 millones. Considerando el presupuesto total en educación, el nivel inicial corresponde al 0,8 y 0,5% en las áreas urbanas y rurales respectivamente (UDAPE, 2008).

el ejercicio de los derechos de la niñez y la adolescencia con un valor de 0,62 sobre un máximo de 1 (UDAPE-UNICEF, 2012), que tampoco resuelve los niveles de educación de calidad. Respecto a los objetivos del programa, vemos que el único logro se experimenta en el nivel de disminución de la tasa de abandono escolar en los niveles inicial y primario, que es de 5%.

Al respecto, Aguilar (2014) explica que:

“Un beneficio tangencial a los objetivos, el derecho a la identidad también representa avances con un 94% de los niños, niñas y adolescentes con certificado de nacimiento. Este progreso en el derecho a la identidad está relacionado con la gratuidad del primer certificado de nacimiento, que puede obtenerse de esta manera y sin trámites adicionales hasta los doce años de edad, lo cual antes del gobierno de Evo Morales tenía un costo de 50 Bs. Sin embargo, siguen los desafíos a nivel burocrático que dificultan el ejercicio del derecho a la identidad de niños, niñas y adolescentes y por lo tanto el cobro del bono escolar; sobre todo relacionados con la obtención de la cédula de identificación, ya que las oficinas de Identificación no están en las zonas rurales de todo el país, y muchas familias no tienen dinero para viajar con sus hijos hasta la ciudad, esta situación dificulta o impide el cobro del bono; faltan recursos y tecnología para resolverlo.”

En relación con la educación, aparecen también diferencias de género que se dibujan como poco significativas, sin embargo, los promedios nacionales podrían estar escondiendo diferencias de género a nivel local y en regiones alejadas de las ciudades capitales (en poblaciones originarias como la ayoreode, guaraní, mojeña, etc.).

Es relevante mencionar que junto a este programa se ha establecido como política pública educativa, además del bono Juancito Pinto, una serie de acciones en el marco legal: La nueva Constitución Política del Estado menciona en su artículo 17 que “toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles, sin discriminación por género u origen social, étnico”. La Ley de Educación “Elizardo Pérez y Avelino Siñani” que es llamada un instrumento de la revolución educativa, ya que dará una de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación, una “educación para todas y todos con calidad para vivir bien”.

Por su parte, a nivel institucional se realizaron en los últimos 5 años programas de propaganda política que figuraban como políticas educativas, entre ellos el denominado programa de alfabetización “Yo sí puedo”, “Yo sí puedo seguir”, programa de profesionalización de maestros y maestras, programa de formación complementario para maestros y maestras, acto simulación de entrega de más de 100.000 computadoras a los estudiantes de todo el país y la implementación del RUE (Registro Único de Estudiantes). Todo ello más con fines estadísticos, para justificar que están trabajando por el desarrollo del país, tomar las fotos de rigor y generar informes, pues hay antecedentes de que los estudiantes no pudieron acceder a las 100.000 computadoras de manera libre y única.

En relación al bono Juancito Pinto que sigue en vigencia, todavía no se puede visualizar su efectividad porque muchos estudiantes siguen abandonando a mitad de año el colegio, retoman un mes antes de las evaluaciones, cobran el bono, se inscriben para el siguiente año escolar, y así, ante la ausencia de monitoreo del programa se genera una lógica asistencialista y un programa que se auto engaña, a cada beneficiario y a la población.

Otro dato al respecto es que estas acciones y programas, para supuestamente reducir las desigualdades, la pobreza y aumentar la escolarización, etc. no han sido suficientes, ya que el 27% (INE:2009) de los niños no se matricula en los establecimientos educativos, según la Encuesta de Trabajo Infantil del año 2008; 27% de los niños entre 5 y 17 años trabajan o realizan alguna actividad económica en los negocios familiares, granjas, etc. o en las calles, para llevar dinero a sus hogares, no están escolarizados o si lo están, no asisten y dado que la nueva Ley de Educación 070 prohíbe reprobar a un estudiante (ello es discriminación en la nueva CPE del Estado Plurinacional de Bolivia), estos muchas veces se inscriben, cobran su bono y el resto del año no asisten a clases y se dedican a trabajar.

En este sentido de género y desigualdad social, será necesario que las políticas públicas tengan una focalización necesaria para homogeneizar los beneficios de las mismas entre todos los niños, en

especial en los más vulnerables, ya que las necesidades de los niños de 0 a 5 años son más profundas, dependiendo del tipo y nivel de vulnerabilidad en la que se encuentran (rural o urbano)⁹.

En función a estas reflexiones y hallazgos, para posible tesis o investigación de campo es urgente rediseñar las políticas educativas y culturales, bajo un enfoque de género y diversidad cultural. El diseño analizado anteriormente sobre la política del Bono Juancito Pinto no permite realizar una evaluación de impacto para mejorar el monitoreo y evaluar los resultados sobre la variable de interés en esta política del Bono Juancito Pinto (tasa de matriculación, calidad de la alfabetización y permanencia escolar) y, por consiguiente, esta política educativa está limitada a aumentar la estadística en favor de una gestión de gobierno, la cual no impacta en los problemas estructurales de la educación, la lectura, y los derechos de la niñez y juventud en Bolivia. Si bien no se habla de permanencia escolar en los objetivos, es una variable que debió considerarse en el diseño de programas y políticas públicas, puesto que, como indicó el ex presidente de la Federación Urbana de Maestros en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, en entrevista, el profesor José Miguel Abasto (2020):

“(...) muchos niños son matriculados, aparecen los números en las estadísticas de alfabetización y escolarización, en aumento, pero no permanecen estudiando, dejan la escuela a mitad de año, siguen trabajando con sus padres, en la calle, en sus granjas, van a rendir exámenes que reprueban, pero la Ley de Educación prohíbe reprobar a los estudiantes, entonces no ven la obligatoriedad de permanencia y concluir el año escolar y concluyen con notas bajas, cobran su bono, llenan la estadística y vuelven a su campo de trabajo y subsistencia. Entre el 2006 y el 2012 el programa escolar y la misma ley de educación boliviana, han tenido algunas transformaciones, inicialmente –en el 2006– la población beneficiaria eran todos los niños y niñas que asistían a escuelas fiscales y cursaron los primeros cinco años

⁹ El Plan Nacional de Desarrollo menciona que la “Estrategia de Generación de Oportunidades y Activos Sociales está dirigida a la creación de activos sociales para las poblaciones con mayores niveles de pobreza” dentro de esta estrategia se encontraría el programa Bono Juancito Pinto.

de primaria; para el 2007 la población objetivo aumentó tomando en cuenta a los niños y niñas de sexto de primaria e incluyó a todos los asistentes a los centros de educación especial¹⁰ y a los adolescentes de la educación juvenil alternativa¹¹, el 2008 se extiende a los niños y niñas de séptimo y octavo de primaria y, finalmente el año 2012 se amplía hasta tercero de secundaria, es decir que cubriría 11 de los 12 años que se necesitan para salir bachiller (requisito para ingresar a la educación superior o universitaria). Siguen los problemas estructurales, de falta de establecimientos, recursos didácticos para los colegios, libros, computadores, actualización docente útil y no sobre ideologías políticas, faltan también ítems para los colegas profesores, (...)"

Explicitando la intervención del profesor José Miguel Abasto, se aclara que: Para que el niño o la niña puedan recibir el bono Juanquito Pinto, y anexarse a los beneficios de la Ley 070 de Educación, es necesario que se hayan matriculado y hayan tenido una asistencia regular durante la gestión escolar (no menos de 80% de asistencia), aunque estas pautas no son respetadas en los hechos, ésta es certificada por un profesor, el Director de la Escuela y/o la Junta Escolar, asimismo el beneficiario debe contar –de manera obligatoria– con el Registro Único de Estudiantes¹² (Ministerio de Educación, 2012). El límite de edad para recibir el mismo es de 18 años de edad en el caso de la educación formal y la educación juvenil alternativa, para el caso de los niños en educación especial no se tiene límite de edad¹³.

¹⁰ "Son los estudiantes que se encuentran en una situación especial debido a sus características bio- psico- sociales, y por tanto necesitan una atención especial y el uso de técnicas y procedimientos particulares". (Yáñez, 2012 y Ley de educación Elizardo Pérez y Avelino Siñani).

¹¹ "Son los adolescentes que no pueden continuar con sus estudios en el área de la educación formal y asisten a los Centros de Educación Juvenil Alternativa que ofrece varias modalidades (escolarizadas, no escolarizadas, presenciales, a distancia)". (Yáñez 2012 y Ley de educación Elizardo Pérez y Avelino Siñani).

¹² Explica el Ministerio de Educación y deportes, que el objetivo del RUE es asentar la información de los estudiantes en un sistema informático, en la escuela, en el distrito, en la Dirección Departamental de Educación y en el Ministerio de Educación, para que esté al alcance de los propios estudiantes y padres de familia y para una mejor planificación educativa.

¹³ Yáñez (2012).

4. Conclusiones y discusión

De acuerdo a la pregunta principal de investigación: ¿Cuál es la noción de interculturalidad educativa y el valor que asigna el Estado Plurinacional de Bolivia a la lectura, la memoria oral, las bibliotecas y la educación?, se observa que el valor lo otorgan los profesores desde sus prácticas pedagógicas y didácticas en torno a la lectura, desde una lógica de didácticas para la lectura en contextos de alta diversidad cultural.

No hay valoración didáctica, pedagógica, dialógica intercultural por parte del estado, más allá del gobierno vigente, lo que existe es una politización de los significados, una producción de leyes que respalden la estadística intencionalmente generada para favorecer una gestión y otra en los discursos políticos. Por otra parte, se evidencia la desarticulación entre la legislación, las políticas educativas y culturales y la realidad expresada por los profesores entrevistados. Las brechas educativas y de políticas culturales que favorezcan la lectura y la pacificación del país, son enormes, a nivel nacional e internacional.

El porcentaje de alfabetización representada en la estadística boliviana en aumento, se contradice con las entrevistas realizadas a profesores y los informes generados anualmente, debido a que no se logra salir del umbral lector para alcanzar niveles de competencias textuales, que permitan alcanzar estudios superiores, sin deserción o dilatación de la etapa universitaria en pre grado.

Lo anterior se explica como una consecuencia en el modo de administración de las políticas educativas y culturales del país, que no descentraliza recursos para la actualización pedagógica, didáctica y tecnológica para el profesorado escolar y universitario, así mismo se carece de la implementación de bibliotecas escolares y descentralización de fondos para la actualización bibliográfica y capacitación de capital humano en el país.

Cabe destacar que el asunto de la enseñanza de una lengua originaria en el sistema educativo, impacta el proceso de identidad y resguardo del patrimonio cultural inmaterial de un país, en el caso boliviano, se incorporan solo tres lenguas y se desmedran las otras

33 variantes socioculturales e identitarias, no se realizan estudios sistemáticos sobre la memoria y tradición oral, tampoco se valoran las prácticas pedagógicas, implementadas por los profesores en los distintos lugares del país.

En relación a las lenguas y el patrimonio cultural inmaterial del país, el Viceministerio de Interculturalidad que dependía del Ministerio de Culturas, delimitó su campo de acción a los mandatos constitucionales político-ideológicos de la Ley Marco de Autonomías Indígenas, pero no se valoró el patrimonio oral, asignando presupuestos para profesores de las zonas rurales de tierras bajas de Bolivia, por lo que persiste el problema de la ausencia de salarios en las zonas periféricas de las ciudades capitales y en las zonas rurales.

En relación al sistema político y administrativo de la educación, no se asignan fondos para investigaciones sistemáticas en lengua, cultura y patrimonio cultural inmaterial de Bolivia. Los 4 niveles de administración pública: nacional, departamental, municipal y originario campesino no incorporan estos elementos como prioridad en sus presupuestos y proyectos de desarrollo humano, lo cual deja en evidencia el absoluto desinterés por resguardar la diversidad cultural y divulgarla. De ello se harán cargo los jóvenes profesores con capacidad organizativa, en el caso de los chiquitanos, y los mismos guaraníes y moxeños, por mencionar algunos.

Más allá de la crítica de los documentos, también se critica el *status* social de los documentos. Este estudio, en particular, espera ser un aporte al mejoramiento de las políticas públicas educativas y de lectura en Bolivia, al finalizar el mismo, y habiendo abordado la lectura y lo intercultural en la educación como punto de partida, se obtuvo que los significados de interculturalidad, memoria oral, educación y lectura en el marco jurídico se definen como elementos políticos para conseguir votos y fondos internacionales y que fueron ejecutados sin transparencia ni participación de los profesores y actores culturales del país.

Las entrevistas a los profesores y el análisis en detalle de las categorías, subcategorías y categorías emergentes, devela que los profesores son conscientes de que la producción de leyes generada durante el gobierno del Movimiento al Socialismo (MAS) fue parte

del ensamblaje discursivo que hizo de sus necesidades educativas, en torno a la lectura y el patrimonio cultural, su bandera política para conseguir votos y gobernar por muchos años.

Las entrevistas y análisis documentales de la legislación boliviana, en relación a la educación, la cultura y la lectura, dan cuenta de las inequidades y brechas sociales, educativas a nivel de género, a nivel de participación de la diversidad cultural del país y a nivel de acceso a la calidad educativa, tecnologías y libros.

Esta realidad develada desde el análisis documental y las entrevistas a profesores, que forman parte de la federación urbana y rural de maestros en Bolivia, evidencia la urgencia de un plan de gobierno en favor de la educación, la diversidad cultural y la lectura, la participación de los profesores y estudiantes en la elaboración de proyectos, y acciones en relación a sus necesidades de aprendizaje para resolver las brechas cognitivas y de desarrollo educativo persistentes hasta la actualidad.

En el análisis se afirma la monopolización del poder político a punta de producción de leyes y la existencia de un Ministerio de Culturas y un Viceministerio de Interculturalidad para fomentar la creación de leyes y documentos que sustentan el monopolio político de un partido en relación a su propia ideología, que fomenta la violencia interétnica, con discursos de interculturalidad y hermandad, y en contradicción a ello no se ven políticas públicas a largo plazo, no se descentraliza ni genera participación plena de las distintas zonas del país en los procesos de elaboración de contenido y currículo educativo en torno al patrimonio cultural inmaterial del país.

Por otra parte, se evidencia la ausencia de investigación en lenguas y tradición oral del oriente boliviano, para su debida enseñanza y transferencia cultural en el marco de la diversidad cultural y las necesidades globales a escala humana, en las cuales están insertos los niños y jóvenes de Bolivia. Se corrobora el supuesto de que la interculturalidad se politiza en favor de intereses partidarios y resulta en falacia a nivel de procesos educativos y culturales en uno de los países más diversos del mundo.

Es todavía un reto para Bolivia asumir un modelo de desarrollo basado en la educación y la diversidad cultural, con enfoques

pedagógicos y didácticos que incorporen la riqueza de las prácticas docentes que están en la cultura de Bolivia, pero que no son consideradas en el sistema. Se necesita establecer una política pública educativa que potencie y haga sostenible los alcances del modelo pedagógico que cada cultura tiene, y está directamente asociado con sus prácticas de interacción con la naturaleza y la vida.

Mientras no se asuman modelos pedagógicos desde las prácticas reconocidas y el respeto a los profesores que están haciendo más de 40 años ejerciendo la docencia y resistiendo con honor la brutalidad del centralismo administrativo, se seguirán repitiendo prácticas desarrollistas extractivistas de anteriores procesos históricos (como la revolución del 1952), y se seguirá siendo cómplice de la violencia sistemática que atraviesa la vida de los profesores ante el abandono y la ausencia de recursos mínimos para ejercer sus oficios con más tranquilidad.

Las autoridades tienen la responsabilidad de generar una legislación boliviana educativa descentralizada en relación a la administración de nuestros recursos, que priorice el desarrollo humano, honre la vida de los profesores en cada región del país, respetando sus prácticas pedagógicas y didácticas, RESGUARDANDO sus variantes socioculturales y lingüísticas, como parte del patrimonio cultural, natural e identitaria de cada zona.

Es urgente superar los caudillismos y colonialismos internos que subyacen en el sistema de gobierno y el sistema legislativo nacional, que generan las precariedades evidenciadas en este estudio en la ausencia de políticas educativas sostenibles en favor de la población. Queda claro que gestionar el patrimonio cultural y natural, desde la educación y actualización administrativa, legislativa de todo el sistema educativo boliviano es una prioridad, para lograr la cohesión social y el diálogo intercultural para evitar conflictos interétnicos, a raíz de los programas políticos vigentes.

Referencias:

- Ábrego y Quiróz (2020). *Historia de la Unión de Grupos Culturales*. Santa Cruz de la Sierra: Mesa Río.
- Albó, X. (2009). *Autonomías indígenas en la realidad boliviana y su nueva constitución*. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional.
- Arias V. y Giraldo C. (2011). El rigor científico en la investigación cualitativa. *Revista Investigación y educación en enfermería*, 3, 500-514.
- Aguilar H. (2014), Evaluación del Bono Juancito Pinto. *Revista de análisis*, 21, 45-57
- CERLALC (2020). Nueva agenda por el libro y la lectura: recomendaciones para políticas públicas en Iberoamérica. Recuperado de: https://cerlalc.org/wp-content/uploads/publicaciones/olb/PUBLICACIONES_OLB_Nueva-agenda-por-el-libro-y-la-lectura_v1_011013.pdf
- CEPAL (2020). *Distribución espacial y urbana de la población de América Latina y el Caribe*. Recuperado de: <https://bit.ly/3kuOuLv>.
- Cubas, R. P. (2006). Bolivia: Movimientos sociales, Nacionalización y Asamblea Constituyente. *Observatorio Social de América Latina, CLACSO*, 19, 55-64.
- Instituto Nacional de Estadística de Bolivia, INE (2010). Encuesta Nacional de Empleo. Recuperado de: <http://www.ine.gob.bo/indice/EstadisticaSocial.aspx?codigo=30409>
- Ley 366, del Libro y la Lectura Oscar Alfaro. Gaceta Oficial de Bolivia. 30 de abril de 2013
- Ley 070 de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez. Gaceta Oficial de Bolivia. 20 diciembre de 2010.
- Ley 31 Marco de Autonomías y Descentralización Andrés Ibáñez. Gaceta Oficial de Bolivia. 19 de julio de 2010.
- Loza, G. (2005) Diseño de una Red Integral de Protección Social en Bolivia. *Revista de Análisis Económico UDAPE*, 22, 164- 196.
- Ministerio de Autonomías (2012). Clasificador competencial: Autonomías Bolivia. Serie 2, autonomías para la gente. Recuperado de: <http://vpc.planificacion.gob.bo/uploads/recursos/Clasificadorcompetencial.pdf>
- Ministerio de Educación (2016). Comunicación y Lenguajes: Lenguas Castellana y Originaria - Sistemas de Comunicación y de Lenguajes de Nuestros Pueblos y Naciones” Cuadernos de Formación Continua. La Paz: Equipo PROFOCOM.

- Ministerio de Educación (2017). El Desarrollo de la Lengua Oral y Escrita en Primaria Comunitaria Vocacional. Recuperado de: <https://docplayer.es/64027229-El-desarrollo-de-la-lengua-oral-y-escrita-en-primaria-comunitaria-vocacional.html>
- Molina, C. (2018). *La nación de los indios chiquitos*. Cepad Ediciones.
- PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Humano). (2016). *Informe sobre el desarrollo humano*. Washington: Communications Development Incorporated,
- Peña, P. (2020). *La permanente construcción de lo cruceño*. La Paz: PIEB.
- UNESCO (2003). Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial. Recuperado de: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=17716&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Urenda, J. (2018). *Autonomías centralizadas en Bolivia*. La Paz: Ediciones El País.
- Vaca, C. (2018). *El metarrelato autonomista de Santa Cruz de la Sierra*. (Tesis para Maestría en Ética Social y Desarrollo). Universidad Alberto Hurtado, Santiago.
- Valenzuela, E., Cienfuegos, I. y Henríquez, O. (2019). Los tres modelos de descentralización subnacional de Sud América. *Revista RAP*, 53, 1-27.
- Valenzuela, E. y Vaca C. (2020). “Ciudades contrapeso al centralismo unitarista en Sudamérica: Santa Cruz, Guayaquil y Concepción”. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 68,171-189.
- Yáñez, E. (2012). El impacto del bono Juancito Pinto. Un análisis a partir de microsimulaciones. *LAJED*, 17, 75-112.
- Zavala, V. (2001). *Oralidad y escritura en la educación bilingüe. (A propósito de interculturalidad)*. Lima: MED-Plancad-GTZ-KfW.

Recibido: 22.07.2020 Aceptado: 16.10.2020

ANÁLISIS DE LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO Y SUS IMPLICACIONES EN LA ELECCIÓN PROFESIONAL DE UN GRUPO DE EDUCADORAS DE NIVEL INICIAL*

ANALYSIS OF EARLY CHILDHOOD EDUCATORS' GENDER
STEREOTYPES AND ITS INFLUENCE ON THEIR CAREER CHOICE

Rosalía Retana**, Rubén Velázquez***, Fernando Salinas-Quiroz****

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue conocer las posibles implicaciones de los estereotipos de género (EG) en la elección profesional de un grupo de educadoras de nivel inicial. Se entrevistó a 26 educadoras, siguiendo los lineamientos del análisis temático. Se construyeron ocho subtemas de manera inductiva y al ser contrastados con la teoría se agruparon en cuatro temas: 1) Influencia hetero-patriarcal en la vida de las educadoras, 2) Trabajo con la primera infancia, 3) Vocación de educadora y 4) Los problemas de la educadora.

* Los resultados que se exponen, forman parte de la investigación "Análisis de los estereotipos de género y sus implicaciones en la elección profesional de educadoras de nivel inicial", realizada por los dos primeros autores y dirigida por el tercero para optar al grado de Licenciado en Psicología Educativa (LPE), Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Ciudad de México, México, 2019. Asimismo, esta investigación fue galardonada en el sexto *Concurso de Tesis sobre el Fenómeno Discriminatorio en la Ciudad de México*, Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México (COPRED).

** Licenciada en Psicología Educativa, Universidad Pedagógica Nacional de México. email: rosaliaretana537@live.com.mx, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7903-6660>

*** Licenciado en Psicología Educativa, Universidad Pedagógica Nacional de México. email: rubenvelazquez1991@hotmail.com, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9773-534X>

**** Autor de correspondencia. Doctor en Psicología, Profesor Titular, Universidad Pedagógica Nacional. Ciudad de México, México. email: fsalinas@upn.mx, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1257-6379>

Los resultados muestran que los EG influyen en la elección profesional de las participantes, pues gran parte de las entrevistadas se identificó personalmente con características del estereotipo tradicional de feminidad, pese a no relacionarlo explícitamente con el sistema hetero-patriarcal.

Palabras clave:

Educación de la mujer, condiciones de empleo del docente, orientación profesional, educación de la primera infancia, docente mujer, estereotipo sexual.

Abstract:

The aim of this research was to understand the possible implications of gender stereotypes (GS) on the professional choice of a group of female early childhood educators. Twenty-six female educators were interviewed, following the guidelines of the thematic analysis. Eight sub-themes were inductively defined and, when contrasted with the theory, were grouped into four themes: 1) Hetero-patriarchal influence on the lives of female educators, 2) Working with early childhood, 3) The vocation of the female educator, and 4) The problems of the female educator.

The results show that the GSs influence the participants' professional choices, since a large part of the interviewees personally identified with characteristics of the traditional stereotype of femininity, despite not explicitly relating it to the hetero-patriarchal system.

Keywords:

Women education, teacher working conditions, vocational guidance, early childhood education, women teachers, gender stereotype.

1. Introducción

El objetivo de la presente investigación fue conocer las posibles implicaciones de los estereotipos de género (EG) en la elección profesional de las personas; específicamente en un grupo de educadoras de nivel inicial. Al explorar la literatura disponible al respecto, se encontró sólo un texto que aborda la relación de los EG con las decisiones voca-

cionales de aquellas personas que enseñan en el preescolar, así como la feminización de su labor (López, 2013); no obstante, no se encontraron publicaciones de este tema para el nivel escolar inicial.

Contextualización de la situación de las mujeres dentro del ámbito laboral

A lo largo de la historia, las mujeres siempre han trabajado (excepcionalmente a los círculos económicamente más privilegiados en periodos históricos específicos); sin embargo, su trabajo no ha sido reconocido explícitamente y se les han asignado faenas consideradas de “naturaleza femenina” relacionadas con la procreación, la reproducción y el cuidado de otras personas, lo que ha anulado e invisibilizado su labor (Hernández, et al. 2009; Lagarde, 2011).

En América Latina, es a partir de la década del setenta del siglo pasado, que aumenta el ingreso de las mujeres al ámbito laboral (Berger, 2009), por lo que comenzó a gestarse un cambio para concebirlas también como proveedoras en su entorno familiar. En la actualidad, las mujeres laboran en un mundo globalizado, capitalista y hetero-patriarcal; dentro de este contexto, ellas se encuentran en una situación de discriminación y opresión que se manifiesta de múltiples maneras. Lagarde (2011) utiliza la categoría *doble opresión* para explicar cómo todas las mujeres sufren de opresión de género sin importar la clase social a la que pertenezcan; no obstante, únicamente las mujeres oprimidas por el capitalismo padecen tanto la opresión de género como la de clase.

Otra evidencia de la opresión de género en el ámbito laboral es la brecha salarial: en México reportes del Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres, 2016) refieren que las trabajadoras son menos remuneradas por el simple hecho de ser mujeres, aunque su preparación y el tiempo invertido en el trabajo sea el mismo que dedica un hombre (Inmujeres, 2016). Por ello “Las mujeres exponen con claridad ser las más pobres entre los pobres” (Girón y González, 2009, p.79). La precarización de las mujeres sigue vigente, ya que en el período de 2010-2017, seguían recibiendo un salario menor al de los hombres en diversos campos de trabajo (Inmujeres, 2017).

División jerárquica sexual del trabajo

En la cultura hetero-patriarcal existe una división jerárquica sexual del trabajo donde tradicionalmente se ha asociado a las mujeres con la esfera doméstica; es decir, el trabajo dentro de casa, las labores de crianza y las de cuidado (Hernández et al., 2009, p.32). Dentro de este sistema, las mujeres no son reconocidas como personas independientes, ni mucho menos como “verdaderas” proveedoras, por lo que en los escenarios laborales muchas veces son poco reconocidas y destinadas a realizar labores feminizadas. Tales tareas suelen estar mal remuneradas, puesto que una de las bases de la opresión de género se encuentra en la dependencia económica y en el sistema capitalista (Lagarde, 2011; Hernández et al., 2009; Organización Internacional del trabajo [OIT], 2016). La marcada división entre profesiones feminizadas y masculinizadas se sustenta en la creencia de que los trabajos “femeninos” requieren de una serie de habilidades y destrezas que se piensa que son “propias de las mujeres” (Sarrío et al. 2004).

Conceptualización de género

González (2012) afirma que el género no está consolidado, ya que se construye constantemente cada vez en la esencia que define los discursos sobre las mujeres y los hombres. En nuestro entorno, tales discursos hablan de hombres y mujeres como bloques opuestos y complementarios en el que la heterosexualidad es normativa. La capacidad reproductora de la mayoría de las hembras humanas ha servido para que las argumentaciones biologicistas, esencialistas y patriarcales prevalezcan, al delinear una supuesta disparidad entre varones y mujeres –distinción ficticia que incluso ha sido aceptada por feminismos de la diferencia– (González, 2012).

En cuanto a la naturaleza del género, Butler (2013) argumenta que, al haber sido construido a lo largo del tiempo, es imposible determinar su génesis, por lo que para la autora se trata de “una forma contemporánea de organizar las normas pasadas y futuras, una forma de situarse en y a través de esas normas, un estilo de vivir

el propio cuerpo en el mundo”. Como consecuencia de lo anterior, resulta imprescindible tener en cuenta que dentro de la estructura binaria, jerárquica y heteronormativa de género, el definirse como “hombre” o “mujer” es asumir y aceptar categorías políticas, las cuales, siguiendo esta propuesta teórica, son un “momento histórico” dentro del desarrollo de la categoría sexual.

Estereotipos de género

Los EG, al estar basados en la estructura binaria de género condicionan y limitan el desarrollo, así como la identidad humana, ya que toman como referentes los diseños hetero-patriarcales (Barberá, 2004; Colás y Villaciervos, 2007; Lamas, 2013). Los estereotipos de género (EG) hacen referencia a interpretaciones consensuadas a nivel sociocultural, por lo que son componentes esenciales de la identidad, ligados a los prejuicios, de manera que no sólo son descriptivos, sino que también son prescriptivos (López-Sáez, 1994; Rocha y Díaz, 2012). Los EG responden al contexto en el cual se habita, por lo que no se puede hablar de EG globales, sino que transmutan con el cambio social (López-Sáez, 1994; Rocha y Díaz, 2012). Los EG no se limitan a clasificar rasgos de personalidad según el género, sino que también engloban a los roles de género, a las características físicas y a las habilidades cognitivas (Barberá, 2004; López-Sáez, 1994).

Elección académico-profesional

La elección profesional está influenciada por un complejo entramado de condiciones sociales y elementos individuales (Martínez, 1993; Mosteiro, 1997). En un entorno hetero-patriarcal es muy común que las mujeres sufran la presión de sus familias para que no estudien alguna profesión que les permita salir de su localidad (Martínez, 1993), dicho de otra manera, se espera que las mujeres se mantengan dentro de la esfera doméstica.

La elección profesional se rige, entre otros componentes, por elementos psicosociales como el prestigio social de las diversas carreras, el entorno familiar, la estructura económica, el sistema

educativo, los estereotipos profesionales y el género (imponiendo a las mujeres la inclinación hacia profesiones feminizadas ligadas con los EG tradicionales). Pese a lo anterior, muchas mujeres deciden oponerse a este sistema opresor e incursionan en áreas del conocimiento tipificadas como masculinas (Colás y Villaciervos, 2007; Mora, Muñoz y Villareal, 2002).

Educación inicial y la profesión de educadora

A lo largo de la historia, la profesión docente ha sido conceptualizada como una necesidad del Estado, ya que se les confiere a las maestras de escuela la tarea de formar ciudadanas y ciudadanos, homogeneizando culturalmente y disciplinando a las niñas y a los niños a la postre. En congruencia con esto, a nivel social, a las mujeres se les exigen múltiples cualidades morales y “buenas costumbres”; de hecho, es común escuchar que las maestras son como una “segunda madre”, vinculando su profesión con una fantásica vocación y un inhumano espíritu de sacrificio (Cambón y De León, 2008). En el imaginario social, las maestras suelen ser concebidas como una especie de mezcla entre *La Mujer Maravilla*, Santa Teresa y el sobreviviente imaginario de la modernidad: la función materna (Cambón y De León, 2008).

En el año 2018, la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP) propuso el fortalecimiento de las políticas públicas, teniendo como núcleo la valoración del trabajo en la primera infancia y la constante formación docente, lo cual se vería reflejado, entre otros aspectos, en una homogeneización del salario de las y los maestros de todos los niveles educativos y la campaña por eliminar la feminización de la profesión de educadora de nivel inicial, combatiendo los EG relacionados con la maternidad y los roles de cuidado opresivos para las mujeres, que rigen dicho nivel educativo (OMEP, 2018).

El casi nulo reconocimiento social y económico del trabajo de las educadoras mexicanas, en lo general, pero particularmente, de aquellas que atienden el nivel inicial (0 a 3 años de edad) es una realidad que urgentemente amerita ser revertida, motivo por el cual se propuso como objetivo conocer cuáles son los EG de un grupo

de educadoras de nivel inicial y cuáles son sus implicaciones en su elección profesional.

2. Método

Se utilizó una metodología cualitativa, que se adapta a la complejidad del contexto sociocultural de las participantes. Concordando con Mieles et al. (2012), en cuanto a que el conocimiento es una concreción de quien investiga y quien proporciona los datos por medio de la interacción, por lo que la subjetividad y la intersubjetividad son vistas como instrumentos que sirven para conocer la realidad de las personas y no representan un impedimento para la creación de conocimiento.

Se eligió la entrevista semiestructurada como método, ya que permite un acercamiento más profundo y flexible para comprender y analizar el discurso personal de cada educadora. Para las entrevistas se diseñó un guion que fue validado por cinco especialistas en estudios de género, sexualidad, metodología, feminismos, teoría queer, psicología de la educación, educación inicial, apego y masculinidades.

Se utilizó un muestreo no probabilístico intencional para buscar profesionales de la educación que: 1) Estuvieran frente a grupo en Centros de Educación Inicial (CEI); 2) Laboraran en la ciudad de México y 3) Se auto identificaran como mujeres. El muestreo arrojó que las personas que cuidan, atienden y educan a las niñas y los niños tienen distintos niveles educativos, que van desde puericulturistas o asistentes educativas (con formación técnica), hasta licenciadas en educación preescolar, psicología educativa o profesionales con alguna maestría en áreas afines, por lo que se determinó no entrevistar a un solo tipo de educadoras, sino trabajar con la diversidad de perfiles.

Participantes

Para obtener la información se entrevistó a las participantes, cuyas edades fluctuaron entre los 22 y los 59 años de edad. Tras culminar

la entrevista número 26, las narrativas de las entrevistadas dejaron de aportar datos nuevos (criterio de saturación), por lo que se dejó de recoger información. En consecuencia, participaron en el proyecto 26 educadoras; sus entrevistas fueron audio-grabadas tras la firma del consentimiento informado, que garantizó la confidencialidad y el anonimato de la información. En la Tabla 1 se resumen sus principales datos sociodemográficos.

Tabla 1. Características de las educadoras

Pseudónimo	Edad	Técnico / bachillerato	Licenciatura / pregrado	Maestría (posgrado)
Yael	44		Educación preescolar	
Sofía	23	Puericultura	Psicología educativa	
Victoria	26		Educación preescolar	Maestría en gestión de escuela y derechos humanos
Jaqueline	40		Educación	
Pamela	25	Asistente educativa	Psicología educativa	
Sandra	28	Puericultura	Educación preescolar	
Elena	38		Educación preescolar	Maestría en desarrollo educativo
Teresa	41	Asistente educativo / Trabajadora social a nivel técnico	Psicología	Maestría en psicoterapeuta transpersonal
Natalie	36		Educación preescolar	
Elizabeth	28	Puericultura	Psicología educativa	
Aura	38		Educación preescolar	Maestría en psicología educativa

Lilith	26		Educación preescolar	
Liliana	25		Educación preescolar	Maestría en educación preescolar
Aurora	59		Educación	
Vania	38	Asistente educativo	Educación preescolar	
Mireya	51	Niñera especializada		
Ana	32		Educación preescolar	Maestría en educación básica
Jocelyn	27	Puericultura	Educación preescolar	
Viridiana	50		Educación / Psicología educativa trunca	
Itzel	48		Educación preescolar	
Andrea	24		Pedagogía	
Lina	28	Bachillerato con formación técnica en docencia	Educación preescolar	
Karina	22		Educación preescolar	
Miranda	50		Educación	
Luna	45		Educación preescolar	
Kitty	48	Asistente educativa con bachillerato		

Plan de análisis

Se siguieron los lineamientos del análisis temático (Braun y Clarke, 2006), que permite la organización, identificación y revisión a detalle de la información recogida para reconocer patrones o temas que, mediante una insistente lectura, puedan ser de utilidad para llegar a resultados que permitan la comprensión o interpretación

del fenómeno estudiado. Las entrevistas se grabaron en audio y posteriormente fueron transcritas para facilitar el análisis con el apoyo del software Atlas ti.

Resultados

Producto de lecturas repetidas de las transcripciones, se organizaron los códigos en ocho subtemas inductivos; esto es, desde las respuestas de las participantes y no desde la teoría, definiéndolo de la siguiente manera:

1) *La educadora: madre y mujer*. Las participantes narran cómo se identifican con características representativas de “lo femenino”, particularmente en lo referente a labores de cuidado.

2) *Mi sueño: ser educadora*. Se refiere a la vocación para convertirse en maestra, así como el significado que asignan a su labor educativa.

3) *El educador: padre o abusador*. Los hombres dentro de los CEI pueden ser vistos como “figura paterna” por ser fuertes y protectores, pero también como agresores físicos y sexuales en potencia.

4) *La educadora multiusos*. El trabajo de las educadoras es muy demandante, superando sus labores educativas.

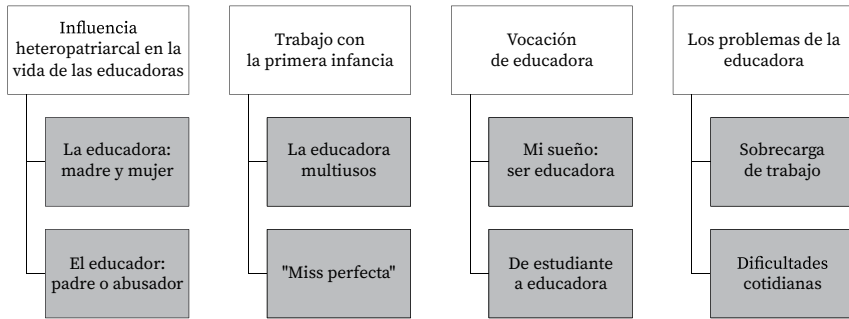
5) *“Miss perfecta”*. Se refiere a las características que posee una buena educadora según las participantes.

6) *Dificultades cotidianas*. Diferentes obstáculos que encuentran en su ámbito laboral y en su vida personal.

7) *Sobrecarga de trabajo*. Interferencia en el trabajo de las educadoras con las niñas y los niños, así como con las actividades fuera de su horario laboral.

8) *De estudiante a educadora*. Narraciones sobre cómo tomaron la decisión de ser educadoras.

Posteriormente, se contrastaron los ocho subtemas con el marco teórico para reconocer patrones que siguieran tanto una aproximación inductiva, como una deductiva. De esta manera, se reagruparon los subtemas que se relacionaban entre sí para “revestirlos” de teoría.

Figura 1. Temas y subtemas

Nota: El color blanco representa a los temas y el color gris a los subtemas.

Tema 1. Influencia hetero-patriarcal en la vida de las educadoras

En este primer tema se agrupan códigos donde las educadoras pueden o no reconocer la influencia social y cultural que les influyó para elegir esta labor por tener características asociadas a su género; asimismo, cómo el sistema hetero-patriarcal hace ver al hombre en contacto con los/las niñas como agresor, por el simple hecho de ser varón. Las participantes identifican características personales necesarias para realizar su trabajo, las que son tradicionalmente vistas como femeninas (amor, cercanía, empatía, alegría, sacrificio responsabilidad y paciencia).

Sí, sí creo que, pues siempre ese constructo social de la maternidad pues sí influyó bastante en mi vida, desde el momento en que yo quería tener ocho hijos, pues sí fue inculcado desde pequeña ¿no? De ya sabes, “las niñas son maternales” y te dan esos bebitos y tú piensas que esos muñecos de plástico son como bebés reales, entonces yo creo que desde pequeña sí me fue inculcado ese constructo, no sólo de la maternidad, sino de la sensibilidad, de la vocación ¿no? Que como mujer según tienes (Sofía, 23 años, Lic. Psicología Educativa).

En algunos casos, las informantes argumentan que parte de la importancia de su labor está en que pueden ser vistas como una figura materna por las y los niños:

“...así como hay niños que buscan a veces la figura materna en nosotras, porque, es eso, y a la mera hora ya están diciendo: –mamá, tía, abuela–” (Liliana, 25 años, Maestría en Educación Preescolar).

En esta temática, incluimos códigos que explican cómo las educadoras ven a los hombres: algunas mencionaron que en el nivel inicial existen muy pocos varones frente a grupo y que esto es más común fuera de la capital de la república. Sea que conozcan a un educador o no, la mayoría de las informantes mencionó que, si un hombre estuviera en educación inicial como colega, esto podría ser bueno para el nivel educativo, para el desarrollo y el aprendizaje de los niños y las niñas, o incluso para el clima laboral, debido a características que ellas consideran propias de los hombres: Fuerza, firmeza y paternidad.

Pues yo digo que tendría muchísima más energía, porque yo percibo al hombre como de manera más vital, como que tiene más energía, como que estarían jugando más tiempo, cosa que las mujeres de alguna manera somos como un poco más reservadas (Elizabeth, 28 años, Lic. Psicología Educativa).

No obstante, también mencionan que la incursión de los hombres en la educación inicial sería socialmente mal vista, pues se cree que podrían ser agresores sexuales o físicos en contra de los y las niñas. Algunas también comentan que, por sus características, los varones podrían ser más permisivos o descuidados.

...yo creo que habría mucho riesgo porque, si nosotros como mujeres este... corremos el riesgo de que la mamá dice: –¡Es que ya lo violó, es que lo tocó!, ¡Es que le hizo!–. Un hombre más, por el hecho de ser hombres (Mireya, 51 años, Niñera especializada).

Pese a lo anterior, resulta alentador que, aunque pocas, algunas participantes afirman que cada ser humano es diferente y que, si alguien tiene un buen desempeño como educador/a, tiene que ver con otras características que no son “propias” de un género, como la responsabilidad, la empatía y el gusto por el trabajo con las niñas y los niños.

Tema 2. Trabajo con la primera infancia

La temática del trabajo con la primera infancia gira en torno a la suposición de los beneficios que aporta en los niños y niñas el ser educado/a por “una buena maestra”. Las participantes sostienen que el trabajo con niñas/os menores de seis años de edad es muy demandante y que en muchas ocasiones ellas tienen que cumplir roles más allá del de educadora.

...dicen que las mujeres tenemos otro sexto sentido, entonces, a veces las educadoras tenemos que tener ojos por todos lados: nos damos cuenta cuando el niño se siente mal, cuando el niño está triste, cuando un niño este pues no está al cien, o tiene problemas en casa, o tan solo con verlo. Tenemos que ser de todo: doctoras, psicólogas, enfermeras, maestras, mamás... (Sandra, 28 años, Lic. Educación Preescolar).

Las educadoras enfatizan la influencia benéfica para los niños y las niñas con quienes trabajan, pues, desde su concepción, una buena educadora brinda herramientas (valores) para que las y los niños puedan ser buenas personas y estudiantes. Según su visión, esto impacta directamente en la educación básica y en la sociedad, al atisbar en la educación inicial una esperanza de construir una mejor sociedad en el futuro.

... yo creo que la base está en la inicial, o sea si tú formas valores, el razonamiento y toda esta parte a nivel preescolar... porque se supone que, si tú hablas de valores, reglas y hábitos en preescolar, lo que te corresponde y lo demás es extra (Jaqueline, 40 años, Lic. en Educación).

Tema 3. Vocación de educadora

En el tema tres se profundiza sobre parte de la historia de vida de las educadoras, quienes en su mayoría expresan el deseo que tenían desde niñas de ser maestras y cómo de alguna manera el contexto influyó en su elección profesional, pese a que no lo reconozcan conscientemente.

Bueno, pues influyeron en gran parte porque cuando hice el examen para la Nacional de Educadoras, yo no quedé... Entonces, pues de ahí casi, casi se me vino abajo todas mis ilusiones y les dije a mis papás y ellos daban otras opciones ¿no?. Otras opciones de que: 'bueno pues espérate; vamos a ver si te buscamos para secretaria o para...' Y yo necia y aferrada, entonces mi papá dijo: 'Si es lo que quieres, te vamos a pagar una escuela particular' (Viridiana, 50 años, Lic. Educación).

Las educadoras narraron las satisfacciones personales que obtienen mediante su trabajo con las/os niñas/os y de qué manera consideran que la vocación es necesaria para la enseñar mediante el juego como la mejor forma y estrategia para aproximarse a ellas/os.

Mmm... pues, creo que tengo como esa vocación de... con los niños y de enseñar y pues es eso me gusta mucho, estar con ellos y que aprendan. Y verlos crecer, verlos que les interesa el mundo. Y me gusta enseñarles (Karina, 22 años, Lic. Educación Preescolar).

Las profesionales de la educación inicial expresan que su trabajo ha sido una manera de superarse personalmente y ven en los niños y las niñas que educan, una forma de trascendencia a través de ellas y ellos.

¡Ay, me encanta! ¡De verdad adoro a los chicos! Tienes experiencias malas y buenas, pero me encanta ver cómo van evolucionando, qué van aprendiendo y este... que todos los logros que pones en ellos, cómo van logrando grandes cosas. Y sobre todo ahorita cuando te encuentras con ex alumnos que ya están en la universidad, pues es una gran satisfacción (Itzel, 48 años, Lic. Educación Preescolar).

Tema 4. Los problemas de la educadora

El cuarto tema hace referencia a las dificultades a las que se enfrentan las educadoras en la realización de su trabajo con padres de familia y personal del CEI, así como a la discriminación por parte de otros profesionales de la educación, aunado al demérito social y a la sobrecarga de trabajo.

Dónde hay muchas diferencias y no se me hace justo, es en cuanto a los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria, y cada quién, yo respeto el trabajo de cada uno de ellos, cada quién sabe de qué manera, pero, la verdad, nosotras realizamos muchísimo trabajo y no nos es reconocido, entonces, de hecho, desde los niveles educativos existe ya una discriminación. Tenemos las mismas responsabilidades y no es un salario justo... ¿A qué te dedicas?, ¿Qué estudias? Yo hacía referencia que estaba estudiando para educadora, para Educación Preescolar y decían: ‘Sí, para las bolitas y los palitos’. De hecho, ni siquiera tienen conocimiento de lo que implica nuestro trabajo (Luna, 45 años, Lic. Educación Preescolar).

...considero una discriminación hacia el asistente educativo, porque el asistente educativo es el que pasa y se implementa más horas con el infante tanto afectivamente, tanto didácticamente, tanto pedagógicamente y no es bien remunerado. De hecho, sí voy a comentar el sueldo, el sueldo que tenemos las asistentes educativas es de \$2,800 oscilando a \$3,200, esto es cada quincena o sea viene[n] siendo \$6,500, vamos a poner entre \$6,500 a \$7,000 porque algunas veces sí hay bonos, y yo considero que tendría que haber un aumento por toda la responsabilidad (Teresa, 41 años, Maestría en Psicoterapia Transpersonal).

Las educadoras mencionan estar sobrecargadas, ya que su jornada laboral se extiende a horas de trabajo extra fuera de la institución, esto contrasta con la percepción de que se trata de una profesión “poco demandante” por el número de horas que laboran dentro del CEI. Las horas extras, que llegan a ser el mismo número que la jornada dentro del centro, no son pagadas ni reconocidas. Esta doble jornada las hace descuidar su vida personal y familiar.

3. Discusión

Monsteiro (1997) agrupa a los elementos que juegan un papel importante en la elección profesional en características económicas,

influencias familiares, etnicidad y género. En el caso de las participantes, existe relación entre las características que tienen y aquellas que consideran propias de una educadora; por ejemplo, el gusto por estar en contacto los niños y las niñas e interesarse más allá del aspecto educativo: tales rasgos también son vistos como propios del rol materno (Cambón y De León 2008; Lagarde, 2011; Sarrío et al., 2004). Es importante no olvidar que estas características no son “naturales”, pues tienen una génesis sociocultural que inicia en la socialización primaria. Si a una mujer se le exige, desde pequeña, que mediante el juego y la convivencia diaria desarrolle habilidades propicias para la crianza y el cuidado de niños y niñas, es de esperarse que desarrolle cierto gusto por este tipo de actividades y llegue a considerarlas parte importante de su vida (Cortés y Parra, 2009).

En este sentido, no resultó sorprendente que gran parte de las educadoras mencionara, como parte de su historia de vida, que desde niñas tenían el deseo de ser maestras/educadoras y que jugaban con amigos o familiares a educar. Lo anterior permite ver cómo estos juegos moldearon su identidad personal y social por medio de roles, creencias, actitudes y actividades de cuidado (Cortés y Parra, 2009; González, 1998; Radl, 2001). Algunas, aunque las menos, reconocieron la influencia de algún familiar dedicado a la educación; este es uno de los componentes de la conducta vocacional que mencionan Mora et al. (2002), ya que los estudiantes consideran muy importante al apoyo emocional, no sólo en su decisión profesional, sino también en la conclusión de su carrera, destacando el papel de sus propias madres (López-Sáez, 1994).

Lagarde (2011), Scott (2013) y Valdivieso (2009) sostienen que en la actualidad aún existe una división entre profesiones feminizadas y profesiones masculinizadas, lo que afecta la remuneración económica de las participantes. Resulta paradójico que, pese a que su labor es muy demandante e importante para el desarrollo y el aprendizaje de las y los niños en sus tres primeros años de vida, sigue sin tener el reconocimiento que merece, restándole importancia a la preparación del personal que está frente a grupo en los CEI y asignando una pobre remuneración económica por su trabajo (Salinas-Quiroz, 2017).

Lo anterior puede explicarse como consecuencia de un sistema que se ha encargado de dividir las profesiones (sexo/género) con intenciones políticas y económicas, a fin de que la mujer sea dependiente de un hombre (González, 1998; Lamas, 2013; Rubín, 2013) y tenga un acceso más restringido al ámbito educativo y laboral. Según un reporte reciente de la Comisión Económica para América Latina [CEPAL] (2016), las mujeres trabajan mayormente realizando labores técnicas, informales y relacionadas con un bajo nivel educativo. Aunque las mujeres logren acceder a puestos de trabajo remunerado, las jerarquías que ocupan con respecto a los varones, las coloca en un lugar de desigualdad (Hernández et al., 2009). La idea de sacrificio femenino justificaría que por vocación su labor sea poco remunerada y reconocida en la sociedad (Lagarde, 2011); de hecho, las participantes mencionaron que a pesar de que pudieron dedicarse a otra cosa que les diera un mayor reconocimiento económico y social, no lo hicieron porque consideran que es su misión de vida y que al final no es tan importante el aspecto económico, pues hacen un bien para alguien más y su recompensa es personal, de manera que “no se ven” realizando otro trabajo que no sea este.

Esta problemática también se manifiesta en el sistema educativo mismo, ya que en educación inicial ni siquiera el aspecto arquitectónico está cubierto, pues casi cualquier lugar con ciertas “adecuaciones” podría fungir como espacio “escolar” para las/os niñas/os. Una serie de eventos han dejado al descubierto estas problemáticas, como el incidente en la Guardería ABC en el año 2009 donde murieron 49 niñas y niños (Salinas-Quiroz, 2017) o los espacios que se cerraron después del terremoto del 19 de septiembre del 2017. Estas condiciones de precarización vuelven un reto su labor (Alaniz y Farfán, 2016).

Un dato importante es que la educación inicial es vista por muchas personas como una herramienta para tener un mejor desarrollo laboral (Finco, 2015); no obstante, al considerar las respuestas de las educadoras participantes, nos atrevemos a afirmar que el supuesto desarrollo profesional de unas (mujeres que dejan a sus hijas e hijos en los CEI y que probablemente también lidian con

problemas laborales de todo tipo –incluida la precarización de su trabajo– es posible por la explotación laboral de otras (las educadoras), quienes manifiestan tener una feroz sobrecarga de trabajo, lo que significa una doble jornada laboral que aún sigue invisibilizada. Este cuadro incentiva la feminización de la pobreza y a la marcada división de clases sociales.

La educación inicial está atravesada por los EG, comenzando por el nombre de los centros formativos, pues varias participantes hicieron énfasis en que se trata de la “Normal de Educadoras”, lo cual excluye a los hombres. Aquellos varones que desean estudiar la carrera –vista como feminizada– son blanco de burlas por parte de la sociedad, en general, pues como mencionara Lagarde (2011), transgreden el orden social y de la propia masculinidad. En tanto consideremos que las mujeres son protectoras, pensaremos en los hombres como agresores. Estas ideas, basadas en EG, nos marcan de manera muy concreta: mientras no conozcamos los mecanismos por los cuales el género “jala los hilos” y dicta nuestras decisiones, existen pocas posibilidades de cambio real. Se trata de un sistema complejo que avala creencias en el nombre de la ciencia, como el pensar que desde nuestros antepasados nómadas se cumplían tareas en función del género –el cual, ni siquiera existía, ya que es un sistema complejo que se ha armado y sostenido por varios sistemas culturales– (Cucchiari, 2013). Estas ideas se han desmentido, ya que, aunque diferenciadas, las labores de la mujer no eran siempre demeritadas (Evans, 2017; Reed, 1993).

Las informantes creen que parte importante de su trabajo con las niñas y los niños radica en que pueden llegar a ser vistas como una figura materna; esto en parte se explica con la imposición de un modelo familiar nuclear de naturaleza hetero-patriarcal, en el cual la figura del padre y de la madre es “insustituible” para las y los niños, haciendo referencia a lo que Reed (1993) menciona como familia patriarcal.

4. Conclusiones

Es importante analizar el impacto que tienen los actos de resistencia, llevados a cabo por mujeres y demás grupos oprimidos por el hetero-patriarcado, ya que como mencionan Butler (2013) y Lamas (2013), cuando alguien se desapega de los mandatos hetero-patriarcales puede cambiar su realidad y sus experiencias. La posibilidad de concebir al género como un proyecto alterable e inacabado, abre las puertas para luchas contra el patriarcado heteronormativo –cambiando el imaginario de lo que se entiende por normalidad–. La resistencia es posible con los recursos y maneras de accionar propias de la sociedad, dando la ilusión de la obediencia a la norma, pero modificando de forma radical el sentido que le damos al actuar, funcionando como un virus que desmorona poco a poco al hetero-patriarcado desde su núcleo (Solana, 2013).

Cambón y De León (2008) manifiestan que al ser las forjadoras de nuevos y mejores ciudadanos/as -lo que también es expresado por las participantes, al ver en la infancia una apuesta por mejorar el mundo-, las educadoras pueden gozar cierto prestigio social por su trabajo (dicho sea de paso, que esto no se traduce en una mejor remuneración económica); sin embargo, este prestigio tiene un precio muy alto, pues con el pretexto de la vocación, se les suelen exigir múltiples demandas (entre las que detectamos la necesidad de estar en constante actualización; la exigencia de ser el soporte emocional y desvivirse por los y las niñas más allá de sus deberes educativos –al grado de mencionar que a veces cumplen el rol de madre, médica, enfermera, psicóloga, etc.– y la sobrecarga de trabajo). Lo anterior produce un desconocimiento de estas mujeres como trabajadoras, ya que la vocación está más apegada a una idea romántica de misión de vida, que a una labor remunerada.

Al ser una profesión feminizada, el trabajo de las educadoras no está reconocido a nivel social como una carrera que requiere profesionalización, por ser considerada un deber biológico e innato en las mujeres (Lagarde, 2011), al grado de no existir una licenciatura universitaria que aborde de lleno los primeros años de vida de las y los niños (de 0-3 años). La formación alcanzada por las partici-

pantes es de pregrado en educación preescolar o áreas afines como la psicología educativa y la pedagogía, o bien carreras técnicas en puericultura, asistente educativa y, en un caso solamente, niñera especializada. En concordancia con esto, al analizar las respuestas de las participantes, se hace evidente que no hay claridad sobre dónde alguien podría estudiar para dedicarse a la educación de niñas y niños pequeños, ya que varias de ellas descubrieron la carrera por iniciativa propia o por consejo de alguien más, lo cual habla de una pobre oferta educativa y de la necesidad de una urgente reestructuración en el área de orientación vocacional, lo que significaría replantear de raíz la forma en que psicólogas y psicólogos educativos acompañan las elecciones de sus orientadas/os.

Con base en todo lo anterior, concluimos que los EG efectivamente influyeron en la elección profesional de las participantes, pues pese a que gran parte de las entrevistadas se identificó personalmente con características del estereotipo tradicional de feminidad, e inclusive algunas reconocieron situaciones de machismo y de desigualdad de género, no lo relacionaron con el sistema hetero-patriarcal. Debido a lo anterior, sería de suma valía la creación de espacios de reflexión y crítica dentro de los CEI, donde todas las personas participantes tuvieran la oportunidad de expresar y problematizar las opresiones hetero-patriarcales que les atañen con el fin de idear estrategias de resistencia que les permitan cambiar la forma en la que entienden los EG.

Varias participantes refirieron que trabajar en una comunidad educativa donde la mayoría del personal está compuesto por mujeres, suele ser conflictivo y que en grupos de trabajo mixto el clima laboral mejora: esta dificultad de trabajar entre mujeres también es un producto patriarcal, por lo que construir relaciones laborales basadas en la sororidad es una buena alternativa para lidiar con dicha problemática.

Referencias:

- Alaniz, C., y Farfán, E. (2016). *Mujeres en el ombligo del mundo. Las educadoras en el gobierno del DF*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Barberá, E. (2004). Perspectiva socio-cognitiva: Estereotipos y esquemas de género. En E., Barberá, I. Martínez, y A. Bonilla. (Ed.), *Psicología y género* (pp.55-80). Madrid, España: Pearson Prentice Hall.
- Berger, S. (2009). Globalización, exclusión e inserción en la economía mundial. En A. Girón (Ed.), *Género y Globalización* (pp. 53-76). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101.
- Butler, J. (2013). Variaciones sobre sexo y género: Beauvoir, Witting y Foucault. En M. Lamas. (Ed.), *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp.303 -326). Distrito Federal, México: Porrúa.
- Cambón, V., y De León, D. (2008) *Acerca de la vulneración en el trabajo docente*. Montevideo: Psicolibros.
- CEPAL. (2016). *Trabajo no remunerado de las mujeres*. Infografía. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/infografias/trabajo-remunerado-mujeres>
- Colás, P., y Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 35-58.
- Cortés, D.A., y Parra, G. (2009). La ética del cuidado. Hacia la construcción de nuevas ciudadanías. *Psicología desde el Caribe*. Recuperado de: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/651/5349>
- Cucchiari, S. (2013). La revolución de género y la transición de la horda bisexual a la banda patrilocal: los orígenes de la jerarquía de género. En M. Lamas (ed.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 181-264). Distrito Federal, México: Porrúa.
- Evans, A. (2017). *Brujería y contracultura gay*. Ciudad de México: Pensaré cartoneras.
- Finco, D. (2015). Igualdad de género en las instituciones educativas de la primera infancia brasileña. *Revista Latinoamericana Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 13 (19), 85-96.

- Hernández, C., Camarena, M.E., y Castaneda, B. (2009). *Para las mujeres no todo el poder... pero sí todo el trabajo*. Distrito Federal de México: Ediciones EÓN.
- Girón, A., y González, M. (2009). Género y políticas macroeconómicas: migración en México. En A. Girón (Ed.), *Género y Globalización* (pp.131-164). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- González, R. (2012). Paradojas de trabajar género en educación: algunas reflexiones acerca de la formación o como salir del gatopardo. En J. Silva y R. Vázquez (Ed.), *Educación y género: aportes para la discusión jurídica* (pp 1-31). Distrito Federal, México: Suprema Corte de Justicia de la Nación: Fontamara.
- González, M. (1998). *Estereotipo de lo femenino y masculino* [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma Metropolitana. Distrito Federal, México]
- Inmujeres. (2017). Mujeres en cifras. Trabajo no remunerado. Recuperado de: http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/BoletinN3_2017.pdf
- Inmujeres. (2016). *Mujeres y hombres en México 2016*. Recuperado de: http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/MHM_2016.pdf
- Lagarde, M. (2011). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Distrito Federal de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lamas, M. (2013). La antropología feminista y la categoría “género”. En M. Lamas (Ed.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. (pp. 97-125). Distrito Federal, México: Porrúa.
- López-Sáez, M. (1994). Procesos culturales e individuales implicados en la estereotipia de género. Una aproximación empírica a la elección de carrera. *Revista de Psicología Social*. 9 (2), 213-230.
- López, S.L. (2013). Identidades docentes del nivel preescolar, género y formación docente inicial. *Revista Electrónica Sinética*. 41, 1-17.
- Martínez, T. (1993). Familia y elección de carrera. *Perfiles Educativos*, 60, 1-6.
- Mieles, M.D., Tonon, G., y Alvarado, S.V. (2012). Investigación cualitativa: El análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, 74,195-225.
- Mosteiro, J. (1997). El género como factor condicionante de la elección de carrera: hacia una orientación para la igualdad de oportunidades entre los sexos. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, 1, 305-315.

- Mora, L., Muñoz, G., y Villareal, C. (2002). Percepciones sobre la feminidad y sus implicaciones vocacionales en mujeres adolescentes. *Educación*, 26 (1), 103-120.
- OIT. (2016). *Las mujeres en el trabajo*. Recuperado de: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_483214.pdf
- OMEPE. (2018). El derecho a la educación y al cuidado en la primera infancia: Perspectivas desde América Latina y el Caribe. Recuperado de: http://www.omeplatinamerica.org/wp-content/uploads/2018/09/CLADE_PrimeiraInfancia2018_esp_web.pdf
- Radl, R. (2001). La socialización en función del género. *Revista Multidisciplinaria de Gerontología* 11(4),189-196.
- Reed, E. (1993). *Sexo contra sexo o clase contra clase*. Puebla: Fontamara.
- Rocha, T., y Diaz, R. (2012). *Identidades de género más allá de cuerpos y mitos*. Distrito Federal de México: Trillas.
- Rubin, G. (2013). Tráfico de mujeres: Notas sobre la “economía política” del sexo. En. M. Lamas. (Ed.), *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp.35-96), Distrito Federal de México: Porrúa.
- Salinas-Quiroz, F. (2017). *Educación inicial: apego y desarrollo sociocognitivo*. Primera Edición. Horizontes Educativos. Universidad Pedagógica Nacional Ciudad de México.
- Sarrió, M., Ramos, A., y Candela, C. (2004). Género, trabajo y poder. En. E. Barberá y I. Martínez y A. Bonilla. (Ed.), *Psicología y género*. (pp.193-215), Madrid, España: Pearson Prentice Hall.
- Scott, J. (2013). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En. M. Lamas (Ed.), *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. (pp.265 –302), Distrito Federal, México: Porrúa.
- Solana, M. (2013). Pornografía y subversión: una aproximación desde la teoría de género de Judith Butler. *Convergencia*. 62, 159-179.
- Valdivieso, M. (2009) Globalización, género y patrón de poder. En A. Girón (Ed.), *Género y globalización* (pp.27-52), Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Recibido: 28.01.2020 Aceptado: 27.06.2020

WAISSBLUTH, MARIO. (2018). EDUCACIÓN PARA EL SIGLO XXI. EL DESAFÍO LATINOAMERICANO. SANTIAGO: FONDO DE CULTURA ECONÓMICA. ISBN 978-956-289-173-8.

Pablo Fuentes Retamal*

Mario Waissbluth escoge un texto de Andrés Bello, escrito en 1836, para abrir su ensayo. Este epígrafe es interesante, ya que evidencia la coexistencia de dos modelos educativos: uno pensado para instruir a las clases menesterosas, y otro diseñado para educar a los sectores acomodados. Según la dialéctica que expone Bello, las escuelas que instruyen a las clases trabajadoras no debiesen ofrecer mayores proyecciones a sus estudiantes, pues una mejor preparación podría alejar a estos muchachos del trabajo productivo; a su vez, las clases acomodadas, cuyas profesiones requieren una instrucción más exigente, habrán de educarse en colegios que fueron diseñados para formar a las elites (Waissbluth, p.11).

El texto de Andrés Bello contextualiza la problemática que aborda Mario Waissbluth en *Educación para el siglo XXI. El desafío latinoamericano*¹ (2018). Este ensayo, de lectura amena y sencilla, analiza los niveles de exclusión y segregación educativa existentes en

* Doctor en Literatura Latinoamericana, Universidad de Concepción. Magister en Literatura Latinoamericana y Chilena, Universidad de Santiago de Chile. Académico Universidad de Concepción – Campus Los Ángeles. email: pfuentesr@udec.cl, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0398-7045>

¹ La editorial Fondo de Cultura Económica liberó el acceso al ensayo de Mario Waissbluth. Es posible descargar una copia digital de este trabajo en el siguiente enlace: https://www.mariowaissbluth.com/descargas/MWaissbluth_Educ_sigloXXI_1e.pdf?v2

América latina, dificultades que impiden a los sistemas educativos de estos países enfrentar los desafíos del mundo globalizado.

La lucidez del ensayo de Mario Waissbluth radica en su capacidad para analizar los desafíos y retos que atraviesa Latinoamérica en materia educativa. Estas dificultades, más allá de las particularidades locales, presentan puntos de convergencia cuyo génesis se halla en la desigualdad, la pobreza y el atraso en que vive buena parte de nuestra gente.

El punto de partida para validar esta hipótesis de trabajo se encuentra en el capítulo *Propósito y contexto*, donde Waissbluth exhibe los “patéticos resultados” que obtienen los estudiantes latinoamericanos en las pruebas estandarizadas internacionales² (p.21). La situación se complejiza, luego de considerar los elevados índices de deserción escolar que enfrentan los países de la región y comunidades educativas que deben lidiar, en ciertos casos, con una tasa de abandono escolar que supera el 50% (Waissbluth, p.23). El panorama chileno no es tan adverso –en comparación con la realidad local–, sin embargo, al ampliar la mirada y comparar los resultados nacionales con los índices que obtienen los países que integran la OCDE, se evidencian precariedades importantes, ya que el rendimiento de nuestros alumnos nos ubica en los últimos lugares en comprensión lectora y en el desarrollo de problemas de aritmética elemental. Estas contrariedades permiten que Mario Waissbluth sostenga que: “los latinoamericanos somos, en materia de resultados educativos, el basurero de los países desarrollados” (p.25).

El autor sugiere que estas dificultades se pueden remediar mediante la aplicación de políticas educacionales cuyo enfoque considere las siguientes propuestas: a) ampliar la cobertura educacional, en combinación con el reforzamiento y la retención escolar; b) ofrecer educación de calidad integral; c) garantizar equidad en los resultados de aprendizaje; d) avalar políticas de inclusión social que propendan a la disminución de la segregación (Waissbluth, p.64). A partir de estos objetivos fundamentales, se desprenden otras accio-

² El estudio de Mario Waissbluth se enfoca, principalmente, en los resultados de las pruebas: PISA y TERCE.

nes que permanecen implícitas en las anteriores: e) proveer una educación intercultural bilingüe, o multilingüe; f) atender a niños con necesidades educativas especiales; g) implementar políticas de equidad de género (Waissbluth, p.68).

La implementación de estas políticas educativas encuentra impedimentos en los gobiernos de turno y en clase política en general, miradas que suelen enfocarse en la resolución de problemas inmediatos y de corto plazo. Mario Waissbluth indica que este asunto revela “el error sistémico más grande de los gobernantes latinoamericanos de todos los colores políticos en materia educativa” (p.74). A estas dificultades se añade la propensión de nuestras autoridades al anuncio, constantemente, de la renovación de las bases curriculares, aun cuando el 60% del alumnado sea incapaz de resolver simples operaciones aritméticas (Waissbluth, p.75).

Waissbluth precisa que el desafío de nuestros sistemas educativos no subyace en el diseño “técnico” de soluciones, sino que en otorgar viabilidad política y financiera a las reformas educacionales que impulsan los gobiernos locales (p.77). En este contexto, se propone la implementación de algunos “cambios radicales” en materia educativa, por ejemplo, establecer políticas de educación inicial, universal y de calidad, sobre cuyos pilares se sostenga el sistema educativo. Mario Waissbluth justifica la importancia de la educación inicial mediante referencias a las investigaciones que desarrollaron James Heckman y Pedro Carneiro (2003), especialistas en educación que demostraron el impacto positivo, a corto y largo plazo, del trabajo pedagógico en los primeros años de vida: “la rentabilidad social de un dólar invertido en la infancia temprana (...) es entre seis y ocho veces mayor que un dólar invertido en la educación superior o en la capacitación laboral” (Waissbluth, p.111).

La consecución de estos propósitos implicará robustecer la formación académica de los y las educadores(as) de párvulos, por consiguiente, estos profesionales debiesen poseer obligatoriamente, un título universitario que garantice una formación especializada no inferior a cuatro años de estudios.

En términos generales, Mario Waissbluth propone crear una “verdadera carrera docente parvularia”³ (p.118).

Los esfuerzos de la educación preescolar se deben articular con los desafíos que impone la etapa escolar (primaria y secundaria). Este período, sin lugar a dudas, constituye el mayor desafío por su masividad y duración (diez a doce años, dependiendo del plan de estudios que promueva cada país). Las acciones propuestas para remediar estas dificultades apuntan al desarrollo de una carrera docente que considere mayores requisitos para los estudiantes que ingresen a estudiar pedagogía, garantizar estándares de calidad en la formación del profesorado, evaluación constante de los maestros y un incremento de las remuneraciones del cuerpo docente activo (Waissbluth, p.158).

Las conclusiones que propone el ensayo de Waissbluth sugieren que las desigualdades y precariedades existentes en el sistema educativo latinoamericano no podrán ser resueltas en un par de décadas, por el contrario, la solución a este conflicto implica un esfuerzo mayor que exige diseñar e implementar políticas gubernamentales pensada a largo plazo.

En definitiva, *Educación para el siglo XXI. El desafío latinoamericano*, es un ensayo bien documentado cuyo propósito es evidenciar cómo las desigualdades económicas y sociales que sacuden Latinoamérica inciden, directamente, en las políticas educativas que implementa cada país de esta región. Una reflexión que no sólo apunta a especialistas e investigadores en temas de educación, sino que, a legisladores, docentes, estudiantes de pedagogía y a lectores, en general, que se interesen por conocer y comprender cómo las inequidades económicas indican en la formación de las futuras generaciones.

Recibido: 17.08.2020 Aceptado: 07.09.2020

³ Mario Waissbluth propone una profesionalización de la carrera Educación parvularia en términos de: aumentar los requisitos de acceso para su estudio, elevar los estándares de formación y evaluación de desempeño, mejorar las condiciones laborales, propiciar la equidad de género y en otorgar remuneraciones compatibles y comparables, en términos razonables, con otras profesiones prestigiadas de cada país (p.118).



MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

Este programa es ofrecido con el patrocinio de la Escuela de Graduados y conduce a la obtención de Grado Académico de Magíster en Educación.

El programa de Magíster en Educación está orientado a formar graduados de nivel superior. Los graduados deben lograr una capacidad científica en el campo específico de la Educación, como también desarrollar una capacidad permanente para generar nuevos escenarios de enseñanza-aprendizaje en los ámbitos de trabajo.

REQUISITOS DE POSTULACIÓN E INGRESO

- Grado de Licenciado en Educación o título de Profesor de formación universitaria, o bien otro título profesional cuyo nivel y contenido sean equivalentes a cualquiera de los anteriores.
- Petición fundamentada de su ingreso al Programa.
- Antecedentes académicos.
- Informes académicos proporcionados por dos personas indicadas por el propio postulante, de las cuales una, por lo menos, deberá ser académico de la Universidad donde el postulante se graduó o tituló.
- Patrocinio y/o autorización de la institución a la cual pertenece el postulante, cuando corresponda.
- Certificado de nacimiento.
- Certificado de salud compatible con los estudios del Programa.
- Indicación del origen de los recursos financieros de que dispondrá durante el periodo de estudios.
- Ensayo escrito que explique las razones para postular al Programa, y las metas personales y profesionales del estudiante.
- Acreditar conocimiento instrumental del idioma inglés. La acreditación debe realizarse durante el proceso de selección o, en casos excepcionales, antes del término del Primer Semestre.

RÉGIMEN DE ESTUDIOS

El programa opera en régimen semestral, los días sábados, durante cuatro semestres, contempla la aprobación de un mínimo de 30 créditos (15 créditos para cursos básicos y 15 créditos para cursos electivos), además de un examen de cualificación.

INFORMACIONES

Oficina de Postgrado 320-B, teléfono: (56-41) 2204505, fax: (56-41) 2212839,
e-mail: doceduca@udec.cl



MAGÍSTER EN EDUCACIÓN FÍSICA

Este programa es ofrecido con el patrocinio de la Dirección de Postgrado y conduce a la obtención de Grado Académico de Magíster en Educación Física.

Los graduados deben lograr una capacidad científica en el campo específico de la Educación Física, como también desarrollar una capacidad permanente para generar nuevas estrategias y propuestas que permitan su vinculación con los distintos problemas que tienen relación con la actividad física y salud, y la educación física escolar. Estas dos temáticas, consideradas en el programa, son las áreas de especialización a las que el estudiante debe optar de acuerdo a su interés.

REQUISITOS DE POSTULACIÓN E INGRESO

- Fotocopia legalizada del Grado de Licenciado en Educación o título de Profesor de Formación Universitaria.
- Fotocopia legalizada de las calificaciones, incluyendo información sobre el sistema de calificación.
- Certificado de salud compatible con los estudios del Programa.
- Certificado de afiliación a un sistema previsional de salud (FONASA, ISAPRE u otro), postulantes extranjeros seguro de salud y accidentes válido en Chile.
- Dos fotografías tamaño carnet, con nombre completo y número de RUT.
- Certificado de Fondo Solidario, sólo para titulados de la Universidad de Concepción.
- Informes académicos proporcionados por dos personas indicadas por el propio postulante, de las cuales una, por lo menos, deberá ser académico de la Universidad donde el postulante se graduó o tituló.
- Patrocinio y/o autorización de la institución a la cual pertenece el postulante, cuando corresponda.
- Certificado de nacimiento.
- Ensayo escrito que explique las razones para postular al Programa, y las metas personales y profesionales del estudiante.
- Acreditar conocimiento instrumental del idioma Inglés. La acreditación debe realizarse durante el proceso de selección o, en casos excepcionales, antes del término del Primer Semestre.

RÉGIMEN DE ESTUDIOS

El Programa opera en régimen semestral, los días sábados, durante cuatro semestres, contempla la aprobación de un mínimo de 30 créditos, además de un examen de cualificación.

INFORMACIONES

Oficina de Postgrado, teléfono: (56-41) 2204505, fax: (56-41) 2212839,
e-mail: doceduca@udec.cl



MAGÍSTER EN GESTIÓN, LIDERAZGO Y POLÍTICA EDUCATIVA

Este programa es ofrecido con el patrocinio de la Escuela de Graduados y conduce a la obtención de grado académico de Magíster en Gestión, Liderazgo y Política Educativa.

El programa de Magíster en Gestión, Liderazgo y Política Educativa está orientado a formar graduados de nivel superior. Los graduados deben lograr una capacidad científica en el campo específico de la gestión y el liderazgo, como también desarrollar una capacidad para generar nuevos escenarios de enseñanza-aprendizaje en los ámbitos de trabajo.

REQUISITOS DE POSTULACIÓN E INGRESO

- Petición fundamentada de su ingreso al Programa.
- Antecedentes académicos.
- Los informes académicos los proporcionarán dos personas indicadas por el propio postulante, de las cuales una, por lo menos, deberá ser académico de la Universidad donde el postulante se graduó o tituló.
- Indicación del origen de los recursos financieros de que dispondrá durante el período de estudios.
- Certificado de salud compatible con los estudios del Programa.
- Patrocinio o autorización de la institución a la cual pertenece, cuando corresponda.
- Certificado del Fondo Solidario de Crédito Universitario (postulantes chilenos).
- Certificado de nacimiento.
- Otros antecedentes establecidos por el reglamento particular del Programa al que postula.
- Carta que explique las razones para postular al Programa, y las metas personales y profesionales del estudiante.
- Acreditar conocimiento instrumental del idioma inglés. La acreditación debe realizarse durante el proceso de selección o, en casos excepcionales, antes del término del Primer Semestre.

RÉGIMEN DE ESTUDIOS

El programa opera en régimen semestral, los días sábados, durante cuatro semestres; contempla la aprobación de un mínimo de 30 créditos (cursos básicos 15).

INFORMACIONES

Secretaría de Postgrado, teléfono: (56-41) 2661710,
e-mail: Lcabrera@udec.cl

INSTRUCCIONES PARA LA PRESENTACIÓN DE LOS ARTÍCULOS

La revista **Paideia** es una publicación semestral de la Universidad de Concepción dedicada a la difusión de artículos de carácter teórico, experimental y aplicado en el área de la educación, con el objeto de divulgar avances en este campo y de apoyar la labor de los profesionales que se desempeñan en esta área. La convocatoria para presentación de escritos es permanente, por lo que los autores pueden enviar sus manuscritos en cualquier momento del año.

Sus temáticas se refieren al desarrollo integral y formación de la persona en función de su trascendencia, la formación inicial y continua del docente, las ciencias de la educación, el saber pedagógico, las instituciones educativas, los procesos cognitivos, recursos didácticos, orientación educacional y vocacional, políticas y reformas educativas, currículo, teorías, aplicaciones y proyecciones del conocimiento en educación hacia nuevas tendencias y horizontes educativos. No están ajenos al espíritu de nuestra revista enfoques más amplios sobre los fenómenos de la educación, tales como el análisis histórico de los procesos educativos y la reflexión filosófica sobre ellos.

Acoge colaboraciones de autores del ámbito educacional y académico tanto del país como del extranjero. **Paideia** publica los siguientes tipos de aportes:

a) Trabajos de investigación, referidos a divulgar los avances o resultados de investigaciones educativas basadas en estudios o proyectos con auspicio institucional.

b) Ensayos originales, reflexiones o ponencias sobre teorías, modelos educativos y aplicaciones, con el objeto de evaluar o reformular propuestas en el campo de la educación y de la pedagogía.

c) Experiencias educativas, que presenten resultados de innovaciones o avances pedagógicos, formativos o didácticos.

d) Reseñas de libros, que aporten al debate y al desarrollo de la pedagogía, la didáctica y materias de ciencias sociales y otras disciplinas que se relacionen con la educación.

Recibe sólo trabajos inéditos, actualizados, que signifiquen una aportación teórica o empírica de relevancia y que no hayan sido enviados simultáneamente para divulgación en otras publicaciones.

Las ideas, juicios y opiniones expresados en los artículos son de responsabilidad exclusiva de sus autores.

La población a la cual se dirige la revista está conformada por investigadores en educación, académicos, instituciones vinculadas al área, profesionales y estudiantes que se desempeñan en los diferentes niveles de este campo. Asimismo, **Paideia** abre sus páginas a docentes y expertos que se interesen en la formación humana,

los temas educativos, las tareas pedagógicas, sociedad, cultura y trabajo desde sus propias perspectivas y enfoques en torno a la educación en nuestro tiempo.

Se solicita a los autores enmarcarse dentro de las siguientes normas:

1. Todo material debe enviarse debidamente identificado a través de la plataforma <http://revistasacademicas.udec.cl/index.php/paideia/index>, utilizando los software Word (para texto), Excel (para tablas o gráficos) y Photoshop (para imágenes, formatos jpg, tif o eps). No utilice colores aparte del negro y variaciones en gris.

2. Idiomas: Paideia publica tanto en español como en inglés y portugués.

3. Anonimato: El nombre del autor(es) no debe figurar en el texto, ya que las propuestas serán enviadas a dos revisores externos, que las evaluarán sin conocer la identidad del autor. Por eso, y además del texto, debe remitirse un documento en un archivo aparte (.doc, .docx) en el que se haga constar los siguientes datos personales del autor (nombre completo, dirección, número de teléfono, dirección de e-mail, institución educativa a la que está adscrito y título del texto que presenta para publicación).

4. Los artículos serán presentados en hojas formato carta o A4, con márgenes de 2 cm, escritos en caracteres tamaño 12, deben incluirse dos copias impresas con páginas numeradas. Su extensión máxima será de 20 páginas, incluyendo gráficos, tablas, referencias bibliográficas y citas. Deben contener:

4.1. Títulos del trabajo. En idiomas español e inglés. Al final de éste, cuando proceda, debe indicarse si corresponde al resultado de un proyecto de investigación, una tesis de grado, una conferencia u otro.

4.2. Nombre de autor(es). Debe indicarse, con asterisco y a pie de página, grado académico más alto, especialidad, institución a que pertenece, ciudad, país y correo electrónico.

4.3. Resumen y palabras clave/abstract y keywords. No deben exceder las 14 líneas cada uno. Se requiere 6 palabras clave en español e inglés que representen a su investigación y que estén adscritas a <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>

4.4. Citas y referencias bibliográficas. Las citas dentro del texto y las referencias del listado final deben ser presentadas según el formato de American Psychological Association (A.P.A.).

a) Cuando el apellido del autor forma parte de la narrativa se incluye solamente el año de publicación del artículo entre paréntesis.

Ejemplo: Moreno-Herrera (2003) estableció que la incidencia de la...

b) Cuando el apellido y la fecha de publicación no forman parte de la narrativa del texto, se incluyen entre paréntesis ambos elementos, separados por una coma.

Ejemplo: La relación entre clima organizacional y rendimiento laboral (Moreno-Herrera, 2003) determina...

c) Cuando tanto la fecha como el apellido forman parte de la oración no se usa paréntesis.

Ejemplo: En el 2003 Moreno-Herrera publicó los resultados de su...

d) Si hay más de una obra/artículo de un solo autor aparecido el mismo año, se citará con una letra en secuencia seguida al año.

Ejemplo: (Moreno-Herrera, 2003a, Moreno-Herrera, 2003b, etc.)

Todas las citas en el trabajo deben aparecer en la lista final de referencias y todas éstas deben ser citadas en el texto.

El listado de referencias debe adoptar el siguiente esquema:

a) Libros: Debe aparecer apellido del autor, coma, inicial/es del nombre, punto, año publicación (entre paréntesis), punto, título subrayado o en letra cursiva, punto, lugar de edición, dos puntos, editorial.

Ejemplo: Valenzuela, S. (2003). *Metodología de la investigación*. Madrid: Alianza.

b) Revistas: Debe aparecer apellido del autor, coma, inicial/es del nombre, punto, año publicación, punto, título del artículo, nombre de la revista subrayado o en letra cursiva, volumen de la revista cuando proceda entre paréntesis y las páginas que ocupa el artículo separadas por un guión.

Ejemplo: Valenzuela, S. (2003). Tecnología en el aula. *Paideia* 38, 35-44.

c) Capítulos de libro: Debe aparecer apellido del autor, coma, inicial/es del nombre, punto, año publicación en paréntesis, punto, título del capítulo, punto, En, iniciales y apellido del editor(es), en paréntesis (ed(s).), punto, Título del libro en cursiva, en paréntesis número de páginas del capítulo, punto, lugar de edición, dos puntos, editorial.

Ejemplo: Guillén, J. y Ligioiz, M. (2015). Aprender por todos los canales. En A. Forés, J.R. Gamo, J. Guillén, T. Hernández, M. Ligioiz, F. Pardo, F. C. Trinidad (eds.). *Neuromitos en educación* (pp. 35-48). Barcelona: Plataforma Editorial.

5. La no adecuación de cualquier contribución a las normas estipuladas por la revista será causal de devolución inmediata al autor para su corrección. Por su parte, la dirección de la revista se reserva el derecho de hacer las modificaciones que sean pertinentes para mantener el estilo de la publicación.

6. Sistema de arbitraje y selección de los artículos: Los artículos recibidos son sometidos a consideración del Comité Editorial, el cual hará una preselección de los artículos en relación con el cumplimiento de los requisitos expuestos en las normas de publicación aquí señaladas. La evaluación del trabajo se realizará por dos o más revisores externos a la institución editora, según modalidad doble ciego. Los evaluadores informarán sobre la calidad científica del artículo, así como respecto a su pertinencia con los objetivos de la revista, aspectos que permitirán

decidir acerca de la aceptación, las sugerencias de cambios o el rechazo del trabajo escrito. En caso de la existencia de evaluaciones contradictorias en torno a una contribución, serán los miembros del Comité Científico los encargados de zanjar el problema. Los evaluadores no conocerán el nombre del o los autores, así también los nombres de los evaluadores serán reservados. Los escritos seleccionados para evaluación serán sometidos al detector de plagio Urkund. Los trabajos que no cumplan los estándares de originalidad serán rechazados.

7. Notificación a los autores. Los trabajos aceptados y los que requieran modificaciones serán informados a su autor o autores para que éstos hagan las correcciones pertinentes y los regresen en el plazo estipulado. Una vez publicado el artículo, se enviará un ejemplar de la revista a cada autor. Tanto la recepción del trabajo como su aceptación o rechazo serán notificados a los autores.

8. Derechos de publicación. Los autores conceden a Paideia derechos de publicación y difusión de los trabajos seleccionados para la revista, tanto en sus versiones en papel, electrónica o cualquier otro soporte, así como su inclusión en catálogos, bibliotecas, servidores o sitios virtuales.

9. Políticas de acceso y reúso. Para la versión electrónica Paideia adopta la Licencia de Creative Commons 4.0 (creativecommons.org/by/4.0/) de acceso abierto, que autoriza a toda persona a copiar, distribuir y comunicar públicamente cualquiera de los textos publicados en la revista siempre y cuando no sea con fines de lucro, se cite de manera adecuada la fuente y se remita a la publicación original. Para la versión impresa deben suscribirse escribiendo a: paideia@udec.cl

10. Declaración de conflictos de interés. Tanto autores, revisores como editores deberán declarar –mediante correo electrónico a la dirección de la revista– todo posible conflicto de interés que pudiera poner en duda la confianza pública en los procesos de revisión, selección y publicación de los trabajos de Paideia. Se entiende por conflicto de interés la situación donde un vínculo (familiar, de rivalidad académica, financiero u otro) atenta contra la transparencia e imparcialidad de juicios y procedimientos.

11. Dirección de los envíos. Los trabajos o contribuciones serán enviados según el siguiente protocolo:

Pasos:

I) Ingrese a la plataforma <http://revistas.udec.cl/>

II) Pinche el ícono Paideia y, a la derecha, “Para los autores/as”.

III) Revise la página “Acerca de la revista” para consultar las políticas, así como las “Directrices para los autores/as”.

IV) Regístrese como autor en “Regístrase” para enviar su contribución a la revista.

INSTRUCTIONS FOR SUBMITTING ARTICLES

The **Paideia** magazine is a biannual journal published by the University of Concepción dedicated to the dissemination of articles theoretical, experimental and applied in the area of education, in order to disseminate advances in this field and to support the work of professionals who work in this area.

Our topics address the integral development of the individual in accordance with their transcendence, the initial and continuing formation of teachers, the sciences of education, pedagogical knowledge, educational institutions, cognitive processes, didactic resources, educational and vocational counseling, policies and reforms in education, curriculum, theories, applications and scope of knowledge in education towards new educational trends and horizons. Broader approaches to the phenomena of education, such as the historical analysis of the educational processes and philosophical reflection on them are not alien to the spirit of our magazine.

We accept articles from authors in the educational and academic field both in the country and from abroad. We publish the following types of contributions:

- a)** Research aimed at the diffusion of improvements or findings of research in education based on studies sponsored by institutions and/or on graduate thesis work.
- b)** Original essays, thoughts or papers for conferences on educational theories, models or applications to assess or reformulate proposals in the field of education and pedagogy.
- c)** Educational experiences showing results of pedagogical, formative or didactical innovations or improvements.
- d)** Reviews of books that contribute to the debate and to the development of pedagogy, didactics and subjects of social sciences and other disciplines related to education.

We only accept unpublished, up-to-date articles denoting a theoretical or empirical and relevant contribution which have not been simultaneously submitted for publication elsewhere.

The ideas, thoughts and opinions expressed in the articles are the exclusive responsibility of the authors.

The readers this journal aims at are researchers in education, academic staff, institutions, professionals and students in the various fields of education. **Paideia** also makes contributions available to teachers, the general public and experts interested in human formation, topics on education, areas of pedagogy, society, culture and work from their own perspectives and approaches in relation to contemporary education.

The authors are requested to conform to the following rules:

- 1.** All material should be sent by email properly identified using, Photoshop Soft

ware (for images, jpg, tif or eps formats), and Word (for text), Excel (for tables or graphics) specifying the version used. Do not use colors other than black and variations of gray.

2. Languages: Paideia publishes in Spanish, English and Portuguese.

3. Anonymity: The name of the author (s) must not appear in the text, since the proposals will be sent to two external reviewers, who will evaluate them without knowing the identity of the author. Therefore, the identification of the author(s) is done when registered on the platform. The author(s) information includes the following author(s) details: (full name, address, telephone number, e-mail address, and affiliation and also the title of the paper you are submitting for publication).

4. The articles should be submitted in letter size or A4 format, having 2 cm margins, in font size 12. Two printed copies with numbered pages should also be submitted. Maximum length is 20 pages, including graphs, tables, bibliographic references and quotations. The articles should contain:

4.1. Title of the article. In Spanish and English. At the end of the article, when applicable, it should be it is the result of a research project, a graduate thesis, a lecture or other instance.

4.2. Name(s) of the author(s). It should be indicated, with asterisk and footer, highest academic degree, specialty, institution to which belongs, city, country and e-mail.

4.3. Abstract and keywords. Not more than 14 lines each.

4.4. Quotations and bibliographical references. Quotations within the text and the references on the final list are to be rendered in accordance with the format of the American Psychological Association (A.P.A.).

a) When the last name of the author is part of the text, only the year of publication is included in parentheses.

Example: Valenzuela (2003) stated that the incidence of...

b) When the last name and the date are not part of the text of the article, both elements are given in parentheses, separated by a comma.

Example: The relationship between working environment and production (Valenzuela, 2003) determines...

c) When both the date and the name are part of a sentence, no parentheses are used.

Example: In 2003 Valenzuela published the results of his ...

d) If there is more than one article/study of an author published in the same year, a sequence of letters following the year should be used.

Example: (Valenzuela 2003a, 2003b, etc.).

All the quotations within the article should appear on the reference final list and all of these should be quoted in the text of the article.

The list of references should conform to the following pattern:

a) Books. Last name of the author, comma, initial(s) of first (and middle) name(s), period; year of publication in parentheses, period; title, underlined or in italics, period; place of publication, colon; publishing house.

Example: Valenzuela, S. (2003). *Metodología de la investigación*. Madrid: Alianza.

b) Journals. Last name of the author, comma; initial(s) of name(s), period; year of publication in parentheses, period; title of the article, name of the journal, underlined or in italics, volume of the journal, when applicable, in parentheses, and the pages on which the article appears, separated by a hyphen.

Example: Valenzuela, S. (2003). Tecnología en el aula. *Paideia* 38, 35-44.

c) Book chapters. Author's last name, comma, first initial, period, year of publication in brackets, period, title of the chapter, period. In, Editor(s) First Initial and surname, ed(s). In brackets, period. Book title in italics, page range of chapter in brackets, period, publication location, colon, publisher name.

Example: Guillén, J. y Ligoiz, M. (2015). Aprender por todos los canales. En A. Forés, J.R. Gamó, J. Guillén, T. Hernández, M. Ligoiz, F. Pardo, F.C. Trinidad (eds.). *Neuromitos en educación* (pp. 35-48). Barcelona: Plataforma Editorial.

5. Any contribution non compliant with the regulations stated by the journal will be sent back immediately to the author for correction. Accordingly, the editorial board of the journal is entitled to make all the necessary modifications to maintain the line of publication.

6. Article arbitration and selection rules. The articles submitted are subject to consideration by the Editorial Board, which carries out a preliminary selection considering compliance with the requirements for publication given herein. Two or more internal or external readers, who do not take part in the management of the journal, review and assess the articles. The appraisal of these readers informs on the scientific nature of the article, as well as on its relevance to the goals of the journal. This information leads to a decision on the acceptance, modifications or rejection of the article. Should the evaluation of an article be deemed contradictory in relation to its contribution, the members of the Advisory Council will arbitrate the situation. The names of the author(s) remain unknown to the readers who assess the articles; the names of these readers are not of public domain. The papers selected for evaluation will be submitted to the Urkund anti-plagiarism detector. Articles that do not meet the originality standards will be rejected.

7. Notification to the authors. The authors will be notified on the articles selected and requiring modifications so that they can submit their corrected versions within a specified time limit. Once published, every author will receive an issue of the journal containing their articles. The authors will be notified of the acceptance or rejection of their articles.

8. Publication rights. The authors shall hand the publication and diffusion rights of their articles over to Paideia, both in hard copies and electronic documents

or any other kind of format. In a similar fashion, rights of inclusion in catalogs, libraries, virtual servers or sites shall be handed over to **Paideia**.

9. Access and reuse policies. For its electronic format, **Paideia** employs Creative Commons 4.0 (creativecommons.org/licenses/by/4.0/) open access, which authorizes everyone to copy, distribute and publicly communicate any of the texts published in **Paideia** as long as it is not for profit, the source is properly cited and the original publication. For its printed format, you must subscribe by writing to: paideia@udec.cl

10. Declaration of conflicts of interest. Authors, reviewers and editors require a declaration -via email to the journal's management- of any possible conflict of interest that could cast doubt on public confidence in the processes of reviewing, selecting and publishing Paideia's works. Conflict of interest is understood as the situation where a link (family, academic rivalry, financial or other) threatens the transparency and impartiality of trials and procedures.

11. Submittal an article. Contributions must be submitted as follows:

- I) Enter paideia.udec.cl
- II) Click on **Paideia**, and on the right "for authors"
- III) Check "about the journal" and "author guidelines" for the journal policies.
- IV) Register as an author on "registration" to submit your contribution.

Paideia

Revista de educación

FORMULARIO DE SUSCRIPCIÓN

Publicación de la Facultad de Educación
de la Universidad de Concepción. Concepción, Chile

Suscripción anual para Chile	\$ 8.000.
Suscripción anual para extranjero	US\$ 15.
Suscripción anual vía aérea América	US\$ 17.
Suscripción anual vía aérea Europa	US\$ 20.

FICHA DE SUSCRIPCIÓN

Deseo suscribirme a la revista **Paideia** (2 números).
Remito cheque nominativo o giro a nombre: Facultad de Educación,
Universidad de Concepción, Casilla 160-C, Facultad de Educación,
Edmundo Larenas N° 335, Concepción, Chile.

Nombre del suscriptor:

Dirección:

Ciudad y código postal:

País:

Necesito:

Factura

Boleta

Año 2015

Año 2016

Año 2017

Año 2018

Año 2019

Esta revista, editada por la
Facultad de Educación
de la Universidad de Concepción,
se terminó de imprimir en el
mes de marzo de 2020,
en los talleres de
Trama Impresores S.A.,
Hualpén, Chile
(que sólo actúa como impresora)

