

01

VOL.I-2016

INNOVARE

Revista Electrónica
de Educación Superior

ISSN: 0719-7500

INNOVARE
Revista Electrónica de Educación Superior

Unidad de Investigación y Desarrollo Docente
Dirección de Docencia
Universidad de Concepción

Director:
Dr. Claudio Díaz Larenas

Comité Científico:

Dr. Luis Alberto García García, Universidad de La Laguna, España
Dra. Karen Jogan, Albright College, Reading, Pennsylvania, USA
Dra. Marcela Patricia Quintana Lara, Universidad Arturo Prat, Chile
Dr. Richard Smith, University of Warwick, United Kingdom
Dr. Mauricio Veliz Campos, Universidad Católica Silva Hernández, Chile
Dra. Leonor Margalef García, Universidad de Alcalá de Henares, España
Dra. Tania Tagle Ochoa, Universidad Católica de Temuco, Chile
Dr. Alejandro Márquez Jiménez, Universidad Nacional Autónoma de México
Dr. Luis G. Martínez del Campo, University of Essex, United Kingdom

Editor:
Dr. José Sánchez Henríquez

Coordinador Ejecutivo:
Mg. Jorge Vergara Morales

TABLA DE CONTENIDO

PABLO SANTIBÁÑEZ RODRÍGUEZ

Conceptos, habilidades y actitudes ciudadanas en estudiantes de cuarto año medio en Lota: Relaciones con sexo, edad y tipo de educación
Civics concepts, skills and attitudes of fourth grade students in Lota: Relations to sex, age and education modality..... 1-26

KATHLEEN S. JOGAN & KELLY JOHNSON

Teaching strategies for today's college student
Estrategias educativas para el estudiante universitario de hoy..... 27-38

PAMELA LABRA GODOY ET AL.

Aprendizaje en Educación Superior. Una mirada sistémica a los sujetos que aprenden, en un contexto de innovación curricular
Learning in Higher Education. A systemic look at the subjects that learn in a context of curricular innovation..... 39-65

ORIANA OÑATE FIERRO

Factores que inciden en el dominio del inglés a nivel universitario
Factors impacting english proficiency at university level..... 66-99

DIEGO MUÑOZ CAMPOS

Educación por competencias: reflexiones en torno a una experiencia en formación inicial de profesores de inglés
Competency-based Education: Reflections on an English Initial Teacher Training Experience..... 100-126

Conceptos, habilidades y actitudes ciudadanas en estudiantes de cuarto año medio en Lota: Relaciones con sexo, edad y tipo de educación.

Civics concepts, skills and attitudes of fourth grade students in Lota: Relations to sex, age and education modality.

Pablo Santibáñez Rodríguez*

Recibido: 04/04/2016

Aceptado: 09/05/2016

Resumen

Esta investigación se planteó como objetivo identificar los conceptos, habilidades y actitudes ciudadanas de estudiantes de cuarto año medio de un establecimiento educacional de Lota. Esto se realizó mediante una metodología cuantitativa. Lo anterior permitió identificar importantes diferencias entre los estudiantes y las variables que inciden en ellas. Los resultados muestran diferencias por sexo, modalidad de educación y curso; a lo que se agrega como resultados generales, la existencia de un concepto de estado asociado a su rol social; un concepto de ciudadanía asociado al movimiento social; una mayor confianza en los medios de comunicación por sobre las instituciones relacionadas con el gobierno.

Palabras claves: Ciudadanía Amplia, Cognición Política Juvenil, Currículum, Formación Ciudadana.

Abstract:

The aim of this research was to identify the civics concepts, skills and attitudes of fourth grade students in the educational establishment of Lota. This is developed through a quantitative methodology. The previous point, allows to identify relevant differences between students and the variables that affect them. The results show clear differences among outcomes by gender, course and education modality; to which we add as general results the presence of a concept of the state more associated with their social role, the presence of a concept of citizenship associated to a social movement concept, greater confidence in the media over the government-related institutions and the general awareness about their rights and the rights of others.

Keywords: Wide Citizenship, Youth's political cognition, Curriculum, Citizen Education.

* Profesor de Historia y Geografía. Magíster en Investigación Social y Desarrollo. Estudiante de Master of Educational Studies, The University of Queensland, Australia. Correo electrónico: pablosantibanezrodriguez@gmail.com

1. Introducción

Durante el año 1999 se realizó en nuestro país el estudio internacional de Educación Cívica con estudiantes de octavo básico, el cual también fue realizado durante el año 2000, pero considerando a estudiantes de cuarto año medio. El propósito fue estudiar el desarrollo de conceptos, habilidades y actitudes en el área de la formación ciudadana en distintos países. Por otro lado, a partir del año 1996 para educación básica y 1998 para educación media, se incorporaron objetivos que permiten desarrollar las competencias y habilidades necesarias para el ejercicio ciudadano. Esto se abordó desde reformas curriculares mediante el desarrollo de Objetivos Fundamentales (OF) y Objetivos Fundamentales Transversales (OFT); fortaleciendo conceptos asociados a derechos y obligaciones ciudadanas.

A partir de lo anterior, se vuelve necesario conocer cuáles son los conceptos, habilidades y actitudes que los estudiantes desarrollaron a partir de tales reformas, además de conocer las variables que influyeron en dicho proceso. Lo anterior nos lleva, en primer lugar a conocer de qué manera se está preparando a los estudiantes para el ejercicio de la ciudadanía en la sociedad que los espera, y por otro lado, comprender la forma en que los centros educativos se están transformando en verdaderos espacios de ejercicio activo de la ciudadanía (Bolívar, 2007). Adicionalmente, se suma la necesidad de entender lo efectivo que han sido los cambios propuestos por la reforma educacional implementada durante los años 1996 (para enseñanza básica) y 1998 (para enseñanza media) en el ámbito de la formación ciudadana.

La presente investigación se sitúa en Lota, ciudad ubicada en la región del Biobío, a 39 Km. de la capital regional Concepción y a 519 Km. de Santiago, capital de Chile. Es una comuna que surgió a partir de la industria del Carbón a mediados del siglo diecinueve, desarrollando una cultura e identidad asociada a este polo de desarrollo, presentando entre sus características principales, un activo movimiento político conocido por gran parte del país. Pero el contexto actual se aleja bastante del pasado, por lo que los distintos procesos vividos por Chile durante las últimas décadas exigen estudiar el impacto que tienen a nivel local, pero también qué elementos influyen en esta nueva construcción.

2. Marco Teórico

El desarrollo del actual concepto de ciudadanía posee distintas etapas, en las que el ser humano ha experimentado distintas formas y prácticas de vivirlo (Heater, 2007; Rodríguez, 2007). Como primer antecedente, existe la organización desarrollada por las sociedades espartanas y atenienses, desde el siglo VIII al siglo IV a.c. En esta etapa, filósofos e historiadores se encargaron de definir y debatir las primeras ideas sobre el concepto de ciudadanía y las prácticas que las definen (Benítez, 2005).

Luego, la Revolución Francesa y la Independencia estadounidense (Horrach, 2009) relacionadas con las ideas propuestas años antes por el pensador francés Jean Jacques Rousseau (1999) integran al debate conceptos como el de voluntad general (Heater, 2007). Para Rousseau, el pueblo debía ser entendido como el soberano capaz de juzgar el accionar de los magistrados y sus representantes, además de definir las directrices de los asuntos del Estado (Rousseau, 1999). A partir de esta nueva relación creada entre la ciudadanía y los Estados-Nacionales (Rodríguez, 2007; Silva, 2001), es que comienza a surgir una nueva corriente con una fuerte -y en ciertos momentos radical- relación con el Nacionalismo, con graves consecuencias a futuro, como lo fueron el Nazismo Alemán y el Fascismo Italiano.

Un paso fundamental en el debate teórico en torno a ciudadanía y democracia vino a aparecer en el año 1949, gracias al sociólogo T.H. Marshall (Garcés, Lucero, Fernanda, Icazzati, Sabeti, & de Los Ríos, 2006) quien pronunció una serie de conferencias que se resumieron en un artículo con el título de “Ciudadanía y Clase Social”, proponiendo dos tesis principales: la primera plantea una compatibilidad entre el concepto de igualdad de la ciudadanía y la desigualdad de las estructuras de clase, y en segundo lugar su teoría más famosa, la cual indica que la ciudadanía está compuesta por tres partes (Ciudadanía Civil, Ciudadanía Política y Ciudadanía Social) que evolucionaron de distinta forma hasta el momento de la publicación (Heater, 2007; Rodríguez, 2007; Silva, 2001; Sandoval Moya, 2003).

Durante la segunda mitad del siglo XX el desarrollo del concepto de ciudadanía se centra en torno a dos grandes paradigmas: el comunitarismo y el liberalismo (Cerdeña, Egaña, Magendzo, & Varas, 2004; Rodríguez, 2007). La diferencia, más allá de radicar solamente en el concepto de ciudadanía, se muestra en las formas de entender la democracia, la política y la sociedad. Pese a la

densidad académica del debate, ninguna discute aspectos básicos como la igualdad, el cumplimiento de la ley, y la participación en la vida política.

En la actualidad, el concepto de ciudadanía está compuesto por dos dimensiones (Marín, 2010), por un lado, encontramos una dimensión asociada con el estatus legal, originado a partir de la “revolución gloriosa” inglesa, en 1688, y la conquista del poder por parte de intelectuales liberales (Marshall, 1997). Por otro lado, encontramos una dimensión asociada directamente con la participación efectiva (Marín, 2010), transformándola en un grupo de valores y actitudes esperables de cualquier ciudadano (Heater, 2007).

Lo anterior forma un espacio a nivel académico y práctico para la discusión de los anteriores conceptos de ciudadanía, los cuales deben ser reconstruidos para dar soluciones a las nuevas problemáticas (Ariza, 2007; Cabello, 2003; Castells, 2000; Díaz Bartolomé & Cabrera Rodríguez, 2003). Es así como en la actualidad coexisten distintas ciudadanía emergentes que buscan dar respuesta a las distintas necesidades sociales, como lo son la Ciudadanía Activa y responsable (Mayor, 2002), la Ciudadanía Cosmopolita (Horrach, 2009; Marín, 2010) la Ciudadanía Global (Marín, 2010) la Ciudadanía Glocal (Mayer, 2002; Imbernón, Majó, Mayer, Mayor, Menchú, & Tedesco, 2002), la Ciudadanía Multicultural/Intercultural (Menchú, 2002), la Ciudadanía Social Inclusiva (Giroux, 2001; Meller, 2000; Imbernón, Majó, Mayer, Mayor, Menchú & Tedesco, 2002), la Ciudadanía paritaria (Peña & Peña, 2007) y la Ciudadanía ambiental (Puig Rovira, 2000; Imbernón, Majó, Mayer, Mayor, Menchú, & Tedesco, 2002).

A principios de los años 90, el contexto político a nivel global se ve modificado por el fin de gran parte de los socialismos reales. Esto constituye un contexto en donde el sistema democrático liberal no posee mayor contrapeso. En el caso de Chile, el fin de la dictadura crea espacios para la participación dentro de la lógica de una democracia representativa.

A finales de los noventa, esto se ve tensionado por problemas como la desafección política y la disminución del interés por participar de las elecciones (De la Maza, 2009). Frente a la crisis en la participación existente en Chile y en el resto del globo, en un contexto neoliberal (Cerda, Egaña, Magendzo, & Varas, 2004; Giroux, 2001; Martínez:Silva, Morandé, & Canales, 2010.; Touraine, 1993), surge una propuesta con esencia comunitarista que indica una necesidad actual de ciudadanía activa. Esta definición no sólo se reduce a la posesión de derechos formales, sino que también está atravesada por capacidades y habilidades que deben tener los ciudadanos de manera

que le permitan participar de un modelo de democracia que se considera necesario (Heater, 2007; Cerda, Egaña, Magendzo & Varas, 2004), ya que permite al sujeto desarrollar cabalmente potencialidades y genera los espacios para que su voz pueda adquirir presencia en la esfera pública. Las distintas propuestas en el ámbito de la ciudadanía vuelven necesaria una naturaleza integradora del concepto de formación ciudadana, entendiéndola desde una concepción amplia (Bolívar, 2007).

De esta manera la enseñanza de la educación cívica utilizada por la dictadura y estrechamente ligada con el patriotismo y el nacionalismo, se reformula conectándose con conceptos como democracia, participación y pensamiento crítico. Esto genera una propuesta vinculada con la construcción de habilidades de pensamiento como la reflexión crítica, la formulación de opiniones fundadas, habilidades de realización y valores fundamentales como el pluralismo, la solidaridad, la tolerancia, etc. (Cerda, Egaña, Magendzo & Varas, 2004).

3. Metodología

La investigación busca identificar los conceptos, habilidades y actitudes de los estudiantes referentes a la formación ciudadana. Adicionalmente, comprender su relación con distintas variables como sexo, curso y modalidad de educación (científico-humanista y técnico-profesional). La metodología usada en la investigación fue de carácter cuantitativa, no experimental, transeccional y correlacional.

3.1. Instrumento

El instrumento que se aplicó durante esta investigación es una prueba confeccionada a partir de los ítems liberados por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) durante el estudio internacional de educación cívica. La encuesta fue de tipo descriptiva y constó de 201 ítems de tipo Likert representando conceptos, habilidades y actitudes que buscaban ser mediadas en estudiantes.

3.2. Participantes

La encuesta se desarrolló en un establecimiento educacional de la comuna de Lota, donde se encuestó a 179 estudiantes de cuarto año de enseñanza media científico-humanista y técnico-profesional, permitiendo un análisis transversal de los conceptos, habilidades y actitudes de los estudiantes. Las variables utilizadas durante el análisis de los datos reportados por la investigación fueron el sexo (81 hombres y 98 mujeres), modalidad de educación (23 estudiantes técnico-

profesional y 156 científico-humanistas) y el curso (23 estudiantes en el cuarto año técnico profesional, 44 en el cuarto año medio A, 31 en el cuarto año medio B, 42 en el cuarto año medio C y 39 en el cuarto año medio D). El trabajo con los estudiantes se realizó durante dos semanas. En la primera semana se les explicó los elementos esenciales del estudio. En la semana posterior, el investigador asociado a la presente publicación aplicó el instrumento (encuesta tipo Likert).

3.3. Plan de análisis.

Las respuestas entregadas por los estudiantes fueron reagrupadas, resultando dos opciones: En desacuerdo, (agrupó a Muy en desacuerdo y Desacuerdo) y De acuerdo (agrupó a Muy de acuerdo y De Acuerdo). A partir de los resultados de este proceso, se establecieron dos modalidades para el análisis de los resultados:

3.3.1. Agrupación de ítems por temática.

El estudio técnico desarrollado por la IEA para la investigación, proponía ciertas agrupaciones temáticas que originaban distintas dimensiones correspondientes a conceptos y habilidades de los estudiantes (Schulz, 2004). Esta forma fue utilizada también por el Ministerio de Educación (Unidad de Currículum y Evaluación, 2003) para presentar los resultados en el caso de Chile, por lo que utilizar la misma forma de análisis de los datos permite la comparación entre los resultados del estudio realizado durante los años 1999-2000 y los resultados actuales. En el presente artículo, las siguientes categorías agruparon las perspectivas de los estudiantes:

- a) El concepto de ciudadanía.
- b) Ámbitos del gobierno.
- c) Percepción de confianza.
- d) Actitudes a favor de la mujer, minorías étnicas y grupos antidemocráticos.

3.3.2. Diferencias significativas en conceptos, habilidades y actitudes ciudadanas según sexo, curso y modalidad de educación.

Esta forma de presentar los datos sigue las recomendaciones realizadas por el estudio técnico de la encuesta de educación cívica realizada por el organismo hace 10 años y se agrupa por las dimensiones de Conceptos, Habilidades y Actitudes. De cada una de las dimensiones se

seleccionaron los ítems que presentan diferencias significativas (95% de confianza) en sus resultados. Las diferencias son abordadas en base a las siguientes variables:

- i) Por sexo: En donde se comparaban las diferencias de resultados existentes según hombres y mujeres. Esta relación se estableció mediante el uso de chi-cuadrado.
- ii) Por curso: En donde se comparaban las diferencias de resultados existentes según el curso al que pertenecían, es decir, cuarto año medio A, cuarto año medio B, cuarto año medio C, cuarto año medio D y cuarto año técnico-profesional. La importancia de esta variable, radica en que los cursos se agrupan en subgrupos que poseen distintos objetivos de egreso. En un primer grupo tenemos los cursos A y B quienes tienen como objetivo la universidad, y agrupan a los estudiantes científico-humanistas de mejores notas; en un segundo grupo tenemos los cursos C y D quienes tienen como objetivos carreras técnicas o relacionadas con las fuerzas armadas; y por último, encontramos el cuarto año técnico profesional, quien tiene como objetivo el desarrollar mano de obra calificada para el mercado laboral. La prueba de hipótesis se desarrolló mediante un análisis de varianza (ANOVA) de un solo factor.
- iii) Por modalidad de educación: En donde se comparaban las diferencias de los resultados existentes según la modalidad de educación a la que pertenecían, es decir, técnico-profesional o científico-humanista. Para el logro de esta comparación y la definición del grado de significancia se establece el uso de chi-cuadrado como indicador.

Durante todo el proceso se destacó la motivación de los directivos, profesores y estudiantes para llevar a cabo la investigación.

4. Resultados

Los resultados se expresan mediante categorías esgrimidas por el IEA Civic Education Study Technical Report (Schulz, 2004) y el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2003) para describir de mejor manera las perspectivas que poseen los estudiantes de cuarto año sobre distintos ámbitos que involucran a la formación ciudadana. A lo anterior se agrega el análisis de los datos de cada una de las dimensiones, identificando diferencias significativas (95% de confianza) en sus resultados dependiendo del sexo, curso y modalidad de educación.

4.1. El Concepto de Ciudadanía

El estudio técnico propone como una primera categoría la agrupación de ítems en torno al concepto de ciudadanía que poseen los estudiantes diferenciando claramente dos conceptos:

- a) *El Concepto de Ciudadanía Convencional:* Agrupando ítems que indican la opinión de los estudiantes sobre lo que es ser un buen ciudadano en el ámbito de su participación activa en formas convencionales de participación.
- b) *El Concepto de Ciudadanía como movimiento social:* Agrupa a los ítems que indican una cercanía al concepto de ciudadanía, con una participación activa conectada con nuevas formas de participación política, con una base en los movimientos sociales y con propuestas fundamentales en el área de los derechos humanos y el medioambiente.

Los resultados de los ítems pertenecientes a ambas dimensiones y los promedios generales de cada ítem que componen la “responsabilidad gubernamental” son presentados en la Tabla 1.

Tabla 1

Ítems correspondientes a “responsabilidad gubernamental” según dimensión.

Dimensión	Ítem	De acuerdo	Desacuerdo	
Ciudadanía convencional	B2	Vota en cada elección.	73,9%	26,1%
	B3	Participa en un partido político.	25,7%	73,4%
	B6	Conoce la historia de su país.	87,5%	12,5%
	B8	Se informa sobre temas políticos en el periódico, en la radio o en la televisión.	76,9%	23,1%
	B10	Demuestra respeto por los representantes del gobierno.	73,7%	26,3%
	B12	Participa en discusiones políticas.	40,8%	59,2%
	Promedio de la dimensión	63,1%	36,8%	
Ciudadanía como movimiento social	B5	Participaría en una protesta pacífica contra una ley que considera injusta.	81,3%	18,7%
	B9	Participa en actividades que benefician a las personas de su comunidad.	81,5%	18,5%
	B11	Participa en actividades que promueven los derechos humanos.	82,6%	17,4%
	B13	Participa en actividades para proteger el medio ambiente.	87,7%	12,3%
		Promedio de la dimensión	83,3%	17,7%

Los resultados son establecidos para una cantidad de 179 entrevistados. No se presentan casos perdidos en el desarrollo de esta dimensión.

Los porcentajes totales de aprobación para el ítem muestran que para la aseveración B2: “Vota en cada elección” un 73,9% de los estudiantes se muestra de acuerdo; para el ítem B3: “Participa en un partido político” un 25,7%; para la afirmación contenida en el ítem B6: “Conoce la historia de su país” un 87,5%; en el caso de B8: “Se informa sobre temas políticos en el periódico, en la radio o en la televisión” un 76,9%; para B10: “Demuestra respeto por los representantes del gobierno” un 73,7% y para B12: “Participa en discusiones políticas” un 40,8%, generando un promedio de aprobación al concepto de ciudadanía convencional de un 63,1% .

Adicionalmente, la tabla muestra los porcentajes totales de cada ítem en la dimensión de ciudadanía como movimiento social. El porcentaje más alto es el B13: “Participa en actividades para proteger el medio ambiente” con un 87,7%, luego el ítem B11: “Participa en actividades que promueven los derechos humanos” con un 82,6%, el ítem B9: “Participa en actividades que benefician a las personas de su comunidad” con un 81,5% y el ítem B5: “Participaría en una protesta pacífica contra una ley que considera injusta” presentando un 81,3%, presentando todos leves diferencias entre ellos.

4.2. Ámbitos del Gobierno

El Ministerio de Educación utiliza una categoría propuesta por el informe técnico del estudio internacional para analizar mejor los resultados de la encuesta tipo Likert (Schulz, 2004) como lo es la dimensión de los ámbitos del gobierno (MINEDUC, 2003). Esta dimensión pretende articular los ítems que den respuesta a las responsabilidades que debe tener el estado con los ciudadanos según los estudiantes y formular distintas dimensiones a partir de la misma:

- a) *Responsabilidades gubernamentales en el ámbito económico*: En donde se incluyen los ítems que tienen relación con las distintas aristas en las que el gobierno participa en el ámbito económico. Esta dimensión se encarga de articular los ítems para lograr entender la valoración que le entregan los estudiantes al rol del gobierno en la economía.
- b) *Responsabilidades gubernamentales en el ámbito social*: Esta dimensión busca agrupar los ítems que abordan las áreas más generales del control del gobierno como lo son educación y salud. Su objetivo es analizar la valoración que es capaz de realizar el estudiante sobre el rol del estado en estas áreas.

En la Tabla 2 se muestran los promedios generales de cada ítem que componen “responsabilidad gubernamental”, los cuales se muestran según la dimensión correspondiente.

Tabla 2

Ítems correspondientes a la responsabilidad gubernamental según dimensión.

Dimensión	Ítem	De acuerdo	Desacuerdo	
Económica	C1	Garantizar un trabajo para quien lo desee.	93,5%	6,5%
	C2	Mantener los precios controlados.	91,2%	8,8%
	C5	Proporcionar el apoyo que necesitan las industrias para su crecimiento.	80,4%	19,6%
	C6	Asegurar a los desempleados un nivel de vida adecuado.	88,4%	11,6%
	C7	Reducir diferencias de ingresos y bienes entre las personas.	82,0%	18%
	Promedio de la dimensión		87,1%	12,9%
	Social	C3	Asegurar la salud básica para todos.	97,7%
C4		Asegurar a los ancianos un nivel de vida adecuado.	94,3%	5,7%
C8		Asegurar una educación mínima gratuita para todos.	89,8%	10,2%
C9		Asegurar la igualdad de oportunidades políticas para hombres y mujeres.	93,5%	6,5%
C10		Controlar la contaminación del medio ambiente.	93,8%	6,2%
C11		Garantizar la paz y la estabilidad dentro del país.	94,2%	5,8%
C12		Promover la honestidad y las conductas morales entre las personas del país.	91,0%	9%
Promedio de la dimensión		93,5%	6,5%	

Los resultados son establecidos para una cantidad de 179 entrevistados. No se presentan casos perdidos en el desarrollo de esta dimensión.

La Tabla 2 muestra los promedios generales de cada ítem integrado en la dimensión “responsabilidad gubernamental en el ámbito económico”, el promedio total es de un 87,10% y está compuesto de mayor a menor por el ítem C1 (93,5%), C2 (91,2%), C6 (88,4%), C7 (82%) y finalmente con el C5 (80,4%). Sumado a lo anterior, muestra los promedios generales de cada ítem integrado en la dimensión “responsabilidad gubernamental en el ámbito social”.

El promedio general es de un 93,47%. Tan sólo los ítems C12: “Promover la honestidad y las conductas morales entre las personas del país” y C8: “Asegurar una educación mínima gratuita para todos” se encuentran bajo el promedio (91% y 89,8% respectivamente). Los ítems que presentan una mayor aprobación son el C3: “Asegurar la salud básica para todos” con un 97,7%, C4: “Asegurar a los ancianos un nivel de vida adecuado” con un 94,3%, y C11: “Garantizar la paz y la estabilidad dentro del país” con un 92,2%.

4.3. Percepción de confianza

Otra categoría propuesta por el informe técnico de la IEA (Schulz, 2004) es el de la percepción de confianza. El objetivo de esta categoría es identificar ciertas dimensiones a partir de la agrupación de ítems identificados por los investigadores en la realización de la encuesta. Las dimensiones propuestas en el ámbito de la percepción de confianza son:

- a) *Confianza en instituciones relacionadas con el gobierno:* Los ítems agrupados en esta dimensión buscan detectar las opiniones de los estudiantes referentes a las distintas instituciones que están vinculadas al Estado incluyendo a los partidos políticos.
- b) *Confianza en los medios de comunicación:* Agrupan los ítems que logran generar un perfil de la opinión de los estudiantes sobre los distintos medios de comunicación existentes en el país y su desempeño en la sociedad civil.

En la Tabla 3 se muestran los promedios generales de cada ítem que componen “confianza en las instituciones”, los cuales se muestran según la dimensión correspondiente.

Tabla 3

Ítems correspondientes a la confianza en instituciones y medios de comunicación.

Dimensión	Ítem	De acuerdo	Desacuerdo	
Gobierno	D1	El gobierno central.	28,9%	71,1
	D2	El gobierno municipal.	18,3%	81,7
	D3	Los tribunales de justicia.	40,8%	59,2
	D4	La policía.	48,0%	52
	D8	Los partidos políticos.	16,6%	83,4
	D11	El congreso.	28,3%	71,7
	Promedio de dimensión		30,15%	69,85
Medios	D5	Las noticias en la televisión.	70,3%	29,7
	D6	Las noticias en la radio.	65,9%	34,1
	D7	Noticias en los periódicos.	55,3%	44,7
	Promedio de dimensión		63,8%	36,2

Los resultados son establecidos para una cantidad de 179 entrevistados. No se presentan casos perdidos en el desarrollo de esta dimensión.

Los resultados totales muestran un promedio de 30,15% de confianza en las instituciones. Los ítems que presentan mayor confianza son la policía con un 48% y los tribunales de justicia con un 40,8%, mientras que las instituciones que presentan menor confianza son los partidos políticos con un 16,6% y el gobierno municipal con un 18,3%. La confianza en el gobierno central y el congreso presentan porcentajes bajo el promedio (28,9% y 28,3% respectivamente).

Los resultados generales de la dimensión “confianza en los medios de comunicación” observables en la tabla 3 muestran que la televisión es el medio que da más confianza a los estudiantes (70,3%), luego viene la radio con un 65,9%, y finalmente el periódico (55,3%), promediando en total un 63,83% de confianza en los medios de comunicación.

4.4. Actitudes a favor de la mujer, minorías y grupos antidemocráticos

a) *Oportunidades y derechos deseados para las mujeres*: Esta dimensión agrupa los ítems relacionados con los derechos de las mujeres y la igualdad de las oportunidades en la sociedad actual. Se desea detectar la posición de los estudiantes frente a estas temáticas.

Los resultados obtenidos referentes a esta dimensión, son presentados en la Tabla 4.

Tabla 4

Ítems correspondientes a las oportunidades y derechos deseados para las mujeres según sexo.

		De acuerdo			
		Promedio	Masculino	Femenino	p
G1	Las mujeres deberían ser candidatas al congreso y participar en el gobierno al igual que los hombres.	94,7%	92,0%	96,9%	0,158
G4	Las mujeres deberían tener los mismos derechos que los hombres en todos los aspectos.	93,1%	90,8%	94,9%	0,291
G6	Las mujeres deberían mantenerse al margen de la política.	27,6%	43,8%	14,4%	0,000
G9	Cuando hay escasez de trabajo, los hombres tienen más derecho a tener empleo que las mujeres.	37,1%	47,1%	29,7%	0,025
G11	Hombres y mujeres que desempeñan el mismo trabajo deberían recibir la misma remuneración.	92,8%	90,5%	94,6%	0,313
G13	Los hombres están mejor calificados que las mujeres para ser dirigentes políticos.	32,9%	40,3%	27,3%	0,088
Promedio de dimensión		63,6%	67,4%	59,6%	

Los resultados son establecidos para una cantidad de 179 entrevistados. No se presentan casos perdidos en el desarrollo de esta dimensión

Los resultados por sexo presentes en la tabla 4, muestran en todos los ámbitos un porcentaje de mayor aprobación en el caso de las mujeres (cuando las preguntas son realizadas de forma afirmativa) como en los ítems G1 ($p = 0,158$) G4 ($p = 0,291$) y G11 ($p = 0,313$); y de mayor rechazo (cuando las preguntas son planteadas de manera restrictiva) en los ítems G6 ($p < 0,01$) G9 ($p = 0,025$) y G13 ($p = 0,088$). Con la información obtenida podemos indicar que el ítem G6 y G9 presentan claras diferencias significativas.

b) *Oportunidades y derechos deseados para minorías*: Esta dimensión busca agrupar las preguntas identificadas con el área de las minorías étnicas existentes en el estudio, con el objetivo de generar un perfil de las respuestas del estudiante en esta temática. Los resultados generales son presentados en la Tabla 5.

Tabla 5

Ítems correspondientes a las oportunidades y derechos deseados para minorías étnicas.

		De acuerdo	Desacuerdo
G2	Todos los grupos étnicos deberían tener las mismas oportunidades para acceder a una buena educación en Chile.	93,6%	6,4%
G5	Todos los grupos étnicos deberían tener igualdad de oportunidades para obtener buenos trabajos en Chile.	93,9%	6,1%
G8	Las escuelas deberían enseñar a sus alumnos a respetar a todos los grupos étnicos.	88,0%	12%
G12	Se debería estimular a los miembros de todos los grupos étnicos a ser candidatos a cargos políticos.	73,7%	26,3%
Promedio de dimensión		87,30%	12,7%

Los resultados son establecidos para una cantidad de 179 entrevistados. No se presentan casos perdidos en el desarrollo de esta dimensión

La tabla muestra que el promedio de estudiantes que están de acuerdo con las aseveraciones que integran la dimensión “derechos y oportunidades deseadas para minorías étnicas” en el establecimiento es de un 87,3%, en donde G2: “Todos los grupos étnicos deberían tener las mismas oportunidades para acceder a una buena educación en Chile” con un 93,6%, G5: “Todos los grupos

étnicos deberían tener igualdad de oportunidades para obtener buenos trabajos en Chile” con un 93,9% y G8: “Las escuelas deberían enseñar a sus alumnos a respetar a todos los grupos étnicos” con un 88%; están sobre el promedio, y tan sólo G12: “Las escuelas deberían enseñar a sus alumnos a respetar a todos los grupos étnicos”, con un 73,7% se encuentra por debajo del promedio.

4.5. Diferencias significativas en conceptos

La encuesta aplicada a los estudiantes de cuarto año medio entregó información fundamental para entender los conceptos que poseen los estudiantes en el ámbito de la formación ciudadana. La Tabla 6 por ejemplo, muestra los porcentajes comparativos por modalidad de educación para el ítem A.20, que busca saber la opinión de los estudiantes frente a un tema como la televisión, específicamente, cuando todos los canales que se encuentran disponibles muestran tan sólo una opinión.

Tabla 6

Tabla comparativa porcentajes por modalidad de educación para el Ítem A.20. Cuando todos los canales de televisión presentan la misma opinión política.

Curso	De acuerdo	En desacuerdo
Técnico-Profesional	61,1%	38,9%
Educación Científico-Humanista	25,7%	74,3%
Total	100,0%	100,0%

Los resultados son establecidos para una cantidad de 179 entrevistados. No se presentan casos perdidos en el desarrollo de esta dimensión. Se establece una diferencia significativa $p < 0,01$.

Mientras los estudiantes técnico-profesionales se mostraron de acuerdo en un 61,1% y un 38,9% en desacuerdo frente al caso planteado, los estudiantes científico-humanistas se mostraron en un nivel muy inferior a favor de la idea (25,7%), mostrando su rechazo en un 74,3% de los casos. Al observar la tabla, podemos indicar la existencia de una diferencia altamente significativa ($p < 0,01$).

4.6. Diferencias significativas en habilidades

El instrumento utilizado permite comprender habilidades desarrolladas por la formación ciudadana. A partir de los resultados totales de esta dimensión se logran obtener diferencias significativas por sexo, modalidad de educación y curso. La Tabla 7 muestra una diferencia de opiniones existentes entre los estudiantes de modalidad científico-humanista y los de modalidad técnico-profesional.

Tabla 7

Tabla comparativa porcentajes por modalidad de educación para el Ítem G.10.

Curso	De acuerdo	En desacuerdo
Técnico-Profesional	30,8%	69,2%
Educación Científico-Humanista	67,5%	32,5%
Total	100,0%	100,0%

Los resultados son establecidos para una cantidad de 179 entrevistados. No se presentan casos perdidos en el desarrollo de esta dimensión. Se establece una diferencia significativa $p < 0,01$

Frente a la aseveración “se debería prohibir que los miembros de grupos antidemocráticos sean candidatos a cargos públicos” se muestran de acuerdo el 67,5 % de los estudiantes científico humanistas y el 30,8% de los estudiantes técnico profesionales Esta diferencia se reafirma cuando vemos los niveles de desacuerdo, debido a que mientras los científicos humanistas se muestran un 32,5% en desacuerdo, los estudiantes técnico profesionales se muestran en un 69,2%.

4.7. Diferencias significativas en actitudes

El instrumento utilizado permite conocer las actitudes que poseen los estudiantes respecto a la formación ciudadana. Dentro de las respuestas a los ítems agrupados en esta dimensión encontramos diferencias importantes. Una diferencia relevante se observa en las actitudes frente a la posibilidad personal de ingresar en el futuro a un partido político, ya que los estudiantes muestran respuestas significativamente distintas (ver Tabla 8).

Tabla 8

Tabla comparativa porcentajes por curso para el Ítem M.3.

Curso	De acuerdo	En desacuerdo
Técnico-Profesional	19,0%	81,0%
Cuarto Año Medio A	7,0%	93,0%
Cuarto Año Medio B	12,9%	87,1%
Cuarto Año Medio C	28,6%	71,4%
Cuarto Año Medio D	37,1%	62,9%
Total	20,6%	79,4%

Los resultados son establecidos para una cantidad de 179 entrevistados. No se presentan casos perdidos en el desarrollo de esta dimensión. Se establece una diferencia significativa debido a $p < 0,01$

Los más cercanos a esta posibilidad son los estudiantes del cuarto año medio D con un 37,1%, luego vienen los estudiantes del cuarto año medio C con un 28,6%, en tercer lugar, los estudiantes del cuarto año medio técnico profesional con un 19% y el cuarto año medio B con un 12,9%. En último lugar se sitúa el cuarto año medio A con un 7%. Al observar la tabla podemos indicar que existe una diferencia altamente significativa ($p < 0,01$) frente a la relevancia de participar en un partido político, de acuerdo al curso en que los estudiantes se encuentren.

5. Discusión

Este artículo ha definido como objetivo identificar los conceptos, habilidades y actitudes de jóvenes de cuarto año de enseñanza media en Lota, a diez años de aplicado el Estudio Internacional de Educación Cívica. El propósito fue aproximarse al impacto del nuevo currículum establecido a partir de 1997, el cual fue incluido en el proceso de Reforma Educacional llevada a cabo en la década del 90 en el ámbito de la formación ciudadana.

El estudio se realizó desde un trabajo metodológico y bibliográfico en ámbitos como ciudadanía, participación y democracia, que permiten establecer ciertos elementos para incluir en el debate en torno a la temática estudiada.

Sin embargo, ciertas limitaciones deben ser reconocidas. El estudio de un caso en una comunidad específica pone en debate la posibilidad de generalizar estos resultados. Una segunda limitación es asociada a la edad y cursos en que este trabajo es realizado (cuarto medio), dejando de lado otras fuentes relevantes de información. Una tercera limitante está asociada a los tipos de educación. Pese a que se encuentran incorporados dos tipos en este artículo, el desequilibrio en el total de la muestra es relevante. Adicionalmente, tipo de educación vinculada con el ámbito comercial se muestra ausente de la investigación, planteando un interesante objetivo para posteriores indagaciones.

Pese a las limitaciones existentes, la investigación plantea un acercamiento empírico al estudio de la formación ciudadana. Al mismo tiempo, evidencia vínculos relevantes entre la teoría y la práctica que deben ser resaltados y analizados críticamente. Es así como los debates centrales que rodean esta investigación son presentados a continuación:

a) Conceptos, habilidades y actitudes de los estudiantes: A partir de la información recolectada a través de la aplicación de la encuesta diseñada por la IEA, es posible concluir la existencia de ciertos conceptos, habilidades y actitudes de los estudiantes de cuarto año medio en Lota. En torno al concepto de ciudadanía, los estudiantes de cuarto año medio de Lota se muestran más cercanos al de ciudadanía como movimiento social. Al momento de definir el gobierno, los estudiantes se muestran más cercanos a un concepto relacionado con la protección social por sobre el rol que este pueda tener en el ámbito económico.

Por otro lado, al hablar de habilidades, los estudiantes se muestran críticos a la labor de distintas instituciones vinculadas al gobierno (como lo son los partidos políticos, el gobierno, los tribunales,

la policía, entre otras) y más confiados en los distintos medios de comunicación existentes, donde resalta la televisión. Las habilidades que integran la tolerancia y el respeto por la diversidad (correspondientes al ítem G) poseen resultados heterogéneos dependiendo del grupo con el que se relacionan las afirmaciones.

Es así como quienes se muestran tolerantes y cercanos con grupos étnicos minoritarios, buscan limitar la participación de grupos antidemocráticos, y dependiendo del sexo del estudiante que responde, se muestran más o menos a favor de la integración de la mujer a distintos ámbitos anteriormente restringidos para ellas. También se puede concluir que los estudiantes no utilizan los espacios de discusión y participación otorgados por la escuela (de acuerdo a los resultados obtenidos en los ítems J, K y N).

En torno a las actitudes de los estudiantes (presentes o futuras) podemos indicar que la forma de participación de los estudiantes está más cercana a la idea de participación difusa. Esto les permite ser parte de procesos que les interesan, pero sin un compromiso mayor luego de logrado los objetivos (lo que observamos a partir de sus decisiones sobre la participación en partidos políticos, marchas, bloqueos del tránsito, y participación en colectas).

Esto ratifica la necesidad de entender la ciudadanía como un concepto amplio (Bolívar, 2007), que incluya distintos elementos de la formación ciudadana y sus distintas expresiones. Una ciudadanía activa (Giroux, 2001) que produzca espacios para los conceptos de ciudadanía vinculados con movimiento social, y una ciudadanía inclusiva (Imbernón et al., 2002), que permita integrar en espacios educativos a nuevos actores y agentes de movimientos migratorios (nacionales e internacionales).

b) Género y ciudadanía: Existen diferencias significativas en los resultados de los estudiantes según género, lo que permite obtener conclusiones relevantes a partir de la investigación. Los distintos ítems agrupados a través de la encuesta y sus resultados por género facilitan crear dos perfiles bastante distintos de los conceptos habilidades y actitudes de los estudiantes en el ámbito de la formación ciudadana.

Por un lado, los jóvenes se muestran más cercanos con el autoritarismo, el pragmatismo político, la disciplina y el orden, mientras las estudiantes construyen conceptos de democracia y participación más vinculados con la tolerancia, la diversidad, la libertad de expresión, la igualdad

en los derechos y en las oportunidades para participar en la sociedad, dándole más importancia al gobierno en el logro de estas metas.

Pese a lo anterior, también existen características comunes entre ambos sexos. Estas diferencias promueven la necesidad de incluir elementos que permitan una ciudadanía paritaria (Peña & Peña, 2007), en donde hombres y mujeres se muestren participes de procesos de reducción de las diferencias en ámbitos como la intolerancia y el sexismo.

c) Diferencias de opinión entre estudiantes científico-humanistas y técnico-profesionales: Los resultados entregados por el estudio permiten percibir diferencias por modalidad de educación que se entrega en el establecimiento, lo que genera una construcción distinta de conceptos, habilidades y actitudes correspondientes a la formación ciudadana.

Los estudiantes de los cursos técnico-profesionales, al estar influenciados por una metodología y objetivos distintos, muestran opiniones diferentes al resto de sus compañeros. Esto genera un perfil sobre la democracia caracterizado por estudiantes que se muestran más permisivos con el rompimiento de reglas democráticas para lograr ciertos objetivos, o que presentan mayor cercanía con tomas de decisiones autoritarias, confiando más que sus compañeros en las instituciones relacionadas con el gobierno.

Por otro lado, los estudiantes científico-humanistas se muestran más tolerantes con las mujeres y grupos étnicos; más desconfiados en las instituciones relacionadas con el estado, como la policía, el congreso y los partidos políticos, solidarios con los problemas que viven sus compañeros, menos dispuestos a participar en política en un futuro y más respetuosos en general de los derechos civiles, sociales y políticos del otro.

d) Relevancia del curso al que pertenecen los estudiantes en la opinión sobre distintos ámbitos de la formación ciudadana: El estudio plantea diferencias importantes en la construcción de ciudadanía y participación dependiendo del curso al que pertenezcan los estudiantes. Generalmente las respuestas a los ítems se dividen en tres grupos. El primer grupo lo integran el cuarto año medio A y el cuarto año medio B. Estos estudiantes perciben un concepto de democracia más cercano a lo que la reforma curricular recomienda en el ámbito de la formación ciudadana, mostrándose más desconfiados de los partidos políticos y de los medios de comunicación. Además, son los cursos que indican más enfáticamente que no participarán en el futuro en partidos políticos.

Un segundo grupo es el del técnico-profesional, el cual percibe los conceptos, habilidades y actitudes de manera distinta al grupo anterior. Poseen una relación más clara con la identidad local anterior al cierre de la mina en el ámbito del rol de la mujer, no muestran altas preocupaciones sobre la igualdad en la educación y se muestran más confiados de las Instituciones y los partidos políticos.

Un tercer grupo, conformado por el cuarto año medio D y el cuarto año medio C, es posible definirlo como los “no alineados”. Esto debido a que no muestran una actitud homogénea en relación con los grupos indicados anteriormente, por lo que la construcción generada debe ser entendida de manera individual. El cuarto año medio C se muestra como un curso con más posibilidades de querer participar en ámbitos políticos en un futuro cercano, se muestra más acorde con lo planteado en la reforma curricular sobre el ser buen ciudadano, pero se muestra mucho más conservador en temas como la mujer y los grupos étnicos. El cuarto año medio D se muestra más desconfiado de las instituciones políticas, más conservador en la participación de la mujer en el trabajo, más lejano a lo que “un buen ciudadano” debe hacer según el marco curricular nacional, pero más comprometido en acciones futuras en el ámbito político.

e) *Contrastando la información levantada con la información nacional 1999 y 2000:* Al comparar los resultados del estudio con los de la encuesta nacional de 1999, los y las estudiantes Lotinos muestran un puntaje general que es menor en cada dimensión analizada. Por otro lado, los puntajes específicos por curso muestran resultados menos homogéneos, ya que el cuarto año medio A y B, presentan puntajes más cercanos a los otorgados por el estudio realizado hace diez años.

Todo lo anterior, permite concluir que conceptos, habilidades y actitudes de los estudiantes poseen diferencias con los promedios nacionales dependiendo del curso al que pertenezcan, encontrando mayor cercanía en los cursos que poseen mejor rendimiento, y mayores diferencias “negativas” en los cursos con peores calificaciones.

f) *Reforma curricular en el ámbito de la formación ciudadana y su impacto en el establecimiento:* La conclusión anterior nos permite señalar que en el establecimiento existe una influencia de la reforma curricular desarrollada por parte del Ministerio de Educación durante los años noventa, de acuerdo al curso al que asisten dichos estudiantes. Al observar los resultados que, aunque parecen contradictorios entre los cursos científicos humanistas y técnico profesional, ayudan a entender esta influencia.

Lo anterior se relaciona con la reforma curricular, ya que, las asignaturas fundamentales para el desarrollo de los objetivos, en el ámbito de la formación ciudadana son Historia, Geografía y Ciencias Sociales, además de Lenguaje y Comunicación, las que por los objetivos de los cursos técnico-profesionales no poseen los espacios necesarios para cumplir lo señalado, lo cual es confirmado por los resultados de la encuesta.

Otra característica muy relacionada con lo anterior es la diferencia en los perfiles construidos por curso sobre ciudadanía, donde principalmente el cuarto año medio A y el cuarto año medio B (los cursos más cercanos al currículum) presentan resultados cercanos a los promedios nacionales de 1999 y más cercanos con lo planteado por la Reforma en el plano de la ciudadanía, mostrándose más dispuestos a convivir en espacios democráticos. Esto nos demuestra que en contextos donde los estudiantes son segmentados por sus calificaciones es posible también generar diferencias en el ámbito de la formación ciudadana, planteando a futuro la amenaza de generar ciudadanos de distinto nivel.

6. Referencias bibliográficas

- Ariza, A. (2007). Democracias, ciudadanías y formación ciudadana. *Revista de Estudios Sociales*, (27), 150-163.
- Benítez, B. (2005). La ciudadanía de la democracia ateniense. *Foro Interno*, 5, 37-58.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía, Algo más que una asignatura. (1ª ed.)*. España: Graó.
- Cabello, M. J. (2003). Imaginar e instituir la educación globalizada. En J. Martínez, *Ciudadanía, poder y educación*. (pág. 155). Barcelona: Graó.
- Castells, M. (2000). Globalización, Estado y Sociedad Civil: El nuevo contexto histórico de los derechos humanos. *Isegoría*, (22), 5-17.
- Cerda, A. M., Egaña, M. L., Magendzo, E. S., & Varas, R. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana, una mirada a las prácticas docentes*. Chile: LOM.
- De la Maza, G. (2009.). La institucionalización de la Participación en las Políticas Públicas en Chile. Estado actual y desafíos. En M. S. Presidencia, *Participación y nuevos desafíos político-insitucionales*. Santiago de Chile: LOM.
- Díaz Bartolomé, M., & Cabrera Rodríguez, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: Hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. *Revista de Educación. (Número Extraordinario)*, 33-56.
- Garcés, L., Lucero, M., Fernanda, E., Icazzati, M., Sabeti, C., & de los Ríos, C. (2006). Visiones Teóricas acerca de la ciudadanía social. *KAIROS. Revista de Temas Sociales*, 10, 1-11.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona, España: Graó.
- Heater, D. (2007.). *Ciudadanía, Una breve historia*. Madrid, España: Alianza.
- Horrach, J. A. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos. *Factótum*, 6, 1-22.
- Imbernón, F., Majó, J., Mayer, M., Mayor, F., Menchú, R., & Tedesco, J. C. (2002). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: GRAÓ.
- Marín, M. Á. (2010). Educación para la Ciudadanía. En J. M. Puig, *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía*. (pág. 16). Madrid, España: Horsori.
- Marshall, T. (1997). Ciudadanía y Clase Social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 79, 297-346.
- Martínez - Silva, C., Morandé, M., & Canales, L. (2010.). Los jóvenes ciudadanos: Reflexiones para una política de formación ciudadana juvenil. *Última Década*, (32), 105-118.

- Mayer, M. (2002). Ciudadanos del barrio y del planeta. En F. Imbernón, J. Majó, M. Mayer, F. Mayor, R. Menchú, & J. C. Tedesco, *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. (págs. 83-103). Barcelona: GRAÓ.
- Mayor, F. (2002). Ciudadanía democrática. Reinventar la democracia, la cultura de paz, la formación cívica y el pluralismo. En F. Imbernón, J. Majó, M. Mayer, F. Mayor, R. Menchú, & J. C. Tedesco, *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. (págs. 15-28). Barcelona: GRAÓ.
- Meller, P. (2000). Pobreza y distribución del ingreso en Chile (Década de los noventa). En P. Drake, & I. Jaksic, *El Modelo Chileno- Democracia y desarrollo en los noventa*. (pág. 41). Santiago de Chile: LOM.
- Menchú, R. (2002). El sueño de una sociedad intercultural. En F. Imbernón, J. Majó, M. Mayer, F. Mayor, R. Menchú, & J. C. Tedesco, *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. (págs. 63-82). Barcelona: GRAÓ.
- MINEDUC. (2003). *Educación Cívica y el ejercicio de la ciudadanía*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2004). *Formación ciudadana en el currículum de la reforma*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Peña, P., & Peña, M. (2007). El saber y las TIC: ¿Brecha digital o brecha institucional?. *Revista Iberoamericana de Educación*, 89-106.
- Puig Rovira, J. M. (2000). ¿Cómo hacer escuelas democráticas?. *Educação e Pesquisa*, 26 (2), 55-69.
- Rodríguez, E. (2007). Ciudadanía y enseñanza de las ciencias sociales. *Dpto. de Didáctica de la Matemática, de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Experimentales*, 101-113.
- Rousseau, J. J. (1999). *El Contrato Social*. Madrid, España: Elaleph.
- Sandoval Moya, J. (2003). Ciudadanía y Juventud: El dilema entre la integración social y la diversidad cultural. *Última década*, 11 (19), 31-45.
- Schulz, W. (2004). Scaling procedures for likert type items on student's. En W. Schulz, & H. Sibbers, *IEA Civic Education Study Technical Report* (págs. 93-125). Países Bajos: Paula Wagemaker Editorial Services.
- Silva, J. C. (2001). Ciudadanía: Entre el debate crítico, la lucha política y la utopía. *Última década*, (14), 91-111.
- Torney-Purta, J., Amadeo, J., & Pilotti, w. a. (2004). *Strengthening Democracy in the Americas through Civic Education: An Empirical Analysis Highlighting the Views of Students*. Washington, D.C: Organization of American States.

- Torney-Purta, J., Schwille, J., & Amadeo, J.-A. (1999). *Civic education across Countries: Twenty-four national case Studies from the IEA Civic Education Project*. Países Bajos: The International Association for the evaluation of Educational Achivement.
- Torres, C. A. (2007.). El lugar de las diversidades y de las ciudadanías en la sociología de la educación. *Revista Portuguesa de Educación*, 20 (1), 7-45.
- Touraine, A. (1993). *¿Qué es la democracia?*. Madrid: Temas de Hoy

Teaching strategies for today's college student

Estrategias educativas para el estudiante universitario de hoy

Kathleen S. Jogan*

Kelly Johnson**

Recibido: 29/09/2015

Aceptado: 29/04/2016

Abstract

Defining who the current college students are and identifying their generational characteristics will assist faculty in the development of successful educational strategies to ensure course outcomes are met. A closer look at this generation of college student is explored and reveals many things, including how faculty can be successful in educating them. Because students are digital natives, faculty must utilize a variety of technologies while incorporating face-to-face interaction. Rethinking modes of communication with students outside of the classroom and understanding the need for support services is a must. Classroom rules and expectations should be clearly communicated and an awareness of the necessity of mentoring relationships by this generation of students is needed. By understanding this current student generation and what motivates them, as educators, we can better serve them, and positively impact the future. The authors have identified successful use of strategies utilized in their classrooms to engage students.

Keywords: Generation, Students, Methodology, Communication, Technology

Resumen

Para los que han sido profesores universitarios por varios años, la educación universitaria actual presenta un reto. Esta juventud ha crecido en un mundo cibernético, y por tanto, los profesores deben desarrollar estrategias educacionales que aseguren que el material presentado por el instructor ha sido asimilado por el estudiante. Lo primero que el profesor debe hacer es explorar de una manera bastante profunda las características más importantes de esta nueva generación. Basado con este conocimiento, el educador necesita ponerse al día con los avances tecnológicos. Las expectativas y objetivos del curso deben ser explicados claramente con el fin de evitar controversia, sin olvidar que la misión del profesor es ayudar al estudiante cuando él lo necesite. Empleando estos métodos de entendimiento de esta nueva generación, los educadores pueden estar seguros que están impactando de una manera positiva el futuro de esta juventud que hoy tienen en sus manos.

Palabras clave: Generación, Estudiantes, Metodología, Comunicación, Tecnología

*Department of Animal Science. University of Arkansas. Correo Electrónico: kjogan@uark.edu

**Department of Nursing. University of Arkansas. Correo Electrónico: kvjohnso@uark.edu

1. Introduction

Named in 2009 as the eleventh greatest song by Rolling Stone Magazine, Pete Townshend authored “My Generation”, a youth anthem that is as valid today as it was in 1965 when it was penned. The point of *The Who* recording was that the older generation “just does not get it”. The rapid advance of technology and the prevalence of a global economy highlight differences between the previous generations and students of today. Today, as in the past, the consequences of these differences are particularly evident in higher education with an aging faculty and the current generation of college students.

Who are the current college students and what are the differences between them and today’s university professor? There are numerous publications that describe the current college student; however there is a discrepancy among those publications concerning the *profile* as well as the *name* of the current generation. Defining who the current college students are and their generational characteristics will assist faculty in the development of successful educational strategies to ensure course outcomes are met. Providing clarity of where we are now in higher education and how higher education should react to these differences is essential to the future success of academic programs and our graduates.

Prensky describes a radically changing college student and an educational system that is no longer the system designed to teach the student of today (Prensky, 2006). Generational theory is an ever-changing body of knowledge that should affect how faculty create and implement teaching methodologies, but many times, this is not the case. How we react to the world around us is based on past experience and the age at which we have those experiences. Being a part of a generation is not something you get to choose: it is solely based on when you were born. A generation is most often defined as a group of individuals born at about the same time¹. Faculty and students often experience generational differences in language, behaviors, knowledge, morals and reactions. Finding common ground and embracing the positives of this generation of students can serve to create a bridge between faculty and student.

Generational differences can be perplexing to the aging professoriate in higher education. It is not unusual for even the veteran professor to express some confusion about what works best when educating today’s college student (Eisner, 2011). These differences are commonly referred to as

¹ Funk & Wagnalls New World Encyclopedia, 2014, s.v., “Generation.”

the generation gap. A generation gap is defined as the set of differences in ideals, attitudes, experiences, etc. that exist between an older and a younger generation of people living at the same time². Understanding that the perspectives of today's students are a reflection of the contemporary culture is the first step in determining how best to teach the current generation (Twenge, 2009). How a person views the world creates differences in how each reacts to the world. In education we continue to do things because "that is the way we have always done it" without regard for need or outcomes. The differences in generations can affect faculty's ability to connect with today's student, and as faculty we should remember that "the ability to relate to students is a critical aspect of teaching and will only continue to grow in importance" (Espinoza, Ukleja & Rusch, 2010, p. 30).

It is important to identify what makes the current generation tick in order to effectively educate them. After defining who the current generation of students is, faculty can make a shift from how they educated previous generations of students to how they should educate the current generation of students. Recurring themes in the literature point to a plethora of variables that must be taken into consideration when determining best practices. Rethinking how students view technology, communication, feedback, support services, mentoring and classroom rules, and how these apply to the current generation, is a must if faculty wish to successful educators.

2. Development

2.1. College Students of Today

Controversy is evident as to how to define the current college age students in terms of common characteristics, birth dates and even what we call them. The two names and descriptors that seem the simplest and clearest are Net Geners (Berk, 2009) and Generation Mers (Twenge, 2006). Other terms commonly used to identify the current generation of students are Millennials (Atkinson, 2004; Howe & Strauss, 2000), Generation Y (Shaw & Fairhurst, 2008), and more recently, Generation iY (Elmore, 2010).

Twenge describes Generation Me as those individuals who were born from the 1970s through the 1990s. Twenge describes her own research as well as others' related to generational differences, and describes Generation Me as people who grew up in an era when focusing on one's self was not

² Webster's New World College Dictionary, 4th ed., s.v., "Generation Gap."

just tolerated but also actively encouraged (Twenge, 2006). This generation of the self-absorbed, me-first thinkers appears to be positive and cheerful but these characteristics often fade as they reach the reality of adulthood. Twenge describes young people of this generation as needing approval, having high self-esteem and believing they can have it all. This often leads to high achieving individuals who do not know how to deal with any type of adversity in the classroom.

Berk describes the 18-year-old to 20-something group of college students as Net Geners (Berk, 2009). Berk uses a variety of sources to describe a common persona of the current college student to be a team orientated, highly pressured, over achieving and a confident individual.

While many of today's students fall within the descriptors of the Net Geners, others describe today's college students as entitled, rude, disrespectful, confrontational, and lacking social boundaries.

As college faculty, we need to take a step back and look at the positive side of this generation. Generation Me believes diversity is the norm; they are technologically advanced; they are not afraid to try new things, and are skilled at data retrieval. Because of technological developments, they have a great deal of knowledge related to a large variety of topics not easily available to past generations. An often held belief is that Generation Me is lazy. This is not true; they choose to work differently than past generations. Professors need to find ways to optimize those who choose to work differently. Like professors in the past, today's professors are also facing a generational language barrier. Faculty must continually be aware of communication needs and barriers of each generation as they pass through the education system.

The current generation of college student is focused on a ensuring school/ life balance, which gives way to a work/ life balance upon graduation (Hannay & Fretwell, 2011). An aging faculty does not understand this, as previous generations saw work as the driving force in their lives (Hannay & Fretwell, 2011). This generation is more connected to the work smart and play hard philosophy. This is not to say that the current generation should not be held to high standards, just that it is important for faculty to be flexible.

2.2. Technology

The sonic speed of the changes in technology alone makes this generation of college students profoundly different than those before them. It is difficult for the college professor to compete with the high tech media driven world of the Net Gener. Many college professors have noted the difficulty of keeping up with technology and have decided not to even try. They often overuse PowerPoint, which many students find boring (Young, 2009). Net Geners are often described as numbed from under stimulation in the classroom (Berk, 2009; Prensky, 2001).

This generation trusts the digital world and sees it as the fastest and the best source for all information (Prensky, 2001; Espinoza et al., 2010). This generation feels that they are technology savvy³, but Elmore warns that because of this, they expect easy and instant results (Elmore, 2010). Prensky (2001) describes Generation Me as digital natives and faculty as digital immigrants. Digital immigrants are individuals who remember when the world was not a digital world, but have at some point adopted many or most aspects of the technology age. Because this generation of students has always been digitally connected, they see computers as tools that are necessary for everyday life, and prefer digital media because it is interactive (Mangold, 2007).

Having grown up with the technology, the Net Geners' familiarity with most forms of gadgetry is second nature (Berk, 2009). They prefer typing to handwriting, want a quick response, need constant feedback, require no paper, and rely almost entirely on search engines for information. They are also avid media creators and move seamlessly between real and virtual worlds (Berk, 2009). Faculty must consider that although students are digital experts, instruction and strategies for learning new material remain important to them.

Knowledge of technology and the technical skills are the basis for several of the characteristics of this generation and this knowledge must be incorporated into teaching strategies. Interactive teaching with technology is a must when creating teaching methodologies, and faculty must stay current with these technologies as they evolve (Eckleberry & Tucciarone²⁰¹¹). Hands-on activities that include simulations, multimedia usage and even incorporating cell phone usage, as a way to poll students during class are options that should be explored and incorporated.

³“Millennials: A Portrait of Generation Next,” Pew Research Center, last modified January 9, 2007, <http://www.pewsocialtrends.org/2007/01/09/a-portrait-of-generation-next/>

2.3. Communication and Feedback

College students crave more social face-to-face interaction so they attend class seeking this opportunity. Easy access to mobile devices allows students to “sidebar” with a neighbor or online, which is often perceived as rude and annoying to the professor (Berk, 2009). Professors must compete with the devices and play to the audience. What motivates this group of learners to engage during class? How do today’s students communicate?

These are key questions that must be answered in order to support success for faculty and students. Students must be motivated not only to attend class but also to engage in the learning. A good strategy is to include activities that allow students to work in groups. When lectures are used as the teaching format, audience participation should be encouraged (Eckleberry & Tucciarone²⁰¹¹).

Because today’s students desire instant feedback, faculty must rethink how they communicate with them outside of class (Hannay & Fretwell, 2011). Instead of setting up appointments to visit with faculty, students are more inclined to text or e-mail when seeking answers. It is important to understand this generational difference, and perhaps limit the number of traditional office hours professors are required to keep in lieu of the fact that they are answering student questions and concerns using other approaches.

2.4. Classroom Rules

The new age of sexual freedom and lack of cultural rules are strongly affecting today’s students. They are less likely to follow social rules and have less experience with group norms due to their technology driven social life. One of the largest generational changes that can be seen in today’s student is the focus on the individual (Fukuyama, 1999). Being an individual comes first; this focus can lead to competition that can create positive and negative behaviors in the classroom. The advantage of this can be directly linked to the fact that differences between individuals are now more widely accepted (Twenge, 2009). Creating classroom strategies that allow for individual success and recognition while balancing this with group interaction will support today’s student success.

There are few if any boundaries related to personal information for Generation Me. This openness extends to communications at work and home with managers describing young employees as too open. Profanity is common and not seen as offensive, in everyday life and in the media. This generation does not care what others think, and centers on individualism. This focus has produced a generation who thinks very highly of themselves, expects success and does not take failure or criticism well. Respect and accountability will need to be clearly defined and expected from this generation. Loose boundaries in classrooms may no longer work for this generation where respect and rules may not be seen as necessary or important.

If self comes first, then sleeping in instead of going to class would be the best choice if a student were tired. Rules with well-defined consequences will encourage attendance and positive behaviors. Expectations must be clearly communicated and requirements stated with no room for interpretation. These classroom norms can be communicated using a variety of mediums and should be presented prior the beginning of the course. This allows time for the student to adjust and ask questions.

2.5. Support Services

Over emphasis on “you can be anything you want to be” creates unrealistic expectations and disappointment in this generation. Young people expect to get to the top quickly and to be able to live the high life as the media portrays it. These expectations are beyond youthful dreams and while some dreams can be beneficial in achieving end goals, the self-centered individual does not make a good team player. This generation needs realistic advising at the high school and college level.

Trends show that depression and loneliness are growing in large numbers for the Me Generation (Twenge, 2009). With all of the advantages this generation has, one might think they would be happier. This generation of college students openly extends the concept of “I” come first, which leads to great freedom but also creates enormous pressure to succeed. They expect more, at a time when more may not be possible. Competition is intense for school admissions, jobs, and even relationships. Relocating is common to gain opportunities, which often lead to isolation from family and friends. Even if they get into the school or snag the perfect job they are more likely to be unsatisfied unless it means more money and more things. Perhaps it should be the “more” generation.

Faculty and staff must have a better understanding of the differences between college students and faculty to provide support and services that meet the needs of Generation Me. Accepting these differences and embracing student needs is important in higher education and the work place. Career counseling with specific opportunities for internships and hands-on experience would benefit young people in making career choices.

Allowing failure to be an option, and following up with counseling suggesting trying again or changing direction would benefit members of Generation Me. Faculty should focus on encouraging students while steering them in a direction in which they are most likely to be successful (Twenge, 2009).

2.6. Mentoring

The students of today desire a close relationship with authority figures (Eckleberry & Tucciarone, 2011). Espinoza et al. (2010) determined that successful managers of Gen Y individuals are adept at forming mentoring relationships. Faculty should remember that the current generation has expert advice at their fingertips in the form of i Phones and computers. The generation of students taught today ‘want a guide on the side before they want a sage on the stage’ (Elmore, 2010).

3. Conclusion

Higher education has proven to be slow to change and is often seen as stuck in the past. The current student is profoundly different from past generations of students due to the changes in technology alone. What is known about the current generation of students should direct our efforts to provide effective instruction in higher education.

It is important to remember some of the historical events that occurred during the lives of the current generation. This socially connected generation has been exposed to world events such as the release of Nelson Mandela, Prince Dianna’s death, the Chilean earthquake, and the Asian Ocean tsunami. Although they are more socially connected, computer-savvy and independent, they easily get bored, expect feedback, and desire supervision, interactive learning and mentoring.

The authors have successfully implemented many of the suggestions outlined above in university classrooms and in workshops. They worked together to implement an interactive,

technology-supported scavenger hunt for classroom purposes in order to actively engage students in the learning process. Data from surveys documented that not only were the learning objectives of this activity met, but students found the activity to be enjoyable (Jogan & Johnson, 2015).

In order to guide student learning, creation and implementation of student oriented learning outlines have been used by the authors to engage learners in workshops as well as in classrooms. A student oriented learning outline is a systematic approach to teaching that begins with unit topics, derives general learning goals from these, provides a convincing rationale for learning, and, for each learning goal, provides specific learning objectives.

The student oriented learning outline then tells students effective ways to learn each objective and furnishes them with a non-graded means of determining if they have learned – prior to being evaluated for grading purposes. Research conducted by the authors has shown that utilizing student oriented learning outlines positively affects achievement of learning goals while engaging learners. Furthermore, perceptions by students of student oriented learning outlines and feedback received through non-graded assessments were overwhelmingly positive (Johnson, 2014; Jogan, 2014).

In their classes the authors have given meaningful feedback to their students in traditional ways, as well as through review games and activities (Jogan, Jack & Jogan, 2007). Data on the number and frequency of affective learning indicators associated with learning modules and workshops was collected by the authors (Jogan and Johnson, 2015). This information has been utilized to hone teaching modules and workshops into ones that students find valuable. Additionally, data collected from surveys completed by recent graduates document the importance of mentoring by advisors.

How we adapt to Generation Me in higher education will influence our future success as instructors. Understanding today's college students and the experiences they have had and the messages they have been given since birth will increase the professoriate's ability to create pedagogy that will be successful. Specifically being less judgmental will open up the ability to support this generation instead of working to change them. Allowing for development of positive traits and understanding of other not so positive behaviors will create trust and an enriched learning environment.

The consequences of not doing anything to bridge the generation gap between faculty and students is clear. If we ignore the problem and continue to do things like they have always been done regardless of the outcomes, higher education should be prepared to lose students and overall credibility. By understanding the characteristics of this generation of students, faculty can better serve them; and successfully answer the call of Whitehead's proclamation: the task of a university is the creation of the future (Whitehead, 1968).

4. Bibliography

- Atkinson, M. (2004). Advice for (and from) the Young at Heart: Understanding the Millennial Generation. *Guidance & Counseling*, 19(4), 153-157.
- Berk, R. (2009). Teaching Strategies for the Net Generation. *Teaching & Learning Journal*, 3(2), 1-23.
- Center, P. R. (2007). Millennials: A Portrait of Generation Next. Obtenido de <http://www.pewsocialtrends.org/2007/01/09/a-portrait-of-generation-next/>.
- Devaney, S. (2015). Understanding the Millennial Generation. *Journal of Financial Service Professionals*, 69(9), 11-14.
- Eckleberry, J., & Tucciarone, J. (2011). The Challenges and Opportunities of Teaching 'Generation Y'. *Journal of Graduate Medical Education*, 3(4), 458-461.
- Eisner, S. (2011). Teaching Generation Y Colleges Students: Three Initiatives. *Journal of College Teaching & Learning*(9).
- Elmore, T. (2010). *Generation iY: Our Last Chance to Save Their Future*. Atlanta: Poet Gardener Publishing.
- Espinoza, C., Ukleja, M., & Rusch, C. (2010). *Managing the Millennials: Discover the Core Competences for Managing Today's Workforce*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Fukuyama, F. (1999). *The Great Disruption: Human Nature and the Reconstitution of Social Order*. New York: The Free Press.
- Hannay, M., & Fretwell, C. (2011). The Higher Education Workplace: Meeting the Needs of Multiple Generations. *Research in Higher Education Journal*, 10, 1-12.

- Henseler, C. (2014). Generation X: What's in the Label? Obtenido de http://www.huffingtonpost.com/christine-henseler/generation-x-whats-in-the_b_5390568.html
- Howe, N., & Strauss, W. (2000). *Millenials Risin: The Next Great Generation*. New York: Vintage Books.
- Jogan, K. (2014). *Assesing the Efectiveness of Student Oriented Learning Outlines (SOLOs) In a Equine Classroom*. EdD diss: University of Arkansas.
- Jogan, K. & Hammons, J. (May, 2015). *Student-Oriented Learning Outlines Positively Affect Student Outcomes*. Presented at the 23rd Equine Science Society Symposium, St. Pete, Florida.
- Jogan, K., Jack, N., & Jogan, K. (May, 2007). *Developing and Implementing Exam Review Using Game Show Format*. Presented at the 20th Equine Science Society Symposium, Baltimore, Maryland.
- Jogan, K., Jack, N., Jogan, K., & Scott, A. (June, 2009). *Implementing and Assessing Demand Driven Curriculum.*” Poster session presented at the 55th Annual North American Colleges and Teachers of Agriculture Conference, Stillwater, Oklahoma.
- Jogan, K. & Johnson, K. (June, 2015a). *Amazing Orientation*. En 61st Annual North American Colleges and Teachers of Agriculture Conference, Athens, Georgia.
- Jogan, K. & Jogan, K. (May, 2015). *Engaging Students Through Scavenger Hunt Orientation*. Poster session presented at the 24th Equine Science Society Symposium, St. Pete, Florida.
- Jogan, K. & Johnson, K. (June, 2015b). *Do Students Value Learning? Examining Affective Learning Indicators*. Presented at the 61st Annual North American Colleges and Teachers of Agriculture Conference, Athens, Georgia.
- Johnson, K. (2014). *Improving Adjunct Nursing Instructor's Knowledge of Student Assesment in Clinical Courses*. EdD diss: University of Arkansas.
- Mangold, K. (2007). *Educating a New Generation: Teaching Baby Boomer Faculty about Millenials Students*. *Nurse Educator*, 32(1), 21-23.
- Phillips, C., & Trainor, J. (2014). *Millenial Students and the Flipped Classroom*. *Journal of Bussines & Educational Leadership*, 5(1), 102-112.
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants: Part 1*. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Shaw, S., & Fairhurst, D. (2008). *Engaging a New Generation Of Graduates*. *Education Training*, 50(5), 366-378.

Twenge, J. (2006). *Generation Me: Why Today's Young Americans are More Confident, Assertive,*. New York: Free Press.

Twenge, J. (2009). *Generational Changes and Their Impact in the Classroom: Teaching.* *Medical Education*, 43(5), 398-405.

Whitehead, A. (1968). *Modes of Thought.* New York: Free Press.

Wiedmier, T. (2015). *Generations Do Differ: Best Practices in Leading Traditionalists,*. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 82(1), 51-58.

Young, J. (2009). *When Computers Leave Classrooms, So Does Boredom.* *Chronicle of Higher Education*, 55(2).

Aprendizaje en Educación Superior. Una mirada sistémica a los sujetos que aprenden, en un contexto de innovación curricular.

Learning in Higher Education. A systemic look at the subjects that learn in a context of curricular innovation.

Pamela Labra Godoy*
José Garcés Bustamante**
Lukas Vargas Martínez**
Patricia Cortés Iturrieta**
Marcela Urrutia Castro**

Laura Vega Guerrero**
Angeline Lotito Rojas**
Carlos Serrano Benti**
Carlos Calvo Muñoz**
Elizabeth Arancibia Araya**

Ana Vásquez Aqueveque**
Pilar Bonilla Meneses**
Manuel Álvarez Cortés**
Jaime Rodríguez Urquiza**
Héctor Páez Rivera**

Fernanda Fuentealba Fabio**
Silvia López de Maturana Luna**
Francisco Yagnam Abufón**
Alfredo Gary Bufadel**

Recibido: 17/03/2016

Aceptado: 23/05/2016

Resumen

Los procesos formativos en Educación Superior son desafiados por los nuevos requerimientos de la Sociedad del Conocimiento, contexto que demanda la capacidad de innovar procesos. Para que las nuevas propuestas formativas impacten positivamente en los futuros desempeños de los profesionales en formación, la Universidad de La Serena ha desarrollado un proceso de acompañamiento a la implementación de la innovación, que busca que cada sujeto de la *tríada para el aprendizaje* (directores de escuela, académicos y estudiantes) tome consciencia de cómo está llevando a cabo su trabajo. Que sepa cómo aprende, cómo enseña y cómo realiza gestión del currículo. Posteriormente, se acompaña el quehacer para generar y fortalecer estrategias y la articulación de la tríada.

Palabras clave: Aprendizaje en Educación Superior, Innovación Curricular

Abstract

Formative processes in higher education are challenged by the new requirements of the knowledge society, a context that demands the ability to innovate processes. So as the new proposals have a positive impact on the future performance of undergraduate students, the University of La Serena has developed a process to accompany the implementation of the ongoing curriculum innovation. It demands that each subject of the triad for learning to become aware of the way they carry out this work. Similarly, they should know how to learn, how to teach and how to perform curriculum management. Subsequently, the work is accompanied to generate and strengthen strategies and articulation of the triad.

Key words: Learning in Higher Education, Curricular Innovation

*Jefa de la Unidad de Mejoramiento Docente, Universidad de La Serena, Chile. Doctora en Educación. Correo Electrónico: llabra@userena.cl

**Universidad de La Serena.

I. Introducción

El presente documento sistematiza parte del trabajo que se está realizando en la Universidad de La Serena, en lo relativo a la implementación del Modelo Educativo Institucional con foco en los procesos de enseñanza-aprendizaje de programas de pregrado. De acuerdo al Plan Estratégico de Desarrollo (2010-2014), para la línea estratégica 2 la Universidad se encuentra en proceso de innovación curricular de sus carreras, para dar respuesta tanto a los requerimientos de la Sociedad del Conocimiento como a lo planteado por el Ministerio de Educación.

Para llevar a cabo estos procesos, la Universidad se basó en los ejes y propósitos declarados en el Modelo Educativo Institucional¹, los cuales han sido operacionalizados en el Documento de Autorregulación de la Gestión Curricular². El desafío de diseñar e implementar un proceso de innovación curricular para la totalidad de los programas de pregrado de la institución, requiere que una vez finalizado el trabajo de diseño, se articulen iniciativas de acompañamiento para una implementación efectiva de los aspectos propuestos.

Como ha sido acordado por el Consejo de Rectores (CRUCH), existen elementos comunes y centrales a cualquier proceso de Innovación. Éstos dicen relación con generar perfiles de egreso orientados al desarrollo de competencias, que se articulan a nivel micro curricular con los resultados de aprendizaje; la incorporación del Sistema de Créditos Transferibles Chile (SCT) que destaca el trabajo autónomo del estudiante y la utilización de estrategias didácticas y evaluativas acordes al contexto de formación focalizado en desempeños.

La implementación efectiva de las innovaciones implica un cambio cultural tanto a nivel de los mecanismos de trabajo de la institución, como a nivel de la labor realizada por cada miembro del proceso formativo. El presente artículo desarrolla los lineamientos que conforman la base de la propuesta de trabajo para apoyar el logro en la implementación de estas incorporaciones al proceso de formación, el cual está asociado a variables relacionadas con el hecho de que el estudiante asuma de manera consciente, activa y responsable el ser actor principal de su formación, lo cual impactaría en un mejoramiento de los resultados académicos. Es decir, se apunta a poner no sólo un acento nominal en el estudiante como centro del proceso formativo, sino que acompañarles para que

¹ Modelo Educativo Universidad de La Serena, La Serena, 2011

² Documento de Autorregulación de la Gestión Curricular, La Serena, 2012.

asuman de manera responsable un rol activo en el desarrollo de su capacidad de aprender a aprender.

Por otro lado, se busca potenciar el análisis de los conocimientos construidos por los docentes en su ejercicio, así como en los cursos/talleres entregados por la institución en el fortalecimiento de habilidades docentes, a través de evidencia empírica relacionada con los resultados de su implementación, generando así conocimiento desde la práctica. Finalmente, se considera relevante conformar una tríada con los directores de escuela para analizar y sistematizar el conocimiento construido desde la acción y determinar necesidades para fortalecer su gestión.

A través de reuniones con Directores de escuela realizadas en el contexto de implementación del trabajo de innovación, se ha detectado la necesidad de generar espacios de análisis individual y conjunto (entre directores, directores-docentes, directores-estudiantes y directores-asesores) que permitan elaborar estrategias para acompañar y monitorear los procesos docentes. Por ejemplo, se hace necesario revisar/analizar la utilización adecuada de una Matriz de Consistencia que busque cautelar la tributación de las distintas asignaturas al logro de las características del Perfil de Egreso de los programas de formación.

Para ello, se hace necesario analizar los programas de asignaturas (en lo relativo a los SCT³ asignados, formulación de los resultados de aprendizaje, contenidos, metodologías y estrategias de evaluación) y contrastar lo declarado y lo que se lleva a cabo. En dicha tarea, es necesario trabajar, tanto con docentes como con estudiantes, para así poder generar un espacio de interacción integrado, que aporte a la generación de estrategias para una gestión curricular efectiva. Como señala Morin (1999) la educación debe promover una inteligencia general, apta para referirse de manera multidimensional a lo complejo, los elementos que conforman un todo. El realizar gestión curricular en una Escuela/Carrera innovada demanda de los directores una comprensión general y contextualizada.

Así también, al trabajar con los estudiantes de programas innovados se ha detectado la necesidad de generar espacios de análisis individual y conjunto (entre estudiantes, estudiantes-docentes, estudiantes-directores y estudiantes con asesores) que permitan elaborar estrategias para fortalecer el proceso de aprendizaje profundo y el desarrollo de habilidades afectivo motivacionales, a través del análisis crítico y responsable de su proceso. Por ejemplo, se ha estimado una asignación de

³ Sistema de Créditos Transferibles.

créditos transferibles por cada asignatura que necesita ser evaluada para poder ajustar, si fuese necesario, dicha cantidad de créditos.

Se requiere también, identificar cómo se está llevando a cabo el proceso de desarrollo de la autonomía en la administración del tiempo del trabajo autónomo. Identificar si las metodologías declaradas en los programas y utilizadas por los docentes tienen una percepción positiva y son efectivas. Finalmente, fortalecer la capacidad de analizar el proceso de aprendizaje de los futuros profesionales en pos de tomar decisiones que optimicen su aprendizaje. Como señala la literatura, los estudiantes que tienen claridad en sus metas de aprendizaje, utilizan estrategias metacognitivas para su aprendizaje profundo. Así también, presentan mayor grado de esfuerzo y persistencia y son capaces de buscar apoyo académico cuando surge la necesidad.

El tercer sujeto de esta tríada para el aprendizaje es el docente, quien requiere de la generación de espacios de análisis individual y conjunto (entre docentes, docentes-estudiantes y docentes-directores de escuela y docentes con asesores) que permitan sistematizar y optimizar los procesos de enseñanza aprendizaje. Si bien en los programas de asignaturas de las carreras innovadas se ha declarado la incorporación de metodologías activas y estrategias evaluativas adhoc, que fortalezcan los procesos de aprender a aprender en concordancia con los perfiles de egreso, surge la necesidad de acompañar el proceso de puesta en práctica para sistematizar los aprendizajes y fortalecer aspectos de la docencia que no han sido detectados al momento de estructurar los cursos y/o talleres del área desarrollo docente. Investigaciones a nivel mundial destacan la importancia de una docencia que promueva la capacidad de desarrollar técnicas para detectar los principios fundamentales y organizar los conceptos que otros pueden utilizar para comenzar a construir su propia comprensión; esta capacidad metacognitiva al enseñar es crucial al momento de innovar (Bain, 2004).

Diversos autores señalan que la innovación requiere niveles de preparación, imaginación y colaboración que no han sido necesariamente desarrollados por los docentes universitarios. Es justamente en este punto donde surge el concepto de “saber académico acerca de la docencia”, el cual promueve que los profesores se involucren en observar y analizar sus prácticas y el aprendizaje de sus estudiantes para mejorar sus clases/cursos, además de promover y lograr aprendizajes de calidad.

2. Marco Teórico

2.1. Aprendizaje en Educación Superior

Los lineamientos sobre los cuales las instituciones de Educación Superior han construido sus procesos de innovación, desde una perspectiva declarativa reconocen al estudiante como el centro del quehacer formativo y demandan de éste el asumir un rol activo en su aprendizaje. Así también, se asume el compromiso de promover el desarrollo integral del futuro profesional que apunte al logro de aspectos tanto cognitivos como sociales y/o actitudinales.

Los procesos de implementación de tales lineamientos encuentran un contexto en el cual aún persisten modelos/enfoques de cómo llevar a efecto la docencia, el aprendizaje y la gestión del currículo que centra el trabajo en la labor del docente, visualizando al estudiante como un receptor de información que no demanda acompañamiento del proceso formativo del que gestiona el currículo, o si lo hace, no se proporciona el contexto necesario para que se lleve a cabo de manera adecuada.

Se puede mencionar también que la calidad de los aprendizajes logrados por los futuros profesionales, se relacionan mayoritariamente al desarrollo de aspectos cognitivos de nivel medio; dejando de lado aspectos actitudinales, afectivos de comprensión y compromiso con la sociedad, así como cognitivos de nivel superior. Las personas que participan en los procesos formativos en educación superior, requieren desarrollar las distintas dimensiones que los conforman. Los aspectos afectivos/emocionales, las maneras de relacionarse, así como el desarrollo cognitivo, entre otros, requieren ser tomadas en consideración en la formación profesional para lograr el desarrollo pleno de las personas.

Entonces, los procesos de innovación/renovación del sistema de Educación Superior requieren crear condiciones que faciliten los procesos de cambio, partiendo en el nivel político institucional y pasando por el nivel curricular y pedagógico. Se hace evidente evitar desfases entre los discursos y las medidas implementadas. Entonces, surge como necesario orientar los esfuerzos por visibilizar a los sujetos participantes y actores relevantes de la real implementación de la Innovación Curricular, para acompañarles en el conocimiento de sus formas de trabajo, que las analicen y mejores en conjunto con los demás actores.

Se hace necesario que tanto los estudiantes que ingresan a estas instituciones como los profesionales encargados de su formación, remiren su quehacer desde la óptica de ser “sujetos que

aprenden”. Es decir, mirarse como personas que traen consigo, tanto a los procesos de docencia como a los de aprendizaje que Bourdieu (1987) ha denominado matrices de percepción o *habitus* que permiten filtrar las estructuras que se encuentran en el campo cultural, marcos de interpretación de la realidad. Estos mecanismos a través de los cuales los sujetos internalizan las estructuras sociales, permiten aprender de la experiencia de las acciones anteriores y desarrollar un conocimiento práctico sobre cómo hacer las cosas que toma en cuenta las estructuras sociales.

El *habitus* asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, depositadas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamiento y de acción, tienden de forma más segura que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia en el tiempo (Bourdieu, 1987, p. 91).

El intentar comprender los procesos de aprendizaje desde una mirada basada en el reconocimiento que la cultura está formada por significados compartidos (Bourdieu, 1987), nos lleva a reconocer que este *habitus* influenciaría de manera importante en el proceso de formación profesional, tanto al estudiante como al docente, siendo ambos sujetos de aprendizaje.

Si pensamos la educación como un sistema, es decir, como un conjunto de elementos que ordenadamente y de manera relacionada entre sí contribuyen al logro de un determinado objetivo, podemos concordar con Houssaye (1982) quien plantea que dentro de los componentes de lo que este autor denomina “triángulo pedagógico” encontramos tanto al sujeto que enseña como al sujeto que aprende y el objeto a aprender. Cada uno de estos actores/sujetos cumple una tarea central: enseñar el primero y aprender el segundo (Undurraga, 2013). Sin embargo, el sujeto que enseña también aprende y esta forma que tiene de aprender tiene una importante influencia en los procesos de planificación y ejecución de su quehacer, así como indirectamente en los tipos de aprendizaje que logra el estudiante.

La sociedad del aprendizaje/conocimiento, entendida como aquella sociedad que “procesa información y conocimiento de formas que llevan al máximo el aprendizaje, estimulan la creatividad y la invención, y desarrollan la capacidad para iniciar el cambio y enfrentarse a él” (Hargreaves, 2003, p. 11), requiere de una nueva manera de relacionarnos con el conocimiento. Como señala el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), esta relación se ha democratizado, lo que conlleva la necesidad de repensar y analizar la forma en la que se concibe

el aprender. Es decir, analizar desde una mirada que comprenda que ya no es una meta final la memorización y el aprendizaje superficial.

Los desafíos que se instalan en el quehacer formativo en Educación Superior se relacionan con lo que ya hace algún tiempo se declara en la Ley 20370, artículo 2 relativo a que: la educación es el proceso de aprendizaje que tiene como finalidad alcanzar el desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico de las personas mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas.

Ya en 1994, Delors desafía los procesos educativos vigentes con el planteamiento de los cuatro pilares de la educación: aprender a vivir juntos, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser. Complemento de lo anterior se puede mencionar lo que educadores como Bloom, en Kennedy (2007) señalaron con respecto a los dominios del aprendizaje, reconociendo no sólo el dominio cognitivo para ser desarrollado. Parece necesario que como sociedad se logre comprender que la educación tiene como función esencial el desarrollo continuo, tanto de las personas como de la sociedad misma, volver los ojos hacia el sujeto como un todo integrado y reflexionar sobre el accionar, el descubrir para un mejor aprendizaje.

Desde esta perspectiva el educador orienta su actividad docente como las metodologías, evaluación y el desarrollo de todo el potencial del educando como ser humano. El acto educativo visto no sólo como una experiencia cognitiva, sino también, como un espacio de relaciones e interacción con otros, posibilita el desarrollo del ser humano como tal. Savater (2004), señala que nos hacemos humanos en el contacto y la vinculación con otros seres humanos. Tal y como señalan diversos autores, la esencia del hombre es ser persona y el fin de la educación sería que el hombre vaya siendo una persona cada vez más perfecta en cuanto tal. Es decir, se necesita que el docente guíe y potencie el desarrollo de las capacidades de acuerdo con la naturaleza propia del estudiante.

Al conceptualizar el educar como un acto humano, las emociones no pueden estar ajenas a este proceso. En este sentido, son variados los autores que señalan la importancia de considerar las emociones en el proceso de educar (Bach, 2002; Casassus 2006; Maturana y Verden Zoler, 2003; Naranjo, 2007). La emoción es la fuente de energía humana que impulsa el accionar, donde emoción y motivación están intrínsecamente conectadas (Brockbank & McGill, 2002).

El concebir tanto al estudiante como al docente como sujetos que aprenden, así como el cautelar la calidad de los procesos formativos en un contexto de masificación de la Educación Superior, son desafíos que las instituciones viven día a día. Por ejemplo, el desafío de implementar lo que se ha señalado en los Modelos Educativos en los niveles terciarios de educación, y que dicen relación con el foco del proceso formativo en el estudiante y por ende el aprendizaje, requiere de un análisis que incluya mirar dicha premisa desde una óptica sistémica.

La teoría del constructivismo socio histórico (Vygostky, 1978), concibe el aprendizaje como un proceso de construcción social del conocimiento y de cambio conceptual intersubjetivo y reflexivo-colaborativo. Este proceso es descrito como situado, parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza, es continuo, enraizado, permite al sujeto adaptarse al mundo y generar conocimiento. El aprender en su sentido más amplio, implica concebir a los sujetos como quienes activamente construyen su comprensión basándose en la experiencia y utilizando sus estructuras previas (Niemi, 2002; Sanger y Osguthorpe, 2011).

Para que exista cognición debe haber emoción, no existe conocimiento que no tenga un origen o una finalidad de naturaleza emocional. Toda cognición tiene una base afectiva y se realiza de manera afectiva. No cabe duda que cuando existe interés o motivación por algún tema específico, surge en forma espontánea la búsqueda de información, se realizan las conexiones, el tiempo se pasa más rápido, resulta entretenido, hay un fluir de conexiones y de vinculación con otros saberes. Además, se puede incorporar el hecho que el acto educativo ocurre con otros, en un ambiente social, en una comunidad educativa, o de aprendizaje, donde hay un encuentro e interacción con otros, cuyo propósito está orientado al aprendizaje.

Las emociones están presentes, ya que caracterizan la forma en que nos relacionamos, y como señala Casassus (2006), las emociones están en nuestra fuente más íntima de nuestra identidad como persona. El clima emocional del aula es un componente que influye en el aprendizaje de los educandos, el cual está asociado con la relación que se establece entre el profesor y los educandos, y en la relación que se da entre los estudiantes.

Si para implementar lo declarado en las innovaciones/renovaciones curriculares observamos estos procesos exclusivamente desde una perspectiva técnica curricular y dejamos de lado la complejidad del quehacer de la educación, tenemos el peligro de sólo focalizarnos en el aprendizaje del futuro profesional en formación y no poner atención y no resaltar a otros sujetos que aprenden

el este proceso formativo: docentes, directores/ jefes de carrera, etc. Así también, se corre el riesgo de concebir la educación relacionada sólo al desarrollo del sujeto en su ámbito cognitivo, dejando de lado los otros aspectos que conforman al ser integral.

Al declarar al estudiante como el centro del proceso de aprendizaje surge desafiante el concebir al docente como mediador de los procesos de construcción de estos aprendizajes. Declararlo en los Modelos Educativos de cada institución y crear Centros de Desarrollo/Apoyo para mejorar los procesos docentes es una parte del trabajo que se necesita implementar para paulatinamente lograr el cambio anhelado. Sin embargo, se hace necesario generar espacios de análisis de dichas innovaciones. Espacios que vayan más allá de lo técnico y que promuevan análisis/reflexión individual y conjunta de los sujetos partícipes de implementar/llevar a cabo estos procesos.

2.2. Procesos reflexivos/de análisis para el aprendizaje

Schön (1987) ya planteó la importancia de lo que denominó reflexión y que definió como el pensamiento útil, deliberado y metacognitivo en y sobre la práctica. Este proceso reflexivo que va desde la acción práctica a una reflexión (teórica) y vuelve nuevamente a la práctica, esta mirada no lineal e interactiva de interrelaciones, reconoce la dinámica de la complejidad de la realidad educativa y permite la construcción de conocimiento. El conocimiento no es percibido como absoluto, sino en constante cambio, es generado por los sujetos en un contexto auténtico en el que se promueve una relación dialéctica entre la teoría y la práctica, una interrelación entre aspectos cognitivos y sociales que permitan caracterizarlo como un proceso de construcción socialmente mediado, situado y distribuido, que hace uso de la reflexión.

La reflexión en y sobre la acción (Cattley, 2007; Dewey 1933; Rodman 2010; Schön 1983; Shoffner, 2009) es vista como un mecanismo que permite repensar las experiencias vividas para aportar así a la construcción de conocimiento a través de pensar las situaciones problemáticas y transformarlas. Schön (1983) sugiere que la reflexión permite profesionalizar la docencia, ya que contribuye a la generación de conocimiento base (en y sobre la acción) y no simplemente a su aplicación prescriptiva para la solución de problemas de una realidad compleja, incierta e inestable.

Se aprende a ser reflexivo en el análisis de la propia práctica reconstruyendo el conocimiento empírico, mediante el contraste, el conflicto cognitivo entre los significados adquiridos en la experiencia cotidiana, y el conocimiento académico que se le ofrece de manera organizada y sistemática (Liou, 2001). Freire (2006) postula que la labor de enseñar exige reflexión crítica sobre

la práctica. Este autor latinoamericano plantea que la práctica docente implica una relación dialéctica entre el hacer y el pensar sobre el hacer.

En la Sociedad del Conocimiento-Aprendizaje (Hargreaves, 2003) es prioritario el desarrollo de la capacidad de aprender a analizar/reflexionar en y sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza. Como lo ha señalado Habermas (1982), los intereses constitutivos del conocimiento plantean tres niveles: el primer nivel denominado Racionalidad Técnica (Nivel Empírico Analítico), sugiere que la reflexión se basa en la aplicación de conocimientos técnicos y habilidades. En el segundo nivel, llamado de acción práctica (Nivel Hermenéutico Fenomenológico), la reflexión presta atención a la comprensión de la interacción entre los individuos. Finalmente, en el último nivel denominado de la reflexión crítica (Nivel Crítico Teórico), la atención se centra en el cuestionamiento de los criterios normativos, éticos y morales relacionados de manera directa e indirecta con el hacer.

Los procesos de implementación requieren que paulatinamente el interés constitutivo del conocimiento que guía los procesos de aprendizaje, migre de la racionalidad técnica a la reflexión crítica. Lo anterior, para aportar a procesos de aseguramiento y gestión de la calidad en la docencia de pregrado los cuales han llegado a los complejos contextos de la Educación Superior para quedarse.

En el proceso de implementación de la Innovación/Renovación Curricular los sujetos que participan y que tienen la tarea central de poner en práctica lo diseñado son los directores de escuela/ docentes y estudiantes. Al plantear la mirada de los procesos que cada uno de ellos desempeña: la gestión curricular, la docencia y el aprendizaje, se puede reconocer la complejidad de los procesos (Morin, 1999). Dicha complejidad requiere de los sujetos participantes, el plantearse como desafío el analizar su quehacer y sistematizar los aprendizajes que se producen. Lo anterior posibilita la construcción de conocimiento desde y sobre la acción y aporta a sistematizar lo aprendido para apoyar a otros programas formativos cuyos procesos de Innovación Curricular están en etapas de rediseño.

2.3. Enseñanza Aprendizaje

Educador y educando viven en una convivencia diaria, en un espacio relacional, de comunicación, participativo, de creatividad, de crecimiento, derivado del intercambio de experiencias, donde se establece una comunidad de expresión de ideas, emociones, de reflexión,

en el cual se construye en conjunto, y todos aprenden de todos. Un espacio de relación y desarrollo humano complejo, que requiere de auto-organización resultante de las múltiples dimensiones que involucra a la persona y el proceso de aprendizaje. Como sugiere Hoban (2002) “esto significa que la enseñanza es más que la entrega de conocimientos prescrito el uso de un repertorio de estrategias, sino una relación dinámica que cambia con diferentes estudiantes y contextos” (p. 26). Se puede resumir entonces que lo que los profesores llevan a cabo en la sala es influenciado por elementos como el currículo, el contexto y la manera en la que los estudiantes responden a las tareas, así como también la/s forma/s de aprender del docente.

A nivel nacional, González et al., (2011) señalan que:

Al analizar las asociaciones entre las experiencias de los estudiantes y los profesores, se encontró que los cursos en que los primeros tienden a abordar su aprendizaje de manera profunda y presentar percepciones positivas sobre el contexto, son aquellos en los cuales los profesores trabajan centrándose en el cambio conceptual y el estudiante; y que, además, presentan percepciones positivas sobre el contexto de la docencia (p. 38).

Dichos resultados encontrados se condicen con las asociaciones encontradas por Trigwell et al. (1999) y que tienden a relacionar la forma de trabajo/docencia del profesor y el tipo de aprendizaje logrado por el estudiante.

Para Calcagni (2001) el arte de educar se centra, más que en el fenómeno del enseñar, en la capacidad de aprender a abrir espacios, dejar fluir para que otros aprendan. El enseñar es más difícil que el aprender porque enseñar significa: dejar aprender. Asimismo, para educar es necesario que cada persona se conozca así mismo, tanto el educador como los aprendices. Luego, es necesario que exista conocimiento de cada uno de los que integran esta comunidad educativa.

Como plantea Kolb (1984) “el aprendizaje es un proceso en el que se crea conocimiento a través de la transformación de la experiencia” (p. 38). Es decir, la experiencia del sujeto se convierte en la piedra angular para el proceso de aprendizaje o construcción de conocimiento. Se elabora conocimiento por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que están situadas en un contexto social. Cada vez que se intenta construir conocimiento nuevo se relaciona con el conocimiento previo que se ha elaborado. Se considera al sujeto como el resultado de un proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel fundamental, ya que a través de él se interactúa con el medio social (Vygotsky, 1978).

Por su parte Biggs (2006) plantea el concepto de “enfoque de aprendizaje” entendido como los estilos de aprendizaje y la motivación que la persona desarrolla para lograrlo. Este autor distingue dos tipos de enfoque de aprendizaje: superficial y profundo. Este último se da cuando el sujeto explora lo que aprende en su esencia, personaliza la tarea conectándola a lo que ya conoce, a sus conocimientos previos, también se asocia con la motivación, la retroalimentación y el refuerzo positivo. Un aspecto común entre el aprendizaje significativo (Ausubel, 1983) y el aprendizaje profundo es la necesidad que se vincule el nuevo saber con conocimientos previos “pues forman parte de un sistema de representaciones que tiene coherencia y sus funciones de explicación del mundo. Esta reestructuración requiere un importante trabajo cognitivo” (Perrenoud, 2007, pp. 22-23).

Si se retoma lo planteado anteriormente, respecto de reconocer tanto al estudiante como al docente como sujetos de aprendizaje, se puede señalar que el aprender es un proceso de construcción individual y social, situado en una convivencia diaria, en un espacio relacional de comunicación participativa, de creatividad y crecimiento, derivado del intercambio de experiencias, donde se establece una comunidad de expresión de ideas, emociones, reflexión, construcción conjunta, y donde todos aprenden. Un espacio de relación y desarrollo humano complejo, que requiere de auto-organización resultante de las múltiples dimensiones que involucra a la persona y el proceso de aprendizaje. Hoban (2002) señala que interactúan “condiciones individuales, sociales y contextuales para el aprendizaje, hay una influencia mutua recíproca lo designa sistema de aprendizaje e incluso la influencia puede ser tal que se puede denominar pensamiento sistémico, interconectado el que describe como una tela de araña” (p. 59).

Profundizando el concepto de influencia mutua señalado en el párrafo anterior, diferentes autores analizan algunos prescriptores vinculados con el aprendizaje. Existe un consenso generalizado que los docentes enseñan de acuerdo a como les gustaría aprender y a las estrategias que les resultaron más eficaces para avanzar en la formación universitaria e introducirse en dicha comunidad disciplinar compartiendo formas de pensar y actuar. Desde esta perspectiva, se plantea no sólo la importancia de identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes sino también de considerar los estilos de aprendizaje de los docentes, en la medida en que estas preferencias impactarán sobre sus métodos de enseñanza habituales, incidiendo en consecuencia sobre las formas de aprender y el rendimiento estudiantil (Ventura, 2013).

Reconociendo al ser humano como un todo, surge pertinente postular que en el proceso de aprender y educar es necesario que cada sujeto se conozca. Es decir, tomar conciencia del potencial latente que está esperando para fluir (Csikszentmihalyi, 2003).

De acuerdo a lo planteado por Contreras en Moreno (2011):

La enseñanza es una actividad humana por medio de la cual se ejerce influencia en la vida de otras personas y esta influencia tiene una intencionalidad educativa, es decir, se llevan a cabo actividades que se justifican en su valor con respecto a fines deseables, por esto es que la enseñanza obliga moralmente a sus responsables, no se puede ser insensible ante el tipo de interacción que se establece entre profesor y alumnos, ni ante lo que se les pretende enseñar ni cómo (p. 36).

Las decisiones (conscientes o no) que ejecuta el docente influyen en el tipo de aprendizaje que se construye; nos sugiere que “los alumnos utilizan determinados modos de aprender, más o menos estratégicos, más o menos profundos, que ajustan (no sólo pero sí especialmente) en función de lo que hacen los profesores” (Ventura, 2013, p. 274).

En este aspecto, cabe señalar que se han desarrollado múltiples estudios relativos al pensamiento del docente, tales como: creencias, concepciones, teorías implícitas, lenguaje en el aula, acciones didácticas, así como muchos otros elementos constituyentes de la dinámica educativa y en especial del aula (Figueroa y Páez, 2008).

Asimismo, están las Teorías Subjetivas entendidas como “construcciones personales explicativas, de estructura argumentativa del tipo causa-efecto. Siendo particulares, hechas por los sujetos acerca de ellos mismos y de su contexto, les permiten interpretar y ponderar fundamentalmente sus relaciones con los otros” (Catalán, 2004, p. 2). Entonces, la docencia universitaria se constituye en un foco de investigación, donde estos sujetos son constructores activos de su significado elaborando su conocimiento, de acuerdo a su experiencia previa y la mediación con los demás, eligiendo consciente o inconscientemente, entre valores y hábitos.

Se puede señalar que la mirada de la educación hoy en día, declarativamente se centra en los sujetos. Los desafíos y el foco de la educación se orienta al desarrollo integral de los educandos, considerándolos como personas legítimas, respetadas, aceptadas con sus características de acuerdo a sus edades, en permanente desarrollo de todas las esferas y su potencial, sujetos protagonistas de su historia, participantes activos en su proceso formativo. El educador, también es reconocido como

sujeto social con historicidad y que requiere asumir el rol de mediador entre el conocimiento existente y “las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad” (Gutiérrez & Prieto, 2004, p. 38). El educador pone a disposición del aprendiz, su experiencia, su saber y su persona.

2.4. Estilos y estrategias para el aprendizaje

En el contexto nacional relativo a la implementación de procesos de mejoramiento continuo de la formación profesional, surge relevante asumir como punto de inicio una tarea pendiente que contribuya a la generación de conocimiento. Aparece como desafío el articular los estilos y estrategias de aprendizaje, así como las estrategias didácticas de los sujetos involucrados en el proceso formativo en pos de aprendizajes profundos.

En el último tiempo, la investigación sobre enfoques y estilos de aprendizaje ha mostrado que hay notables diferencias según las miradas de los distintos autores de acuerdo a cual sea el foco que se desea desarrollar, así como las perspectivas y definiciones en las cuales se centra el aprendizaje. Además, hay que considerar que son formas particulares que desarrolla cada persona de acuerdo a sus intereses, motivaciones a la disciplina y a las estrategias didácticas planteadas por los docentes, por lo tanto es un concepto multidimensional.

Así, Schmeck en Cabrera y Fariñas (2011) señala que un estilo de aprendizaje es simplemente el estilo cognitivo que un individuo manifiesta cuando se enfrenta a una tarea de aprendizaje, y refleja las estrategias preferidas, habituales y naturales del estudiante para aprender, de ahí que pueda ser ubicado en algún lugar entre la personalidad y las estrategias de aprendizaje, por no ser tan específico como estas últimas, ni tan general como la primera. Por su parte, Gregory en Cabrera y Fariñas (2011) señala que éstos representan los comportamientos distintivos que sirven como indicadores de cómo una persona aprende y se adapta a su ambiente.

Cabrera y Fariñas (2011) plantean que el aprendizaje se refiere a las formas relativamente estables de las personas para aprender, a través de las cuales se expresa el carácter único e irrepetible de la personalidad, la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, y entre otras, sus preferencias al percibir y procesar la información, al organizar el tiempo y al orientarse en sus relaciones interpersonales durante el aprendizaje.

Desde este enfoque, cuatro serían las dimensiones de los estilos de aprendizaje:

- A. Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de percibir la información (canales de aprendizaje): estilo visual, estilo verbal- auditivo.
- B. Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de procesar la información: estilo global, estilo analítico.
- C. Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de planificar su tiempo en el cumplimiento de sus metas como aprendiz: estilo planificado y estilo espontáneo.
- D. Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de orientarse hacia la comunicación y sus relaciones interpersonales en el aprendizaje: estilo cooperativo, estilo independiente o individual.

De acuerdo a lo ya planteado, los estilos de aprendizaje son individuales, el sujeto los construye desde su historicidad, sus expectativas y motivaciones, pueden variar de acuerdo al objeto en estudio y al nivel de avance académico de los estudiantes. En este proceso el profesor tiene el desafío de tomar conciencia sobre cuál es su estilo de aprendizaje, del estilo de aprendizaje de los estudiantes a su cargo, para seleccionar las estrategias didácticas, los medios y las actividades que van a depender del propósito a lograr en los estudiantes, ya sea para lograr un aprendizaje profundo, desarrollar pensamiento crítico, reflexivo, analítico, habilidades de comunicación y trabajo en equipo.

En el proceso de aprendizaje no sólo confluye la díada educador y educando, también influye fuertemente la organización en la que se da el proceso. Por ejemplo, el diseño curricular tiene relación con el logro/no logro de aprendizajes profundos. Esta temática ha sido ampliamente investigada, pero aún con muchos interrogantes por resolver.

Como ya se ha planteado, el acto educativo implica tener en cuenta al docente como una persona clave en este proceso, y al igual que al educando, debe ser considerado con sus características, sus formas de aprender, su saber y su disposición para enseñar a través de estrategias que ha logrado forjar durante su experiencia. Parte importante del proceso formativo centrado en el estudiante requiere de estrategias didácticas/de enseñanza que involucren una gran cantidad de actividades, basadas en el amplio conocimiento de sus educandos, donde se fortalezca cada vez más la

interacción entre el profesor – estudiante y se logre a través de la convivencia diaria de aprendizajes de calidad, para que los educandos aprendan a ser protagonistas en la construcción y apropiación del conocimiento y, por consiguiente, desarrollen grados crecientes de autonomía (Jaramillo & Osses, 2012).

La palabra estrategia representa acciones o un conjunto de acciones que se pueden poner en marcha de forma ordenada, las que utilizan las personas para el logro de un determinado propósito. En el ámbito de la educación las estrategias didácticas se refieren a planes de acción que pone en marcha el docente de forma sistemática para lograr determinados aprendizajes. Es importante definir las estrategias técnicamente como procedimientos que el docente utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos. Son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica (Díaz-Barriga & Hernández, 2002).

Osses y Carrasco (2013) plantean las estrategias didácticas, en términos de las actividades, como la integración de distintos elementos en una forma de acción a través de la cual se promueve el aprendizaje de los alumnos, se considera la realidad concreta del alumno, su entorno socio-cultural, su vida familiar, sus aspiraciones y valores personales y de su grupo de pertenencia.

Con respecto a lo anterior, se considera a las estrategias didácticas como un plan flexible y global que alude al empleo consciente, reflexivo y regulativo de acciones que se conciben para alcanzar los objetivos del proceso docente – educativo. Asimismo, expresa la intencionalidad de las acciones que guían la selección de los métodos más apropiados para la dirección del aprendizaje, teniendo en cuenta las condiciones en que este proceso transcurre, la diversidad de los estudiantes, los contenidos y los procesos (Montes de Oca y Machado, 2011).

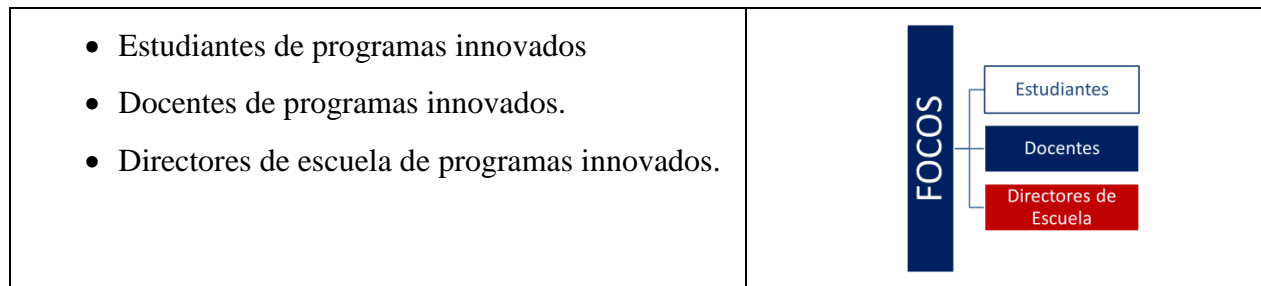
El docente requiere adquirir y reflexionar estrategias didácticas con fundamento en la teoría, con el propósito de facilitar, cualquiera sea la disciplina, el aprendizaje profundo en sus estudiantes, evitando reproducir en las aulas recetas carentes de creatividad.

Rosas y Jiménez (2009) indican que “las teorías constructivistas de desarrollo profesional visualizan la construcción de teorías personales de enseñanza como un quehacer importante de los profesores” (p. 411). La acción mediadora del docente en el proceso formativo es guiada por estas teorías, que ya sean explícitas o implícitas, influyen en el tipo de aprendizaje logrado por los estudiantes.

2.5. Marco Metodológico: diseño e implementación de la innovación

El trabajo que se ha elaborado tiene como objetivo el acompañamiento del proceso de implementación de la Innovación Curricular para que permita realmente llevar a la práctica lo declarado en los planes de estudio; y a la vez, la sistematización y construcción de conocimiento en pos de apoyar a los nuevos programas innovados en su etapa de puesta en práctica.

Se pueden identificar tres sujetos como foco con los cuales se ha trabajado:



Así también se han identificado tres momentos en el proceso de trabajo:

Evaluación inicial: que plantea como objetivo:

1. Diagnóstico Estudiantes de primer año cohorte 2015 programas de formación innovados: aspectos cognitivos y afectivos (foco en estrategias).
2. Diagnóstico Docentes de asignaturas de primer año: mediación de aprendizajes.
3. Diagnóstico Directores de Escuela de programas innovados: Gestión del currículo.

Acompañamiento del proceso: que plantea como objetivo

1. Retroalimentar los resultados de instrumento diagnóstico.
2. Reuniones con estudiantes para analizar/reflexionar sobre proceso de aprendizaje (en pos de fortalecer el desarrollo de estrategias).
3. Reuniones con docentes para analizar/reflexionar sobre proceso de enseñanza-aprendizaje (en pos de fortalecer el desarrollo de estrategias).
4. Reuniones con directores para analizar/reflexionar sobre proceso de gestión del currículo (en pos de fortalecer el desarrollo de estrategias).

Evaluación final: que plantea como objetivo

1. Análisis para contrastar con resultados iniciales.
2. Análisis para la toma de decisiones del proceso de elaboración propuesta de trabajo en carreras innovadas.
3. Elaboración propuesta de trabajo en carreras innovadas en:
 - a) Estrategias para el aprendizaje
 - b) Estrategias para la mediación de aprendizaje
 - c) Estrategias para la gestión afectiva de currículos innovados.

En la tabla 1 se organiza y presenta de manera resumida cómo se está llevando a cabo el trabajo. Parece relevante mencionar que la propuesta planteada se aplica a un grupo piloto conformado por nueve programas de formación innovados de los cuales se seleccionó a seis estudiantes por cada carrera⁴ y a docentes de asignaturas que se han denominado basales. Dichas asignaturas corresponden a aquellas que contribuyen a la construcción de conocimientos y/o desarrollo de habilidades y que proveen las bases de los procesos de aprendizaje futuro. Así también, se incluye al director de escuela y/o coordinador de la carrera innovada, lo cual se observa a continuación.

Tabla 1:

Diagrama etapas/fases del proceso de investigación.

Evaluación Inicial	Acompañamiento del proceso	Evaluación final
Aplicación de instrumentos de diagnóstico	Retroalimentación	Aplicación de instrumentos de diagnóstico
Diagnóstico Estudiantes de primer año cohorte 2015 programas de formación innovados: aspectos cognitivos y afectivos (foco en estrategias).	Reunión individual con estudiante de carrera innovada para retroalimentar los resultados de instrumento diagnóstico.	Diagnóstico Estudiantes de primer año cohorte 2015 programas de formación innovados: aspectos cognitivos y afectivos (foco en estrategias).

⁴ La selección de los seis estudiantes por programa innovado obedeció a criterio académico y motivacional. Se eligió a los dos estudiantes con PSU ponderada más alta, dos con PSU más baja y a dos estudiantes que, basados en diagnósticos institucionales tuviesen, uno alta motivación y otro baja.

Actividades	Diagnóstico Docentes de asignaturas de primer año: mediación de aprendizajes. Diagnóstico Directores de Escuela de programas innovados: Gestión del currículo.	de Reunión individual con docente de carrera innovada para retroalimentar los resultados del instrumento diagnóstico. Reunión grupal con director de carrera innovada para retroalimentar los resultados del instrumento diagnóstico.	Docentes de asignaturas de primer año: mediación de aprendizajes. Diagnóstico Directores de Escuela de programas innovados: Gestión del currículo.
	Preparación de retroalimentación	Análisis/Reflexión del proceso (individual y/o grupal)	Preparación de la evaluación final del proceso
	Revisión de los resultados de los instrumentos aplicados.	Reuniones con estudiante para analizar/reflexionar sobre proceso de aprendizaje (en pos de fortalecer el desarrollo de estrategias).	Análisis para contrastar con resultados iniciales.
	Análisis para la retroalimentación de los sujetos participantes	Reuniones con docentes para analizar/reflexionar sobre proceso de enseñanza-aprendizaje (en pos de fortalecer el desarrollo de estrategias).	Análisis para la toma de decisiones del proceso de elaboración propuesta de trabajo en carreras innovadas.
	Análisis para la toma de decisiones del proceso de acompañamiento	Reuniones con directores para analizar/reflexionar sobre proceso de gestión del currículo (en pos de fortalecer el desarrollo de estrategias).	Elaboración propuesta de trabajo en carreras innovadas en:
	Análisis de resultados de instrumentos por cada equipo de sujetos participantes.		
	Análisis global de los resultados de instrumentos		
	Elaboración Propuesta de proceso de acompañamiento.		1. Estrategias para el aprendizaje 2. Estrategias para la mediación de aprendizaje 3. Estrategias para la gestión afectiva de currículos innovados.
		Elaboración/creación/generación de estrategias	
		Para el aprendizaje Para la mediación para el aprendizaje Para la gestión de currículo innovados.	
Productos	Propuesta proceso de acompañamiento elaborada	Propuesta estrategias elaborada	Propuesta de trabajo en carreras innovadas elaborada

3. Avances

En coherencia con lo planteado en el marco teórico, considerando los conceptos básicos planteados por Feuerstein (en Tébar, 2007) respecto a la modificabilidad cognitiva y la mediación-experiencia de aprendizaje mediado para el logro de aprendizajes profundos, se han aplicado diferentes instrumentos para recoger información de los distintos actores involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

A los estudiantes se les aplicó dos instrumentos; uno que recoge la percepción que tiene el estudiante de sus funciones cognitivas (Tébar, 2007), el cual consta de 42 ítems, y corresponde a una escala tipo Likert con cinco opciones de respuestas, las que son: casi siempre, generalmente, indeciso, rara vez, y nunca; a partir de las cuales se evalúa el proceso mental que realiza el estudiante, considerando la fase de entrada, elaboración y salida de la información; con preguntas sustantivas cuyas respuestas entregan orientación sobre las funciones cognitivas (FC) que los estudiantes creen tener más o menos desarrolladas.

Para un mejor análisis de los datos se agruparon las respuestas en tres categorías, estableciéndose los siguientes resultados; 3 para las respuestas muy de acuerdo y de acuerdo, 2 para los indecisos en la respuesta y 1 para los que están en desacuerdo o muy en desacuerdo.

1. FASE DE ENTRADA

La fase de entrada del acto cognitivo se evalúa mediante la aplicación de catorce ítems que permiten valorar el logro de ocho funciones cognitivas, como son percepción, exploración sistemática, precisión y exactitud con la cual se recoge la información por mencionar algunos.

2. FASE DE ELABORACIÓN

Esta fase está compuesta por diez funciones cognitivas como son la percepción del problema, distinción de datos relevante, evidencia lógica, clasificación cognitiva por mencionar algunos, las que se evalúan mediante la aplicación de diecisiete ítems.

3. FASE DE SALIDA

La fase de salida del acto cognitivo se evalúa mediante la aplicación de once ítems como son la comunicación explícita, habilidades lingüísticas, control de la respuesta, que comprenden seis funciones cognitivas.

Las tres fases están íntimamente relacionadas ya que si una persona no recoge bien la información en la fase de entrada, ésta tendrá repercusiones en la elaboración y en la salida de la información.

Otro instrumento aplicado a los estudiantes es el Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje en Estudiante Universitarios CEVEAPEU de (Gargallo, Suarez & Pérez, 2009). Este instrumento posee dos escalas: Una primera escala evalúa estrategias afectivas de apoyo y control o automanejo, la que a su vez se subdivide en cuatro subescalas que miden los siguientes aspectos:

- i. Estrategias motivacionales: motivación intrínseca, extrínseca, autoeficacia autoconcepto-autoestima, sentimiento de competencia, etc.
- ii. Componentes afectivos: relacionados con relajación, control de la ansiedad, reducción del estrés.
- iii. Estrategias metacognitivas: se refieren al conocimiento, evaluación y control de las diversas estrategias y procesos cognitivos, de acuerdo a objetivos de la tarea y en función del contexto.
- iv. Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos.

La segunda escala evalúa estrategias relacionadas con el procesamiento de la información la que se subdivide en dos sub escalas:

- i. Estrategias de búsqueda, recogida y selección de información mide conocimiento de fuentes de información y selección de la información.
- ii. Estrategias de procesamiento y uso de la información: Es todo lo referente a elaboración, organización almacenamiento, transferencia de la información.

Con respecto al trabajo con los docentes, se aplicó el instrumento denominado: El Perfil del Profesor Mediador (Tébar, 2007). Este cuestionario de autoevaluación de la profesión docente se

basa en una perspectiva del aprendizaje mediado. Está conformado por 32 rasgos, que a su vez conforman los ítems del mismo, definidos por los principios de la mediación, por sus implicancias pedagógicas y por los procesos de relación en las interacciones de enseñanza y aprendizaje con los estudiantes. Los 32 ítems se clasifican según los siguientes criterios de mediación definidos para los docentes: intencionalidad – reciprocidad, significado, trascendencia, conducta compartida, sentido de ser competente, individualización y diferenciación pedagógica, búsqueda de los logros de la conducta, regulación de la conducta, búsqueda de lo nuevo y lo complejo, conciencia de cambio, búsqueda de alternativas optimistas y sentido de pertenencia. Cada ítem describe una acción propia de un profesor mediador la que se contrasta con el actuar del docente, resultando una autocalificación que varía de 1 a 5 puntos, siendo el 5 la mayor puntuación y la media de 2,5.

Para facilitar el análisis y la interpretación de los datos, se codificaron las respuestas de la siguiente forma: los 5 puntos se asignaron cuando la respuesta al ítem es Siempre, 4 puntos cuando la respuesta es Generalmente, 3 puntos cuando la respuesta es A veces, 2 puntos cuando es Rara vez y 1 punto cuando la respuesta es Nunca. Los resultados se informan en forma de porcentajes.

Con respecto a los Directores de Escuela se generó un *Cuestionario para Directores de Escuela de carreras innovadas de la ULS*, que tuvo como propósito caracterizar el perfil de la gestión curricular desarrollada por las nueve carreras renovadas.

Se elaboró un cuestionario de 36 reactivos de preguntas abiertas y cerradas con el fin de recabar información acerca de la experiencia en la gestión de los directores de escuela de carreras innovadas, en relación a 4 categorías: Gestión Administrativa, Gestión de la información, Gestión de la Docencia y Otros que integra información referida a datos profesionales personales.

La elaboración incluyó un focus group, donde se aplicó un cuestionario piloto a tres directores de escuela con el fin de perfeccionar el instrumento en aspectos de forma y contenido. El cuestionario final fue elaborado utilizando la herramienta Google Forms. Para aplicar el cuestionario, se envió un correo electrónico explicando a los directores el objetivo del instrumento, el cual incluía un link para acceder al mismo y contestarlo en línea.

El análisis cuantitativo incluyó determinar la frecuencia de cada una de las respuestas y los resultados fueron expresados en porcentajes.

4. Discusión y conclusiones

La innovación curricular genera espacios y oportunidades para que la comunidad académica remire y reflexione acerca de su participación en los procesos formativos en el pregrado. Para ello, se ha de disponer de una voluntad política, estratégica, metodológica, que apoye la consecución de los propósitos definidos. Para que exista una verdadera innovación se ha de derribar pre concepciones sobre la enseñanza-aprendizaje y sobre los roles que competen tanto a educandos como a educadores y gestores del currículo.

Asumir que se está ante un nuevo escenario, en el cual no sólo es relevante considerar al sujeto en sus aspectos académicos, sino además, no perder de vista que se ha declarado que el centro del proceso educativo es el estudiante, para ser considerado como un legítimo otro en su formación; involucra buscar el desarrollo tanto de aspectos cognitivos: pensamiento crítico, creatividad, transferencia de aprendizajes; de aspectos motivacionales: valor de la tarea, interés por el conocimiento y la excelencia profesional; de aspectos sociales: responsabilidad social e interacciones acordes al trabajo colaborativo, como de aspectos espirituales y afectivos.

En este sentido, el rol del docente adquiere otra función, un mediador entre el conocimiento existente y el educando, además de poner a disposición su experiencia y su valor como persona potenciando el pleno desarrollo del estudiante. El director de escuela es el que gestiona y facilita los procesos para que se desarrolle el acto formativo, conocedor de los educandos otorga las condiciones para que los actores de la tríada de aprendizaje conformen una comunidad que interactúa, aprende, y que aporta para el desarrollo de las artes, las humanidades y la ciencia, pero por sobre todo, se desarrollen como personas para hacer un mundo más humano.

En términos generales y teniendo en consideración que a la fecha de generación de este artículo se está en proceso de análisis de la información relativa a los tres sujetos participantes, sólo se pueden presentar hallazgos generales en los ámbitos de aprendizaje, gestión y docencia.

En el trabajo con los estudiantes y docentes, la manera de presentar los resultados en el diagnóstico relativo a aspectos cognitivos se realiza a través de tablas con las frecuencias relativas obtenidas, las que se agrupan en tres categorías, estableciéndose los siguientes resultados; 3 para las respuestas muy de acuerdo y de acuerdo, 2 para las respuestas indecisos y 1 para los que están en desacuerdo o muy en desacuerdo. Se adjunta los gráficos que permiten visualizar las principales fortalezas y aspectos a mejorar en los estudiantes que respondieron los instrumentos.

Conjuntamente se sugieren actividades de mediación para fortalecer las habilidades cognitivas menos desarrolladas.

En relación con aspectos afectivos motivacionales se busca identificar:

- *Estrategias disposicionales y de apoyo.* Estas estrategias son las que ponen en marcha el proceso y ayudan a sostener el esfuerzo. Aquí se incluyen dos tipos de estrategias:
- *Estrategias afectivo-emotivas y de automanejo:* integran procesos motivacionales, actitudes adecuadas, autoconcepto-autoestima, sentimiento de competencia, relajación, control de la ansiedad, reducción del estrés, etc.
- *Estrategias de control del contexto:* se refieren a la creación de condiciones ambientales adecuadas, control del espacio, del tiempo, del material, etc.
- *Estrategias de búsqueda, recogida y selección de información:* Integran todo lo referente a la localización, recogida y selección de información. El sujeto debe aprender, para ser aprendiz estratégico, cuáles son las fuentes de información y cómo acceder a ellas para disponer de la misma. Debe aprender, también, mecanismos y criterios para seleccionar la información pertinente.

Los resultados de los diagnósticos varían de una carrera a otra y al interior de éstas. Sin embargo, existen deficiencias en las tres fases del acto mental, lo cual requiere de los docentes una atención constante con respecto a qué maneras de mediar utilizan. Se puede observar también, resultados inquietantes en aspectos de motivación por los procesos de aprendizaje.

Respecto a los directores de escuela, se puede señalar que el desafío de gestionar currículos innovados demanda tanto de ellos(as) como de la Institución, cambios que permitan resignificar la labor realizada. Monitorear el logro del perfil de egreso, la tributación de las distintas asignaturas, la innovación en las metodologías y en las formas de evaluar, son los nuevos focos de análisis que en conjunto con el equipo que le acompaña, requieren de su atención. Así también, el seguimiento de indicadores como retención, deserción y tiempo de titulación son, entre otros, nuevos aspectos a los que hay que monitorear. Para ello, es necesario que los contextos provean los insumos y los mecanismos necesarios.

5. Referencias bibliográficas

- Ausbel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Bach, E. (2002). *Sedúcete para seducir*. Buenos Aires: Paidós.
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Harvard: Harvard University Press.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bourdieu, P. (1987). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Brockbank, A., & McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Cabrera, J., & Fariñas, G. (2011). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigotskiana: una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-9.
- Calgani, A. (2001). Aprendizaje y emocionalidad. *Pensamiento Educativo*(28), 153-167.
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. Chile: Cuarto propio.
- Catalán, J. (2004). Formación inicial de educadoras de párvulos: un estudio de caso desde las teorías subjetivas de formadores y formadoras. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-14.
- Cattley, G. (2007). Emergence of professional identity for the pre-service teacher. *International Education Journal*, 8, 337-347.
- Cskszentmihalyi, M. (2003). *Fluir en los negocios*. Barcelona: Kairos.
- Delors, J. (1999). *La educación encierra un tesoro (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI preparado por J. Delors)*. París: Ediciones UNESCO.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. Boston DC: Heath and Co.
- Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Figueroa, N., & Páez, H. (2008). Pensamiento didáctico del docente universitario. UNA perspectiva desde la reflexión sobre su práctica pedagógica. *Revista Fundamentos en Humanidades*, 18(2), 111-136.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Autonomía de Saberes Necesarios para la Práctica Educativa*. Argentina: Siglo XXI.

- Gargallo, B., Suárez, J., & Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE*, 15(2), 1-31.
- González, C., Montenegro, H., López, L., Munita, I., & Collao, P. (2011). Relación entre la experiencia de aprendizaje de estudiantes universitarios y la docencia de sus profesores. *Calidad de la educación*(35), 21-49.
- Gutiérrez, F., & Prieto, D. (2004). *Mediación Pedagógica*. Chile: Proyecto de Desarrollo Santiago - PRODESSA.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Hoban, G. (2002). *Teacher Learning for Educational Change*. Philadelphia: Open University Press.
- Houssaye. (1982). *Le Triangle Pédagogique*. Paris: Thèse.
- Jaramillo, S., & Osses, S. (2012). Validación de un instrumento sobre metacognición para estudiantes de segundo ciclo de educación general básica. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 117-131.
- Kennedy, D. (2007). *Writing and Using Learning Outcomes: A Practical Guide*. Irlanda: University College Cork.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Liou, H. (2001). Reflective practice in a pre-service teacher education program for high school English teachers in Taiwan. *ROC System*, 29(2), 197-208.
- Maturana, H., & Verden-Zoller, G. (2003). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano*. Chile: Noreste.
- Montes de Oca, N., & Machado, E. (2011). Estrategias y métodos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Humanidades Médicas*, 11(3), 475-488.
- Moreno, H. (2011). *Informe sobre desarrollo humano*. México: PNUD.
- Morin, E. (1999). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral Los Tres Mundos.
- Naranjo, C. (2007). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Chile: Cuarto propio.
- Niemi, H. (2002). Active learning-a cultural change needed in teacher education and schools. *Teaching and Teacher Education*, 18, 763-780.
- Osses, S., & Carrasco, L. (2013). Módulos alternativos en la enseñanza de las ciencias. Estrategias Didácticas orientadas al logro de aprendizajes significativos. *Formación Universitaria*, 6(3), 39-52.

- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar*. Barcelona: Graó.
- Rodman, G. (2010). Facilitating the Teaching-learning Process Through the Reflective Engagement of Pre-service Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(2), 19-34.
- Rosas, M., & Jiménez, P. (2009). Efectividad de las estrategias de enseñanza de la comprensión de textos escritos: Un estudio de caso. *Revista Signos*, 42(71), 409-427.
- Sanger, M., & Osguthorpe, R. (2001). Teacher Education, preservice teacher belief, and the moral work of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 27, 569-578.
- Savater, F. (2004). *El valor de educar*. España: Ariel.
- Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Shoffner, M. (2009). The place of the personal: Exploring the affective domain through reflection in teacher preparation. *Teaching and Teacher Education*, 25, 783-789.
- Tébar, L. (2007). *El profesor mediador del aprendizaje*. Santiago de Chile: El Arrayán.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37(1), 57-70.
- Undurraga, C. (2013). *¿Cómo aprenden los adultos?* Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Ventura, A. (2013). El ajuste instructivo entre estilos de aprendizaje y enseñanza en la universidad. *Revista de Psicología*, 31(2), 265-286.
- Vygostky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. USA: Library of Congress.

Factores que inciden en el dominio del inglés a nivel universitario

Factors impacting english proficiency at university level

Oriana Oñate Fierro*

Recibido: 02/12/2015

Aceptado: 23/03/2016

Resumen

El propósito del estudio fue correlacionar los factores – estrategias de aprendizaje, motivación, competencia en lengua materna y conocimientos previos – con el nivel de inglés alcanzado por estudiantes de la Universidad de La Frontera, usando un diseño cuantitativo, correlacional, transeccional, no experimental. En Noviembre de 2009, 113 estudiantes rindieron el Quick Placement Test para determinar su nivel de idioma. Conjuntamente, contestaron dos escalas Likert sobre motivación y estrategias de aprendizaje. Los puntajes PSU lenguaje, medida de lengua materna, y puntaje QPT diagnóstico, medida de conocimientos previos, fueron proporcionados por unidades de la Universidad de La Frontera. El análisis correlacional multivariado mostró que las cuatro variables independientes, en conjunto, explicaban un 25% del nivel de dominio de inglés (variable dependiente), valor que persiste una vez efectuado el análisis factorial de varianza. La variable con mayor peso en el nivel de dominio del idioma fue la motivación.

Palabras clave: Inglés, Conocimientos Previos, Motivación, Lengua Materna, Estrategias.

Abstract

The purpose of the study was to correlate the factors - learning strategies, motivation, mother tongue and prior knowledge of English - with the level of English language proficiency achieved by students at Universidad de La Frontera, using a quantitative, correlational, transactional, non-experimental design. In November 2009, 113 subjects took the Quick Placement Test to determine their level of English and two Likert scales on motivation and learning strategies. PSU language scores, as a measure of competence in the mother tongue, and QPT scores, as a measure of prior knowledge, were provided by specialized departments at Universidad de La Frontera. The multivariate correlation analysis showed that the four independent variables altogether explained 25% English proficiency (dependent variable), such value persisted after variance factor analysis was carried out. Motivation was the variable with the highest weight at the proficiency.

Keywords: English, Prior Knowledge, Motivation, Native Language, Strategies.

*Académico de la Universidad de La Frontera. Magíster en Pedagogía Universitaria y Educación Superior. Correo electrónico: oriana.onate@ufrontera.cl

1. Introducción

El dominio del idioma inglés acrecienta la empleabilidad, movilidad y competitividad del capital humano, por lo mismo se ha transformado en una de las herramientas de trabajo más importantes para lograr la inserción de Chile en la economía mundial. Durante los primeros años del siglo XXI, el Ministerio de Educación de Chile, a través del programa de promoción y mejoramiento en el aprendizaje del inglés (Inglés Abre Puertas) en educación básica y media, alentó a las universidades públicas a fortalecer las competencias del inglés para mejorar así la empleabilidad de los futuros profesionales. Complementariamente, se realizaron diagnósticos y estudios acerca de la comunicación en inglés en la población chilena. Un estudio efectuado por la Universidad de Chile y el Ministerio de Educación indicaba que “un dos por ciento de los chilenos domina el Inglés” (La Nación, 2004, Marzo 16).

Los datos se fundamentaban en una encuesta de auto-reporte realizada a 8 mil personas en el Gran Santiago, en diciembre de 2003. La misma investigación revelaba que el 6% de la población general “tiene logros” en el idioma y 20% de los estudiantes universitarios tenía nulos conocimientos de inglés (Artes y Letras, El Mercurio, 2005, Julio 3). En 2004, el Ministerio de Educación en convenio con la Universidad de Cambridge, evaluó el nivel de inglés en los alumnos de octavo básico y cuarto medio. Los resultados indicaron que sólo un 5% de los alumnos de cuarto medio lograba un nivel umbral/preintermedio. Además, este estudio concluyó que a mayor nivel educacional y de ingreso, los alumnos de cuarto medio obtenían mayor rendimiento (Ministerio de Educación de Chile, 2004).

El Ministerio de Educación y la Corporación de Fomento de la Producción (CORFO) han hecho esfuerzos, a través de diversos programas de capacitación en inglés, para lograr que tanto estudiantes como profesionales alcancen niveles intermedios en el idioma, que les permitan trabajar y estudiar en ambientes internacionales. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos desplegados para dotar a Chile de una fuerza laboral calificada en inglés, los resultados no han sido los esperados. En un artículo publicado por Business Chile, Dowling (2007, Octubre) consideraba que la enseñanza del inglés era una tarea pendiente. Dowling informaba que, a pesar de la fuerte inversión realizada por el Ministerio de Educación (US\$1 millón en 2004 a US\$5 millones en 2007) a través de su programa Inglés Abre Puertas, las empresas extranjeras que se instalaban en Chile no encontraban personal, especialmente ingenieros, que hablaran inglés y se perdían numerosas

oportunidades de empleo. Juan Pablo Swett, economista de Trabando.com, indicaba que “no tener inglés en ciertos cargos es una discapacidad” (La tercera, 2008, Julio 27), al comentar los resultados del diagnóstico de inglés de los estudiantes de primer año de La Universidad Católica y Universidad de Chile, en que sólo un 5% se eximía, un 30% tenía un manejo aceptable y 65% estaba en un nivel básico.

Al final de la década (2010), a pesar de las iniciativas en distintas instituciones del país, uno de los problemas de empleabilidad seguía siendo el inglés. No se visualizaban progresos en el dominio del idioma inglés por parte de los profesionales universitarios chilenos.

2. Marco Teórico

El aprendizaje de una lengua es un “proceso por el cual se consigue la capacidad lingüística como resultado de un proceso planeado, especialmente, mediante el estudio académico en un marco institucional” (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, 2002, p.137). Fromkin (1997) indica que una teoría del aprendizaje de una segunda lengua (L2) propone que la adquisición de L2 se “fundamenta en los mismos principios universales innatos que rigen el aprendizaje de una primera lengua (L1), por eso se encuentran las mismas etapas de desarrollo, incluso cuando la gramática completa de L2 no se logra adquirir por factores no lingüísticos” (p. 400). La diferencia está en que el primer idioma se logra en un ambiente natural y el idioma extranjero en el ambiente artificial del aula, donde comúnmente los errores se producen en aquellos puntos en que la lengua materna y la lengua extranjera son distintas.

En general, los adolescentes y adultos aprenden un idioma extranjero de manera similar a los niños, pero los adultos tienden a tener más interferencias del primer idioma que los niños, y éstos a su vez, tienen menos inhibiciones para imitar sonidos que los adultos. Por otra parte, adultos y adolescentes, a diferencia de los niños, expresan la necesidad de obtener más instrucción explícita en gramática y otros aspectos de la lengua extranjera como la pronunciación. Según O'Grady (1987) “el número de años de exposición a la lengua extranjera y la edad a la que el alumno comienza su aprendizaje determinan el éxito de la tarea, especialmente en pronunciación” (p. 329).

O'Grady (1987) sustenta que la persona que aprende un idioma extranjero desarrolla una serie de estrategias para lograr la tarea. Entre las estrategias de aprendizaje, se pueden mencionar la sobregeneralización (formación de plurales, terminaciones verbales, por ejemplo) y la memorización de modelos rutinarios del habla. Como estrategias de producción se puede usar la

pre-planificación o ensayo de las expresiones habladas como también su corrección. También, cuando el estudiante carece del conocimiento lingüístico apropiado para decir lo que quiere decir, recurre a estrategias de comunicación como circunloquio y paralenguaje. “El aprendizaje de un idioma depende, en gran medida, del contexto en que se desarrolla, es decir, la necesidad real de uso en el medio en que se desenvuelve el estudiante” (O’Grady, 1987, p. 332).

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) sostiene que:

El uso de la lengua - que incluye el aprendizaje - comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y agentes sociales, desarrollan una serie de competencias generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control de estas acciones que tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias (p. 9).

2.1. Factores individuales internos

De acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002), se establece que:

En el contexto mental del estudiante para comunicarse se deben considerar factores tales como “intenciones para comunicarse, línea de pensamiento (que puede estar influenciada por la memoria, conocimientos almacenados, la imaginación y otros procesos cognitivos y emotivos internos), expectativas, la reflexión, necesidades, impulsos, motivaciones, intereses, condiciones y restricciones (conocimientos previos, valores y creencias), estado de ánimo, salud y cualidades personales” (p. 54).

Además, se plantea que:

Los factores de actitud y de personalidad inciden enormemente no sólo en los papeles que cumplen los usuarios o alumnos en los actos comunicativos, sino también en su capacidad de aprender. (...) Las capacidades de aprendizaje de lenguas se desarrollan en el curso de la experiencia de aprendizaje, entre los componentes de la capacidad de aprender se pueden

mencionar la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación como también las destrezas de estudio, descubrimiento y análisis (2002, p.104).

El mismo documento describe las características óptimas para emprender el aprendizaje de la lengua, enunciando que, “resulta imprescindible que el estudiante reflexione sobre la organización y el uso del sistema de la lengua y la comunicación, para aprenderla y emplearla con mayor facilidad, no siendo una amenaza para su sistema lingüístico materno” (2002, p. 105).

Además, “debe reflexionar sobre sus cualidades y carencias como aprendiente, tener la capacidad para identificar necesidades y metas propias, como también organizar estrategias y procedimientos para conseguir sus fines, según sus rasgos de personalidad y recursos” (2002, p. 106).

Para atender a la tarea de comunicarse en una lengua extranjera, los alumnos deben tener ciertas características de naturaleza “cognitiva (destrezas organizativas e interpersonales, destrezas y estrategias de aprendizaje - ser capaces de descubrir por sí mismos, planificar y hacer seguimiento), afectiva (autoestima, motivación actitud) y lingüística (nivel de conocimiento y control de la gramática, vocabulario y fonología para controlar tanto el contenido como la forma al comunicarse” (2002, pp. 158-160).

No obstante, existe una considerable variación tanto en las formas en que las personas emprenden el aprendizaje de una segunda lengua como también del éxito que logran. Por eso, el estudio de las diferencias individuales conforma un área importante en el trabajo de investigación del aprendizaje de segundas lenguas, contribuyendo al desarrollo de la teoría.

Estos estudios se centran en cuatro preguntas básicas: (1) ¿De qué manera se diferencian los individuos? 2) ¿Qué efectos tienen estas diferencias en los resultados de aprendizaje? (3) ¿Cómo las diferencias individuales afectan el proceso de aprendizaje de una segunda lengua? y (4) ¿Cómo los factores individuales interactúan con la enseñanza para determinar resultados de aprendizaje? (Ellis, 2004, p. 469).

Ellis (2004) presenta el siguiente cuadro titulado factores mencionados como influyentes en las diferencias individuales en el aprendizaje de una lengua, en tres distintos estudios.

Cuadro N° 1: Factores individuales en el aprendizaje de una lengua.

Altamn (1980)	Skehan (1989)	Larsen-Freeman/Long (1991)
1. Edad	1. Aptitud para el idioma	1. Edad
2. Sexo	2. Motivación	2. Factores sociales y psicológicos
3. Experiencia previa con el aprendizaje de idiomas Competencia en la lengua materna	3. Estrategias de aprendizaje de idiomas	a) motivación
4. Factores de personalidad Aptitud para los idiomas	4. Factores afectivos y cognitivos	b) actitud
5. Actitudes y motivación	a) extroversión/introversión	3. Personalidad
6. Inteligencia General	b) toma de riesgos	a) autoestima
7. Preferencia sociológica (aprendizaje con pares vs. Aprendizaje con profesores)	c) inteligencia	b) introversión
8. Estilos cognitivos	d) independencia de campo	c) ansiedad
9. Estrategias del que aprende	e) ansiedad	d) toma de riesgos
		e) sensibilidad al rechazo
		f) empatía
		g) inhibición
		h) tolerancia a la ambigüedad
		4. Estilo cognitivo
		a) Dependencia/independencia del campo
		b) reflexión/impulsividad
		c) oral/visual
		d) analítico/gestalt
		5. Especialización hemisférica
		6. Estrategias de aprendizaje
		7. Otros factores: memoria/sexo

Fuente: Ellis, 2004, p.472.

Como se desprende del cuadro N°1, los factores que afectan a la persona que aprende son principalmente mentales (internos), de naturaleza psicológica, que aunque escondidos, no son necesariamente inconscientes y no son directamente observables, sólo pueden inferirse estudiando el producto del sujeto, y en alguna medida, los informes de cómo ellos aprenden. El estudio de estos factores ayuda a explicar por qué algunas personas aprenden más rápido que otras y por qué logran niveles más altos de competencia.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) define a los alumnos como los individuos que tienen que desarrollar competencias y estrategias como también ejecutar tareas, actividades y procesos para enfrentar con eficacia situaciones comunicativas.

Sin embargo, “pocos aprenden de manera activa, tomando la iniciativa al planear, estructurar y ejecutar sus propios procesos de aprendizaje. La mayoría aprende reaccionando, siguiendo instrucciones y las actividades prescritas por profesores y manuales” (2002, p. 140).

La eficacia de las opciones metodológicas para enseñar la lengua “depende de la motivación y de las características particulares de los alumnos, así como de la naturaleza de los recursos humanos y materiales” (2002, p.141). Para este estudio se han seleccionado cuatro factores internos que, a continuación se explicitan.

2.2. Lengua materna

La lengua materna es la primera lengua que se aprende, a través de la cual, se empieza a conocer el mundo. La lengua en la que uno piensa, la que conoce mejor y en la que se comunica con mayor espontaneidad y fluidez y con menor esfuerzo, y por todo ello, la lengua que uno prefiere emplear tanto en situaciones de máxima complejidad intelectual como en aquellas otras de máxima intimidad. El término lengua materna se suele emplear en contraposición a lengua extranjera (LE) o a lengua segunda (L2) (Centro Virtual Cervantes, 2010).

En la enseñanza- aprendizaje de las lenguas extranjeras, el uso de la lengua materna ha oscilado considerablemente desde la comparación sistemática de las reglas gramaticales de la L1 y las de la lengua meta (LM), con énfasis en la traducción (Método gramática-traducción) hasta el rechazo absoluto del uso de la lengua materna, por considerarla causa de interferencia (Método directo). Luego de un período de exclusión de la L1 en las salas de clase, se forja una nueva etapa de moderación en la que se acepta el uso comedido de la L1, especialmente, con alumnos principiantes (Centro Virtual Cervantes, 2010).

La mayoría de los estudios disponibles sobre la influencia de la lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua se han realizado en ambientes de bilingüismo, en que los niños aprenden una primera lengua en el hogar y una segunda lengua en la escuela. Lewelling (1991) indica que investigadores como Jim Cummins de la Universidad de Toronto y Virginia Collier de la Universidad George Mason, cuyos estudios se han realizado en contextos de bilingüismo, son

permanentemente citados en distintos artículos sobre lo clave que es el nivel de competencia en la lengua materna para el logro académico de la segunda lengua.

Cummins (2005) sostiene que el nivel de desarrollo de la lengua materna en los niños es un fuerte predictor del desarrollo de la segunda lengua. En sus investigaciones ha encontrado evidencia que los niños que van a la escuela con una sólida base en su lengua materna desarrollan habilidades básicas más fuertes en la segunda lengua. Cuando los padres pasan tiempo con sus niños conversando y contando historias están desarrollando el vocabulario y conceptos en la lengua materna, de tal forma que los niños llegan mejor preparados para aprender el idioma de la escuela, tienen éxito académico porque sus habilidades y conocimientos se transfieren de la lengua materna a la segunda lengua.

Este mismo autor se refiere a la lengua necesaria para el éxito académico como competencia idiomática académica cognitiva. Este tipo de competencia se relaciona con las habilidades cognitivas y el conocimiento conceptual que pueden ser transferidos de la lengua materna a la segunda lengua. De forma similar, Saville-Troike (1988) describe la transferencia “como un conocimiento base preexistente para hacer inferencias y predicciones” (como se cita en Ellis, 2004, p. 84).

Collier (1995) plantea que para asegurar el éxito académico y cognitivo en una segunda lengua, el sistema de la lengua materna de un estudiante, tanto oral como escrito, debe desarrollarse a un alto nivel cognitivo, al menos en el primer ciclo básico. Tanto los estudios de Collier como de otros investigadores han encontrado evidencias que el desarrollo académico y cognitivo en la primera lengua tiene un efecto extremadamente importante y positivo en la enseñanza de una segunda lengua.

En este sentido, las habilidades académicas, el desarrollo de habilidades básicas, la formación de conceptos, el conocimiento de las materias y estrategias de aprendizaje desarrolladas en la primera lengua se transferirán todas a la segunda lengua. Cuando los estudiantes amplían su vocabulario y sus habilidades de comunicación oral y escrita en la segunda lengua, pueden demostrar sus conocimientos desarrollados en la lengua materna. Collier (1995) agrega que estudios realizados por ella y otros autores, indican que si los estudiantes no logran cierto umbral en su lengua materna, incluyendo la alfabetización, pueden tener dificultades cognitivas en la segunda lengua.

De acuerdo a Ellis (2004) existe clara evidencia que la lengua materna actúa como un factor principal en el aprendizaje de una segunda lengua. Un claro avance en la investigación sobre transferencia ha sido la reconceptualización de la influencia de la lengua materna. Mientras “desde la perspectiva conductista era un impedimento (causa de errores), desde la perspectiva cognitiva se considera como un recurso que el aprendiente activamente evoca en el desarrollo de la lengua extranjera” (Ellis, 2004, p. 343).

2.3. Conocimientos previos de la lengua extranjera

La psicología cognitiva, preocupada de cómo la mente humana procesa y almacena la información para realizar aprendizajes, comienza a emplear el concepto conocimientos previos a mediados del siglo XX. La teoría del aprendizaje significativo, desarrollada por el psicólogo cognitivo D. Ausubel (1968) parte de la existencia de conocimientos previos, entendiendo que el aprendizaje se produce cuando la persona que aprende asocia la información nueva con la que ya dispone en su memoria, reajustando y reconstruyendo ambas en este proceso. Asimismo, los conocimientos previos posibilitan también la noción de conocimiento del mundo, es decir, la información que una persona tiene acumulada en su memoria, de acuerdo a sus experiencias, y que le permite actuar apropiadamente en una determinada situación comunicativa (Centro Virtual Cervantes, 2010).

Estudios longitudinales realizados por Chamot et al. (1998) evidenciaron la superioridad general de alumnos más experimentados en el idioma sobre los menos experimentados, al constatar que los novatos en el aprendizaje de una lengua extranjera entraban en pánico cuando se daban cuenta que carecían de las habilidades procedimentales para resolver un problema idiomático, mientras que los que tenían más experiencia asumían las tareas con más calma (como se cita en Ellis, 2004).

Aguado et al. (2005) consideran fundamental conocer el estado de conocimientos de la lengua inglesa de los alumnos como punto de partida para la implementación de estrategias metodológicas en una innovación curricular en la enseñanza del inglés.

Para Mabel Rivero de Magnago y Alba Cristina Loyo (2004), académicos de la Facultad de Ciencias Humanas, UNRC, el proceso de enseñanza aprendizaje de inglés en los talleres de adultos mayores parte de los conocimientos previos del idioma y, por su práctica, consideran que todas las experiencias previas favorecen la relación entre los contenidos de enseñanza y llevan a aprendizajes significativos del idioma, ya que los propios esquemas mentales están poblados de vivencias y

conocimientos que los adultos generosamente brindan en interacción social para la construcción de nuevos conocimientos. La mayoría de las instituciones dedicadas a la enseñanza del inglés indican, en sus programas, que el tiempo requerido para lograr un cierto nivel depende de los conocimientos previos en el idioma por parte del alumno.

2.4. Estrategias de aprendizaje

Las estrategias que utiliza una persona que aprende, son conscientes o potencialmente conscientes y representan los intentos deliberados por aprender. Se pueden definir como ‘las conductas o acciones que los alumnos usan para lograr que el aprendizaje del idioma sea más exitoso, autodirigido y agradable’ (Ellis, 2004, como se cita en Oxford, 1989, p. 531). A pesar de lo vago de la definición (que señala lo problemático que resulta identificar, describir y clasificar estas acciones), el estudio de estas estrategias ha sido el área de mayor crecimiento en la investigación de las segundas lenguas.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) expone que “una estrategia es cualquier línea de acción organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse” (p. 10). Además, sostiene que las estrategias constituyen un medio para movilizar y equilibrar los recursos del alumno, poner en actividad habilidades y procedimientos para satisfacer necesidades de comunicación en contexto y consumir la tarea (de comunicación) de la manera más acabada y económica posible. El “uso de estrategias de comunicación se puede considerar como la aplicación de principios metacognitivos: planificación, ejecución, control y reparación de los distintos tipos de actividad comunicativa: comprensión, expresión, interacción y mediación” (2002, pp. 60-61).

Los autores Scarcella y Oxford definieron las estrategias de aprendizaje como “las acciones, conductas, pasos o técnicas específicas usadas por los estudiantes para mejorar su propio aprendizaje” (Oxford, 2001, p. 359). Oxford (2001) comenta que el antiguo significado de la palabra estrategia como “pasos o acciones para ganar una guerra ha quedado en desuso, pero la idea de controlar y atacar el objetivo ha permanecido” (p. 326). Nyikos y Oxford dicen que “los estudiantes no están siempre conscientes de la importancia de usar estrategias para aprender un idioma de forma fácil y efectiva” (2001, p. 362).

Por lo tanto, es el alumno quien deliberadamente escoge las estrategias que mejor se acomodan a su estilo de aprendizaje y a una tarea específica al aprender un idioma extranjero. Ninguna

estrategia es buena o mala hasta que se use. Para que una estrategia sea útil debe relacionarse a la tarea, ajustarse al estilo de aprendizaje del alumno y ser empleada efectivamente por el estudiante cuando la asocia a otras estrategias. Si “las estrategias satisfacen las condiciones antes mencionadas, éstas hacen el aprendizaje más fácil, más rápido, más agradable, más autodirigido, más efectivo y más transferible a nuevas situaciones” (2001, p. 362).

Oxford (2001) identifica seis categorías de estrategias en el aprendizaje de una segunda lengua (p. 363):

- i) estrategias cognitivas, los estudiantes usan el material lingüístico de forma directa, por ejemplo, razonando, analizando datos para crear estructuras de conocimiento;
- ii) estrategias metacognitivas, usadas para controlar el proceso de aprendizaje como un todo, planificando, organizando y evaluando las estrategias;
- iii) estrategias relacionadas con la memoria, que ayudan a los estudiantes a recuperar la información con sonidos e imágenes para asociar ítems;
- iv) estrategias compensatorias, que le permiten a los alumnos comunicarse cuando existe un vacío de conocimiento, por ejemplo, adivinar por el contexto o usar sinónimos cuando no se conocen las palabras correctas;
- v) estrategias afectivas, se refieren a identificar los estados afectivos y conversar sobre ellos;
- vi) estrategias sociales, los estudiantes interactúan con otros en busca de información acerca del idioma extranjero o la cultura.

Investigaciones realizadas encontraron que “los estudiantes que no planificaban y controlaban el uso de estrategias eran menos exitosos al aprender el idioma extranjero que aquellos que cuidadosamente planificaban y organizaban las estrategias, de manera sistemática, para tareas específicas de aprendizaje en la segunda lengua” (Oxford, 2001, p. 363). Mitsutomi y McDonald (2005) establecieron que el ser crítico de las propias habilidades en el idioma era una de las características de los hablantes avanzados de inglés como segunda lengua.

En el estudio de Naiman et al (1978), se pone de manifiesto un enfoque activo de la tarea (de aprendizaje de la lengua), que se evidencia en aquellas conductas del estudiante que buscan y

responden positivamente a las oportunidades de aprendizaje, y se compromete en actividades prácticas. Otros estudios enfatizan “la importancia de la reflexión por parte del alumno acerca de su propio aprendizaje” (como se cita en Ellis, 2004, p. 535). Wenden (1983) investigó las estrategias usadas por adultos que aprendían una lengua extranjera para dirigir su propio aprendizaje. Se enfocó en las llamadas estrategias metacognitivas y pudo identificar tres categorías generales (como se cita en Ellis, 2004, pp. 538-539):

- i) conocimiento de la lengua (relacionado a lo que involucra la lengua y aprender un idioma),
- ii) planificación (relativas a qué y cómo se aprende una lengua), y
- iii) autoevaluación (relacionado al progreso en el aprendizaje y la respuesta del estudiante a su experiencia de aprendizaje).

El autor descubrió que los adultos se hacían preguntas en cada categoría y luego tomaban sus decisiones en base a la respuesta a la que habían llegado. Así, en la categoría planificación, se preguntaban, ¿qué debería aprender y cómo? y luego decidían sus objetivos y recursos.

Bustos (2007) sostiene que los aspectos fundamentales para que los alumnos mejoren su lectura y aprendizaje, explotando y maximizando sus capacidades intelectuales dentro de la tarea de lectura comprensiva; entre otros, corresponden al hacer uso de sus conocimientos previos, respetar estilos intelectuales, y sistematizar la incorporación de estrategias de aprendizaje, aplicándolas constantemente.

Cataldo (2008) encontró que el estudiante de lenguas extranjeras de origen hispano, a nivel intermedio, usa mayormente estrategias de aprendizaje metacognitivas, especialmente planificación por adelantado, y cognitivas para enfrentar la lectura en una segunda lengua, y su uso correlaciona con su éxito en la tarea.

2.5. Motivación

Carroll (1962) considera que la motivación “es un factor clave para predecir el tiempo que un estudiante dedicará a la tarea del aprendizaje de una lengua” (como se cita en Spolsky, 1989, p. 148). Gardner y Lambert (1985) sostienen que “la motivación viene de la actitud; la motivación se refiere a la combinación de esfuerzo más deseo por lograr la meta de aprender, más actitudes favorables hacia el aprendizaje del idioma” (como se cita en Spolsky, 1989, p.149).

Existen dos grupos importantes de actitud: “actitudes hacia las personas que hablan el idioma a aprender y actitudes hacia el uso práctico que el estudiante le da al idioma que aprende; Gardner llama al primer tipo de actitudes motivación integrativa y, al segundo, motivación instrumental” (Spolsky, 1989, p.150).

Estudios realizados por diferentes investigadores demuestran que la motivación integrativa se relaciona significativamente con el logro en la segunda lengua. Los estudiantes con este tipo de motivación son más activos en clases y es menos probable que abandonen los estudios. Sin embargo, la integración no es siempre el principal factor de motivación para aprender un segundo idioma; algunos estudiantes, como los que viven en sectores bilingües, pueden estar más influenciados por otros factores como confianza en sí mismos o amistad. Los estudiantes con una razón instrumental para aprender una segunda lengua pueden tener éxito siempre que el incentivo continúe.

Según Mitsutomi y McDonald (2005), las personas motivadas para aprender una segunda lengua, con una actitud positiva hacia la lengua y cultura objetivo, tienen más posibilidades de triunfar que aquellos cuyos pensamientos son negativos (párrafo 8). En sus estudios, Mitsutomi y McDonald también encontraron que el deseo de progresar era una de las características compartidas por los hablantes avanzados de inglés como segunda lengua.

De acuerdo a Stern (1983), los investigadores se han interesado considerablemente en la relación entre el estado afectivo con que el estudiante se aproxima al aprendizaje de la lengua y los niveles de competencia alcanzados, “la mayoría de los hallazgos concuerdan que actitudes positivas relacionadas a la lengua y la comunidad etnolingüística están estrechamente asociados con niveles más altos de competencia en el idioma” (p. 386).

Otros estudios indican que la motivación de los estudiantes se ve afectada por los logros. Hermann (1980) revela que es el éxito el que contribuye a la motivación y no viceversa.

Un alto nivel de motivación estimula el aprendizaje, pero el éxito al lograr las metas de la segunda lengua puede ayudar a mantener la motivación existente. Por el contrario, un círculo vicioso de baja motivación equivalente a un bajo logro puede resultar en una disminución de la motivación (como se cita en Ellis, 2004, p. 515).

Según Ellis (2004), las investigaciones sobre el aprendizaje de una segunda lengua demuestran que la motivación es un factor clave y añade que la fuerza de la motivación es un poderoso predictor

del logro en la segunda lengua, pero ésta puede ser el resultado de experiencias previas de aprendizaje. Los estudiantes con motivación integrativa o instrumental, o una mezcla de ellas, mostrarán mayor esfuerzo y perseverancia para aprender. Otras fuentes internas de la motivación como la confianza en sí mismo pueden ser más importantes que cualquier tipo de motivación.

El propósito de este estudio fue correlacionar estos factores – estrategias de aprendizaje, motivación, competencia en la lengua materna y conocimientos previos del idioma inglés – con el nivel del idioma inglés logrado por una muestra de 113 estudiantes de la Universidad de La Frontera de Temuco durante el segundo semestre 2009.

3. Objetivos específicos:

- 1) Determinar el nivel ALTE (Association of Language Testers in Europe) logrado por los estudiantes de la Universidad de La Frontera al término de la actividad curricular inglés, segundo semestre 2009.
- 2) Determinar la correlación entre el nivel de conocimientos previos en el idioma inglés y el nivel de inglés al término de la actividad curricular.
- 3) Determinar la correlación entre las competencias en la lengua materna y el nivel de inglés al término de la actividad curricular.
- 4) Determinar la correlación entre las estrategias de aprendizaje y el nivel de inglés al término de la actividad curricular.
- 5) Determinar la correlación entre la motivación y el nivel de inglés al término de la actividad curricular.
- 6) Determinar el peso de cada una de estas variables en el nivel de inglés al término de la actividad curricular, segundo semestre 2009.

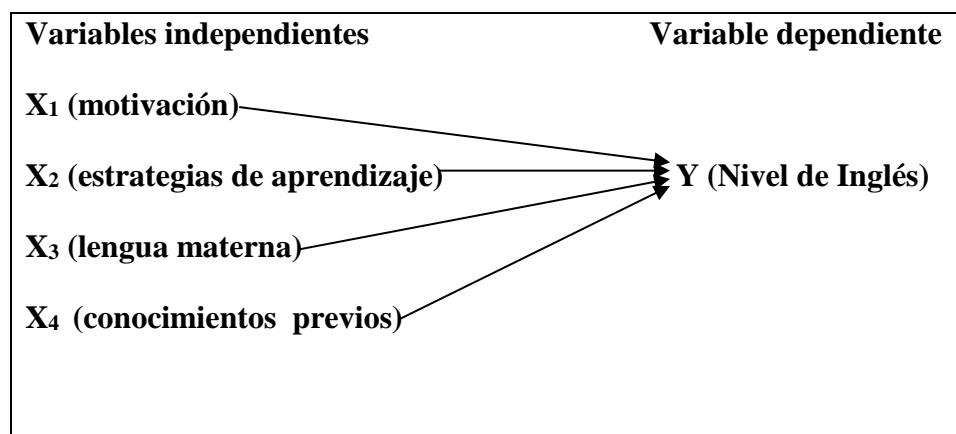
4. Metodología

Esta investigación optó por un modelo cuantitativo, con un diseño transeccional correlacional, de naturaleza no experimental. El objeto de estudio correspondió a los/as estudiantes de la Universidad de la Frontera que completaban el nivel intermedio de la actividad curricular inglés durante el segundo semestre del año 2009. Estos sujetos correspondían a ingresos 2004, 2005, 2006, 2007 y 2008.

La actividad curricular inglés se realizó en los laboratorios de multimedia de la Coordinación de Idiomas de la Universidad. En este lugar se ha realizado la prueba de diagnóstico (a principios de cada semestre, desde el año 2004) para evaluar conocimientos previos en el idioma inglés, con el fin de ubicar a los estudiantes en el Módulo Básico, Módulo Intermedio o recibir su constancia de nivel intermedio de inglés aprobado.

Esta investigación trabajó con la siguiente **Hipótesis Correlacional Multivariada**: A mayor valor de la motivación, estrategias de aprendizaje, competencias en la lengua materna, conocimientos previos de inglés, mayor será el valor obtenido en la evaluación de producto de la actividad curricular inglés (Nivel de Inglés).

Cuadro N° 2: Representación gráfica de la hipótesis multivariada



Fuente: Hernández, 2004, p.569.

Esta hipótesis se puede representar en la siguiente ecuación de regresión múltiple:

$$y = a + b_1 X_1 + b_2 X_2 + b_3 X_3 + b_4 X_4 + b_5 X_5$$

donde **a** es una constante de regresión para el conjunto de puntuaciones obtenidas; **b₁, b₂, b₃, b₄** son los pesos “beta” de las variables independientes y **X₁, X₂, X₃, X₄** son los valores de las variables independientes para hacer la predicción.

Los conocimientos previos del idioma y el nivel de inglés se midieron a través de la prueba computarizada y estandarizada QPT (Quick Placement Test). Este instrumento ubica a los sujetos en cinco niveles de competencias en el idioma inglés definidos por la Asociación de Evaluadores de Idiomas en Europa (ALTE: Association of Language Testers in Europe). Esta prueba tiene una escala de 100 puntos y subdivide a los sujetos en 7 grupos de acuerdo a lo que pueden hacer con sus conocimientos en el idioma. El instrumento hace una diferencia entre aquellos individuos que obtienen entre 1 y 29 puntos, los ubica en un nivel 0 (principiante), no considerado por ALTE y para el cual no hay descripción. El manual del usuario del Quick Placement Test (2004) describe los seis niveles como sigue:

Cuadro N° 3: Niveles de inglés

Nivel	Descripción
0.5	Comprende y usa expresiones cotidianas conocidas y frases muy básicas (30 a 39).
1	Comprende expresiones cotidianas relacionadas con áreas de relevancia inmediata, se comunica en tareas rutinarias y simples que requieren un intercambio de información simple y directa, en situaciones rutinarias y conocidas (40 a 49).
2	Comprende las ideas principales de un texto estándar y claro sobre temas cotidianos en el trabajo, estudios, tiempo libre, etc., maneja la mayoría de las situaciones que puedan surgir en un contexto donde se habla el idioma, produce un texto coherente y simple sobre temas cotidianos o de interés personal (50 a 59).
3	Comprende las ideas principales de un texto complejo sobre temas concretos y abstractos, incluyendo aspectos técnicos de su campo de especialización, interactúa con un grado de fluidez y espontaneidad que hace la interacción regular con hablantes nativos bastante posible sin tensión entre las partes, produce un texto claro y detallado en una amplia gama de temas (60 a 69).
4	Comprende una amplia gama de textos más largos y exigentes, y reconoce el significado implícito, se expresa espontánea y fluidamente sin buscar expresiones de manera obvia, usa el idioma con flexibilidad y efectividad para fines sociales, académicos y profesionales, produce un texto claro, detallado y bien estructurado sobre temas complejos (70 a 79).
5	Comprende con facilidad prácticamente todo lo que escucha o lee, resume información de diversas fuentes escritas y habladas, reconstituyendo argumentos y relatos en una presentación coherente, se expresa de manera espontánea con fluidez y precisión, diferenciando matices de significado en situaciones más complejas (80 a 100).

La Prueba de Selección Universitaria (PSU), parte lenguaje y comunicación, se utilizó para medir las competencias en la lengua materna, para lo cual se recurrió tanto a consulta con los estudiantes como a los registros académicos. La Dirección de Análisis y Desarrollo Institucional de la Universidad de La Frontera proporcionó los datos con los que se construyó la matriz respectiva.

La técnica utilizada para la recogida de datos de las variables independientes (estrategias de aprendizaje y motivación) fue la encuesta. Por no encontrarse instrumentos estandarizados disponibles para medir estas variables, se construyeron, considerando aspectos claves en las variables en estudio. El método para la elaboración del instrumento fue el escalamiento tipo Likert, considerando 5 categorías: (1) Muy de acuerdo, (2) de acuerdo, (3) ni de acuerdo, ni en desacuerdo, (4) en desacuerdo y (5) muy en desacuerdo. Para las estrategias de aprendizaje se optó por las categorías; (1) casi siempre, (2) a menudo, (3) a veces, (4) rara vez, (5) nunca.

La validación de las encuestas siguió los siguientes pasos:

1. Validación de contenido: Cinco profesores de la Coordinación de idiomas de la Universidad de la Frontera (grupo de expertos) examinaron las preguntas pertenecientes a las 2 dimensiones a medir (motivación y estrategias de aprendizaje), e hicieron observaciones en cuanto a la redacción y eliminación de preguntas repetidas. Entonces, una segunda versión se elaboró para ser aplicada como piloto. Esta acción se llevó a cabo la última semana de julio del año 2009.

2. Administración de una versión piloto de las encuestas: Se aplicó una primera versión de las escalas a una muestra de 90 alumnos/as (5 personas por cada ítem de cada escala), con características similares a la muestra definitiva, para constatar que las 20 afirmaciones eran entendidas por el grupo objetivo y producían variabilidad en las respuestas de cada una de las afirmaciones presentadas. Esta actividad se llevó a cabo durante la segunda y tercera semana de agosto 2009 y los encuestadores fueron los mismos instructores de la actividad curricular inglés.

3. Análisis de fiabilidad: Los resultados obtenidos en la muestra fueron sometidos a un análisis estadístico, con el software SPSS 17. Para comprobar la unidimensionalidad de la escala, se calculó el coeficiente de confiabilidad Alfa-Cronbach, a partir del cual se determina el grado total de coherencia interna de la escala. El instrumento resultó confiable, toda vez que el valor Alfa de Cronbach fue de $\alpha = 0,86$, muy superior al límite de confiabilidad recomendado (0,65). Las

subescalas, por separado, también resultaron confiables: Motivación: $\alpha = 0,70$; Estrategias de aprendizaje: $\alpha = 0,72$.

Durante la cuarta semana de noviembre (23 al 27) de 2009, se administró el QPT, los mismos instructores (profesores de inglés) de la Coordinación de Idiomas de la Universidad de La Frontera fueron los encargados del proceso, como también de entregar y recibir las encuestas contestadas. Ellos explicaron oralmente a los estudiantes que se evaluaría su nivel de inglés y que en nada influía en la calificación final de la actividad curricular inglés. De la misma manera, los instructores explicaron que se recogerían datos sobre sus motivaciones y estrategias de aprendizaje. El desarrollo de la actividad de campo se llevó a cabo sin inconvenientes. Se lograron recolectar los datos para 113 alumnos correspondientes a la asistencia de la semana.

Recogidos los datos se confeccionó una matriz de reducción de datos en una hoja de cálculo en Microsoft Office Excel 2003 para procesarlos, posteriormente, con SPSS 17. El análisis multivariado se efectuó por medio del método de Regresión Múltiple, cuyo análisis produce los valores “beta” que indican el peso o influencia que tiene cada variable independiente sobre la dependiente y proporciona coeficientes de correlación bivariados entre la variable dependiente y cada variable independiente. El análisis también incluyó coeficiente de correlación de Pearson.

5. Resultados

5.1. Análisis descriptivo

La tabla 1 muestra los resultados de QPT (Quick Placement Test) al inicio y final (producto, noviembre de 2009) del proceso enseñanza-aprendizaje, comparables dentro de los mismos sujetos, por lo que es posible reconocer progresos (Figura 1), para 113 sujetos.

Tabla 1

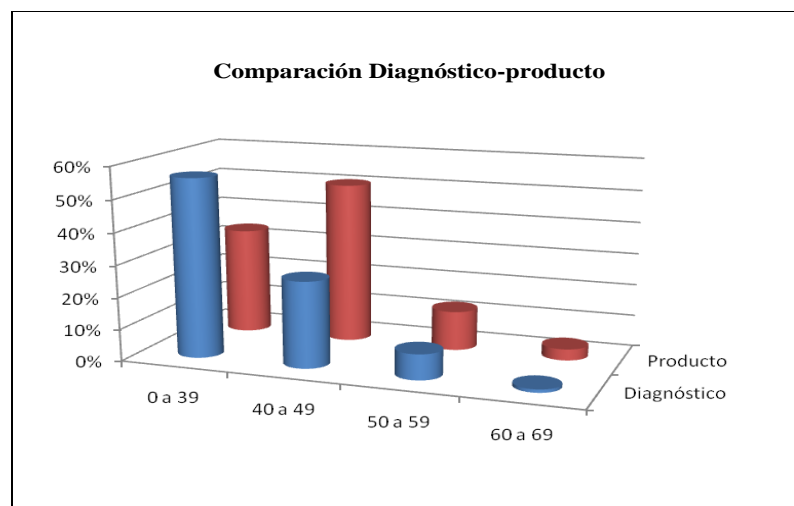
Distribución Puntajes QPT diagnóstico- producto

Nivel ALTE	Intervalos	Diagnóstico	Producto
0	0 a 39	56%	34%
1	40 a 49	27%	50%
2	50 a 59	8%	12%
3	60 a 69	1%	4%

Fuente: Elaboración propia

En la figura N° 1 se observa que sólo un 16% de los estudiantes obtuvieron 50 puntos o más. La meta del programa Actividad Curricular Inglés de la Universidad de La Frontera es ALTE 2 (Intermedio Inferior), alcanzado por 14 alumnos. Un tercio de los estudiantes no logró superar el nivel 0. El 50% del estudiantado alcanzó el nivel ALTE 1 (Elemental), es decir, la mitad de esta muestra era capaz de comunicarse en tareas rutinarias y simples que requieren un intercambio directo de información en situaciones conocidas.

Figura N° 1



Fuente: Elaboración propia

Al comparar los resultados del diagnóstico con los obtenidos al final del curso (producto), se observó un leve avance en el dominio del idioma inglés, ya que un 22%, sobre un quinto de la muestra, logró ascender desde el nivel 0 a otro nivel. Sin embargo, la movilidad hacia el nivel meta (ALTE 2) alcanzó sólo a un 6%. El 50% de los estudiantes logró el nivel ALTE 1, 23% más que en el diagnóstico. Finalmente, un 3% se desplazó al nivel 3.

En relación con los puntajes de la Prueba de Selección Universitaria de Lenguaje y Comunicación que se usaron para medir la competencia en la lengua materna, en la tabla 2 se muestra los puntajes mínimo y máximo, la diferencia entre estos (rango), la media, la desviación típica y la varianza de la muestra de 113 estudiantes correspondiente al segundo semestre 2009.

Tabla 2

Estadísticas descriptivas Puntajes PSU Lenguaje y Comunicación

Rango	Mínimo	Máximo	Media	Moda	Mediana	Desv.tip.	Varianza
279	458	737	588,1	629	594,5	61,86	3827,01

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a la tabla 2, ningún estudiante que cursó el nivel Intermedio en el segundo semestre 2009 obtuvo el puntaje máximo de 850 para esta prueba. El puntaje máximo estaba 113 puntos bajo el ideal. Se observó una diferencia de 279 puntos entre el valor mínimo de la distribución (458) y el valor máximo (737), con un promedio de 588 puntos, y una desviación de 61 puntos. Es decir, en promedio, los valores de la distribución se encontraban a una distancia de 61 puntos con relación a la media, y este último valor elevado al cuadrado entregaba una varianza de 3827. La tabla 3 muestra las frecuencias y porcentajes agrupados en cuatro intervalos.

Tabla 3

Distribución puntajes PSU Lenguaje y Comunicación

Intervalos	Frecuencia	Porcentajes válidos (110)	Porcentaje total (113)
400 a 499	11	10%	10%
500 a 599	47	43%	42%
600 a 699	49	45%	43%
700 a 799	3	3%	3%
Total	110	100%	97%
Sin dato	3		3%
Total	113		100%

Fuente: Elaboración propia

A partir de la tabla 3, se observa que sólo un 10% de la muestra había obtenido menos de 500 puntos, puntaje considerado bajo para la Admisión en la Universidad de La Frontera, que exige un puntaje mayor o igual a 475 puntos en el promedio de las Pruebas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, como requisito de postulación. El 85% se concentró, en partes casi iguales, en los

intervalos 500 a 599 y 600 a 699. Los estudiantes sobre 700 puntos, puntajes estimados como muy buenos en competencias de la primera lengua, alcanzaron sólo al 3%.

La tabla 4 da cuenta que las estrategias de aprendizaje más usadas son las compensatorias (preguntas 6 y 7), cuya moda es 5 y los valores medios están alrededor del 4 (a menudo). A su vez, las menos usadas resultan ser las estrategias sociales (preguntas 9 y 10), cuya moda es 3 (a veces) y la media bordea ese mismo valor. Esta cohorte (segundo semestre 2009) también reporta el uso de estrategias de aprendizaje vinculadas a la memoria (pregunta 5) con una moda de 4 (a menudo) y una media de 3,93. Las estrategias cognitivas (pregunta 1), para esta cohorte, resultan ser menos usadas, moda obtiene un valor 3 (a veces) y la media no alcanza el valor 3.

De las estrategias de aprendizaje metacognitivas presentadas (preguntas 2, 3, y 4), la más usada resultó ser la autoevaluación (pregunta 4) con una moda de 4 (a menudo) y una media cercana a ese valor, pero con una desviación de 1,12, la menos usada en este grupo fue la planificación (pregunta 2) con una moda de 3 (a veces) y una media aproximándose a ese valor. Otra estrategia de alto uso fue la afectiva (pregunta 8), cuya moda fue 5 (casi siempre), con una media de 4,18.

Tabla 4

Estadísticos descriptivos Escala de estrategias de aprendizaje

	Media	Moda	Mediana	Desv. tip.	Varianza
1. Análisis y reorganizo la información después de cada clase.	2,70	3,00	3,00	0,93	0,86
2. Reviso los materiales antes de una clase.	2,89	3,00	3,00	1,09	1,19
3. Reconozco mi estilo de aprendizaje y sus necesidades.	3,68	4,00	4,00	1,00	1,00
4. Reflexiono acerca de mis fracasos y éxitos en el idioma inglés.	3,72	4,00	4,00	1,12	1,25
5. Hago asociaciones para recordar el vocabulario y/o estructuras gramaticales.	3,93	4,00	4,00	0,94	0,88
6. Cuando leo en inglés y no sé una palabra, trato de adivinar su significado por el contexto.	4,18	5,00	4,00	0,86	0,74
7. Si al hablar en inglés no sé una palabra, trato de usar otras con un significado similar.	3,89	5,00	4,00	1,12	1,26

8. Cuando me va mal en una prueba, soy capaz de sobreponerme y darme ánimo.	4,18	5,00	4,00	0,88	0,78
9. Para hacer una tarea en inglés pido ayuda a mis compañeros y amigos.	3,01	3,00	3,00	1,21	1,48
10. Practico lo aprendido con mis compañeros y amigos, fuera de la sala de clase.	2,58	3,00	3,00	1,09	1,20

Fuente: Elaboración propia

No se obtuvieron datos de estrategias de aprendizaje en 7 casos. La Tabla 5 se confeccionó con 106 casos válidos. La media de la muestra fue de 3,47 (62%), es decir, este grupo, en promedio, usaba estrategias de aprendizaje, pero no tan a menudo.

Tabla 5

Estadísticas descriptivas estrategias de aprendizaje total

Rango	Mínimo	Máximo	Media	Moda	Mediana	Desv.típ.	Varianza
2,8	2,2	5	3,47	3,2	3,5	0,52	0,27

Fuente: Elaboración propia

La tabla 6 se elaboró sobre 106 casos válidos, ya que 7 estudiantes entregaron esta encuesta en blanco. Esta tabla muestra que la motivación media de la muestra fue de 3,56. Si este valor se transforma en porcentaje, se puede decir que, en promedio, la cohorte módulo intermedio segundo semestre 2009, presentó un 64% de motivación. La diferencia entre el valor mínimo y máximo fue de 3, es decir, la variabilidad era alta, con una desviación típica de 0,58.

Tabla 6

Estadística descriptiva Motivación Total

Rango	Mínimo	Máximo	Media	Moda	Mediana	Desv.típ.	Varianza
3	1,6	4,6	3,56	3,2	3,6	0,58	0,34

Fuente: Elaboración propia

La tabla 7 presenta las medidas de tendencia central y de variabilidad para cada una de las preguntas en la escala de motivación. A las preguntas 1 a 6 se les asignó los siguientes valores: muy de acuerdo (5), de acuerdo (4), ni de acuerdo, ni en desacuerdo (3), en desacuerdo (2), y muy en desacuerdo (1). Los valores se invirtieron para las preguntas 7, 8, 9 y 10, ya que se redactaron en forma negativa: muy de acuerdo (1), de acuerdo (2), ni de acuerdo, ni en desacuerdo (3), en desacuerdo (4), y muy en desacuerdo (5).

Tabla 7

Estadísticas descriptivas Escala de Motivación

	Media	Moda	Mediana	Desv. tip.	Varianza
1. Me gusta inglés y pongo todo mi esfuerzo por hablar bien y entender lo que leo.	3,71	4,00	4,00	1,01	1,03
2. Me gusta aprender inglés porque me permite relacionarme con personas de otras partes del mundo.	3,99	4,00	4,00	1,03	1,06
3. Siempre que veo un extranjero trato de hablar con él en inglés.	3,00	3,00	3,00	1,09	1,18
4. Tengo una actitud positiva hacia las personas que hablan inglés y su cultura.	4,25	4,00	4,00	0,78	0,61
5. Hablar y leer en inglés es útil para mi desarrollo profesional y personal.	4,55	5,00	5,00	0,71	0,50
6. Si soy competente en inglés espero tener mejores posibilidades de trabajo.	4,35	5,00	5,00	0,87	0,76
7. Siempre he sido malo para inglés.	2,86	3,00	3,00	1,28	1,65
8. Las bajas calificaciones en inglés desmotivan mi aprendizaje.	3,05	4,00	3,00	1,17	1,36
9. Hasta ahora, he aprendido inglés sólo porque es obligatorio.	3,39	4,00	4,00	1,13	1,29
10. Si inglés fuera calificado y tuviera créditos estudiaría más.	2,41	2,00	2,00	1,14	1,31

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 7 se observa que una de las causas de desmotivación es que la actividad curricular no sea calificada (Pregunta 10), con una moda de 2 (los estudiantes están de acuerdo) y una media 2,41. Las causas de motivación para aprender inglés se centraron en las oportunidades futuras de trabajo, preguntas 5 y 6, cuyas modas fueron 5 (muy de acuerdo) y los promedios sobre 4 (de acuerdo).

5.2. Análisis Correlacional

La tabla 8 presenta las variables Conocimientos previos en el Idioma Inglés, Lengua materna y Motivación con una correlación positiva débil con el nivel de dominio del inglés medido con QPT al finalizar el proceso. Sus valores estuvieron bajo 0,50. No existe correlación entre la variable Estrategias de Aprendizaje y el nivel de inglés producto de la Actividad Curricular Inglés, su valor está entre 0,0 y 0,10 (Hernández et al., 2003).

Tabla 8

Coefficiente de correlación (r) de Pearson

Variables independientes	Correlación con QPT producto	Intensidad correlación
Conocimientos previos	0,397	Correlación positiva débil
Lengua Materna	0,284	Correlación positiva débil
Motivación	0,398	Correlación positiva débil
Estrategias de Aprendizaje	0,073	Correlación nula

Fuente: Elaboración propia

La tabla 9 muestra las correlaciones entre las estrategias de aprendizaje segmentadas y el nivel de dominio de inglés en el QPT producto. No pudo establecerse correlación tanto positiva como negativa, por lo bajo de los valores obtenidos al aplicar el coeficiente de correlación (r) de Pearson.

Tabla 9

Coefficiente de correlación (r) de Pearson para Estrategias

Estrategias de aprendizaje	Correlación con QPT producto	Intensidad correlación
Estrategias cognitivas	-0,225	Correlación negativa débil
Estrategias meta-cognitivas	0,138	Correlación positiva débil
Estrategias de memoria	0,138	Correlación positiva débil
Estrategias compensatorias	0,289	Correlación positiva débil
Estrategias afectivas	0,235	Correlación positiva débil
Estrategias sociales	-0,149	Correlación negativa débil

Fuente: Elaboración propia

5.3. Análisis multivariado

Este análisis se realizó por medio del método de regresión múltiple. Los valores obtenidos del análisis se muestran en la tabla 10.

Tabla 10

Resumen del Modelo

Modelo	R	R²	R² corregida	Error típ. de la estimación
1	0,525 ^a	0,276	0,249	7,194

a. Variables predictoras: (Constante), Suma de puntajes Estrategias de Aprendizaje, PSU Lenguaje, QPT Diagnóstico y Motivación
Fuente: Elaboración propia

En la tabla 10 se puede observar que la relación expresada en el coeficiente de correlación múltiple R (0 a 1) es de 0,525, que en la interpretación sugerida para un coeficiente similar por Hernández et al. (2003) puede catalogarse como una “correlación positiva media”, específicamente, una “correlación media”. Esto significa que, sólo en términos medios, el conjunto de variables independientes (o predictoras) explica el valor de la variable dependiente. Analizando también el coeficiente de determinación (R²) se observa que el conjunto de variables independientes permite explicar en un 25% el valor de la variable dependiente.

Para contrastar la hipótesis anexa en este tipo de análisis, según la cual el valor del coeficiente de correlación múltiple poblacional vale 0 (no explica nada), se analizó el valor del estadístico F (Fisher) y, específicamente, el valor del nivel crítico, que en este caso fue $p < 0,001$, con lo cual se pudo asumir que la correlación detectada en la muestra, que explica el 25% de la variable dependiente, persiste en la población. La tabla 11 muestra el análisis factorial de varianza (ANOVA) que el método de regresión múltiple utiliza para probar que el análisis efectuado primeramente se mantiene en la población.

Tabla 11

ANOVA_b

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	2126,454	4	531,614	10,272	0,000a
	Residual	5589,475	108	51,754		
	Total	7715,929	112			

a. Variables predictoras: (Constante), Suma de puntajes Estrategias de Aprendizaje, PSU Leng., QPT Diagnóstico y Motivación

b. Variable dependiente: Puntaje QPT Producto

Fuente: *Elaboración propia*

Para conocer en detalle la correlación detectada, se observó la incidencia de cada una de las variables por separado (ver tabla 12):

Tabla 12

Coefficientes^a

	Modelo	Coefficientes no estandarizados		Coefficientes tipificados		
		B	Error típ.	Beta	t	Sig.
1	(Constante)	13,442	6,945		1,936	0,056
	PSU Lenguaje	0,027	0,012	0,200	2,309	0,023
	QPT Diagnóstico	0,189	0,069	0,244	2,727	0,007
	Motivación	0,399	0,116	0,494	3,436	0,001
	Estrategias de aprendizaje	-0,226	0,120	-0,267	-1,886	0,062

a. Variable dependiente: Puntaje QPT Producto

Fuente: *Elaboración propia*

En la tabla 12 se advierte que de mantenerse constantes los valores de las restantes variables independientes, a un aumento de 1 unidad en el valor de la variable PSU lenguaje, corresponde un aumento de 0,03 unidades en el valor de la variable dependiente QPT producto, a un aumento de 1 unidad en el valor de la variable QPT Diagnóstico, corresponde un aumento de 0,19 unidades en el valor de la variable dependiente QPT producto, a un aumento de 1 unidad en el valor de la variable Motivación, corresponde un aumento de 0,4 unidades en el valor de la variable

dependiente QPT producto, y que a un aumento de 1 unidad en el valor de la variable Estrategias de aprendizaje, corresponde un aumento de -0,23 unidades en el valor de la variable dependiente QPT producto, es decir, una disminución de 0,23 unidades.

Si se observan los valores de los coeficientes Beta, se puede determinar cuál es la variable independiente más importante en el cálculo de la ecuación de regresión múltiple, que para este caso, resulta ser la variable “Motivación”, por su coeficiente beta de 0,49.

Finalmente, al concentrarse en las pruebas de significación y sus niveles críticos asociados, según los cuales se puede aceptar o rechazar la hipótesis de que en la población, la relación entre cada variable independiente por separado y la variable dependiente vale cero, se observa que en el caso de la variable PSU lenguaje $p < 0,05$; QT diagnóstico $p < 0,01$; y Motivación $p < 0,01$; se rechaza la hipótesis y se concluye que la relación detectada se mantiene en la población, mientras que para la variable Estrategias de Aprendizaje no se encontró evidencia suficiente para rechazar la hipótesis ($p > 0,05$), y se concluye que en la población, la relación entre esta variable independiente y la variable dependiente QPT nivel de dominio de inglés (producto) vale 0, o se encuentra muy cercana a este valor.

6. Conclusiones

La presentación de las conclusiones está organizada de acuerdo a los objetivos específicos.

1) Determinar el nivel ALTE (Association of Language Testers in Europe) logrado por los estudiantes de la Universidad de La Frontera al término de la actividad curricular inglés, segundo semestre 2009.

El 50% de los 113 sujetos evaluados que cursaron el módulo intermedio de la actividad curricular inglés, durante el segundo semestre del año 2009, lograron el nivel ALTE 1, es decir, “se comunica en tareas rutinarias y simples que requieren un intercambio directo de información en situaciones conocidas”. El 84% de los estudiantes de esta muestra no alcanzó el nivel esperado (ALTE 2), aunque sí se observó un avance en el dominio del idioma inglés, ya que esta muestra, en promedio, logró pasar del nivel ALTE 0 al nivel ALTE 1. Sin embargo, un 34% no logró superar el nivel ALTE 0, es decir, sólo son capaces de “comprender y usar expresiones y estructuras muy básicas”.

El hecho que sólo 25 (40% del intervalo, 22% de la muestra total) de los 63 alumnos que quedaron en el nivel ALTE 0, en el diagnóstico avanzaran a otro nivel, demuestra que la probabilidad de que esos estudiantes logren ALTE 2, en dos semestres, es baja. Asimismo, es necesario considerar que, en total, los alumnos tienen 50 horas cronológicas de instrucción por semestre, en circunstancias que las exámenes ESOL de la Universidad de Cambridge contemplan, al menos 100 horas de preparación para rendir cada uno de sus exámenes: KET (ALTE 1) y PET (ALTE 2). Por lo tanto, resulta evidente reconsiderar el número de cursos o bien el número de horas por curso para alcanzar un ALTE 2 por parte de los estudiantes.

2) Determinar la correlación entre el nivel de conocimientos previos en el idioma inglés y el nivel de inglés al término de la actividad curricular.

No se pudo determinar la correlación entre el nivel de conocimientos previos y el nivel de inglés al final del proceso enseñanza-aprendizaje, pues su intensidad, aunque positiva, fue débil. Con un coeficiente r de Pearson de 0,40 se encuentra bajo 0,50, valor que indica una intensidad positiva media. No se constató la superioridad de los estudiantes con mayores conocimientos previos como lo consiguió Chamot et al. (1988), en sus estudios longitudinales. Sólo 8 (27% del intervalo, 7% de la muestra total) de 113 alumnos avanzaron del nivel ALTE 1 al nivel ALTE 2. De los 30 alumnos que quedaron en el nivel ALTE 1 al rendir el QPT diagnóstico, 22 (73% del intervalo) no lograron superar ese nivel al final del proceso enseñanza-aprendizaje.

3) Determinar la correlación entre las competencias en la lengua materna y el nivel de inglés al término de la actividad curricular.

La mitad del grupo en estudio, según las estadísticas descriptivas de los puntajes PSU lenguaje y comunicación, mostró buenas competencias en la lengua materna, ya que el valor que dividía la muestra en dos era 594 puntos, muy cercano a los 600 puntos, representativos de competencias positivas en lenguaje y comunicación. Sólo 11 estudiantes (10% de la muestra) obtuvieron entre 400 y 499 puntos, intervalo considerado como indicador de insuficientes competencias en la lengua materna. El 44% de los estudiantes había obtenido entre 600 y 699 puntos, y el 43%, entre 500 y 599 puntos. Sin embargo, no se logró determinar la correlación entre las competencias en la lengua materna y el nivel de dominio del idioma inglés al final del proceso enseñanza- aprendizaje, pues el coeficiente r de Pearson fue de 0,284; valor que representa una intensidad positiva débil, inferior a 0,50, valor que indica una intensidad positiva media.

Estos resultados contradicen los hallazgos de investigadores como Cummins (2005) y Collier (1995) quienes consideran las competencias en la primera lengua un buen predictor del éxito en la segunda lengua. Sin embargo, los resultados aquí obtenidos son similares a los encontrados por Ibáñez (2008), quien con una muestra de 84 alumnos de Química Industrial de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, al correlacionar el nivel de comprensión de un texto académico escrito en inglés y el nivel de comprensión de un texto académico escrito en español, logró establecer una intensidad de correlación igualmente positiva pero débil.

4) Determinar la correlación entre las estrategias de aprendizaje y el nivel de inglés al término de la actividad curricular.

El coeficiente r de Pearson de 0,07 indica que no existe correlación entre las estrategias de aprendizaje y el nivel inglés, es más, su intensidad de correlación está cercana al cero, por lo tanto, es negativa. La correlación negativa, aquí observada, puede tener un origen metodológico, como lo indican Veenman y Elshout (1999), quienes afirman que el problema con los autoinformes para evaluar las estrategias de aprendizaje es que los estudiantes suelen comunicar lo que ellos/as piensan deben hacer y no lo que realmente hacen (como se cita en Miñano y Castellón, 2008).

Morales (2006) asevera que el que un sujeto se autodescriba en términos preferentemente positivos no indica que esté mintiendo. La imagen que se presenta de sí mismo puede responder a la realidad o a la imagen que de sí mismo tiene. Según lo anterior, se puede concluir que la muestra de estudiantes de la cohorte segundo semestre 2009, efectivamente estima que hacen uso de todas las estrategias de aprendizaje a su disposición, pero en términos medios (“a veces”, valor 3 en una escala de 1 a 5), como lo indican los valores de tendencia central de las estadísticas descriptivas (moda 3,2; media 3,47; mediana 3,5).

Las correlaciones de los subgrupos de estrategias de aprendizaje con el nivel de inglés alcanzado arrojaron los siguientes coeficientes r de Pearson: 0,137 para estrategias metacognitivas; 0,138, para las de memoria; 0,288 para compensatorias; y 0,234 para las afectivas; por lo tanto, sus intensidades fueron positivas pero débiles. En el caso de los subgrupos estrategias cognitivas y estrategias sociales, los coeficientes fueron -0,224 y -0,149 respectivamente, vale decir, la intensidad de correlación resultó ser negativa. La correlación negativa aquí encontrada se contradice con estudios que han mostrado que los estudiantes más exitosos planifican y organizan sus estrategias de manera sistemática.

5) Determinar la correlación entre la motivación y el nivel de inglés al término de la actividad curricular.

Tampoco se logró establecer la correlación entre la motivación y el nivel del idioma inglés, al menos para ese grupo. El coeficiente de Correlación de Pearson obtenido fue de 0,398, intensidad positiva débil. El promedio de motivación para esta muestra de alumnos del segundo semestre 2009 fue de 3,56, en una escala de 1 a 5. Si se transforma ese valor en porcentaje, se asume que, en promedio, los alumnos estaban en 64% motivados para aprender inglés. De todas las variables en estudio la motivación fue la que más se acercó a una intensidad de correlación positiva media.

Al analizar cada uno de los ítems de la escala Likert, se puede concluir que la motivación para esta muestra es más bien instrumental que integrativa. Los estudiantes actúan por motivaciones externas para aprender inglés, pues sus respuestas revelan estar conscientes de las mejores perspectivas laborales si se manejan en inglés. La moda para estas aseveraciones es de 5 (muy de acuerdo), con una media sobre 4,35. Sin embargo, los estudiantes indican que estudiarían más, si la actividad curricular inglés fuera calificada, el 26,4% está muy de acuerdo y el 28,3% de acuerdo con esta aseveración.

6) Determinar el peso de cada una de estas variables en el nivel de inglés al término de la actividad curricular, segundo semestre 2009.

El análisis de regresión múltiple indica que el modelo propuesto (variables independientes: conocimientos previos, estrategias de aprendizaje, lengua materna, motivación) explica el 25% del producto (nivel de inglés), pero al tratar de invalidar este resultado con un análisis de varianza (ANOVA), se demuestra estadísticamente que la tendencia persiste en la población.

A pesar de su correlación baja para este estudio, el valor beta (peso que tiene cada variable independiente sobre la dependiente en el método de regresión múltiple) para la motivación, resulta ser el más alto en este estudio: 0,494. Este valor dobla los valores “beta” obtenidos para competencia en lengua materna y conocimientos previos, que fueron 0,200 y 0,244, respectivamente, y triplica el valor beta obtenido para estrategias de aprendizaje que resultó ser -0,267. Tal como lo indica Ellis (2004) la motivación sigue siendo el mejor predictor del éxito para el aprendizaje de una segunda lengua.

Es indiscutible que sin motivación, ya sea instrumental o integrativa, no se logra la tarea de aprender una lengua extranjera en un ambiente artificial como es la sala de clases. Al enfrentar a los estudiantes con la aseveración “si la actividad fuera calificada y tuviera créditos estudiaría más”, 54,7% está “muy de acuerdo” o “de acuerdo”, y sólo un 4.7 % expresa estar “muy en desacuerdo”, y 12,3 % “en desacuerdo”.

Por otra parte, al consultárseles si han estudiado inglés porque es obligatorio, 51,8 % responde estar “en desacuerdo” o “muy en desacuerdo”. El 83% de los estudiantes sostiene que espera tener mejores posibilidades de trabajo si es competente en inglés. Sin duda es la motivación instrumental (meta funcional) más que la integrativa (identificarse con la cultura de la segunda lengua) la que caracteriza a esta muestra.

La inteligencia general, la habilidad para aprender idiomas, la ansiedad, la personalidad y otros factores individuales internos de los estudiantes, como la memoria o estilo cognitivo, y que no fueron considerados en este estudio, podrían explicar el 75% que no cubre el modelo aquí presentado. Habría que crear un modelo más amplio que midiera con mayor exactitud por qué a los universitarios chilenos les resulta difícil la tarea de aprender inglés.

7. Reflexiones finales

En el convencimiento que la motivación resulta ser el mejor predictor de logro para cualquier nueva tarea que se emprenda en la vida, se hace imperioso reforzarla de manera externa, entre otros, con temas y materiales que se enlacen a las experiencias de vida de los estudiantes actuales y que sean un aporte a su formación universitaria. El entablar nexos con asignaturas de las especialidades, a través de lectura o presentaciones ligadas al campo laboral pudieran estimular el aprendizaje del idioma inglés, pues los universitarios comprenderían que el idioma inglés es un instrumento más para ampliar sus conocimientos en su campo profesional.

En el campo académico de las lenguas, se requiere abrir nuevas líneas de investigación que pudieran generar conocimiento para identificar el origen de las dificultades que tienen los chilenos para aprender un idioma extranjero, generando valiosa experiencia empírica para su transferencia al proceso de enseñanza aprendizaje.

Se hace necesario ampliar el rango de factores internos abordados en esta investigación y aumentar los estudios sobre rasgos psico-sociales de la personalidad que potencien el desarrollo de habilidades comunicativas en una segunda lengua y que, a su vez, controlen los niveles de ansiedad e inhibición, de manera tal que se pueda ayudar a los estudiantes universitarios a superar sus obstáculos en el aprendizaje del idioma inglés para poder decir, finalmente, que Chile cuenta con un capital humano avanzado y calificado en la lengua franca del mundo globalizado, para enfrentar con éxito el proceso de internacionalización.

8. Referencias bibliográficas

- Aguado, H., García, A., & Ríos, R. (2005). ¿Es posible realizar una enseñanza universitaria en inglés? *Educación y Futuro Digital*(9).
- Bustos, M. (2007). Applied linguistics/Learning to read in ESL. *Literatura y Lingüística*(18), 233-251.
- Cánepa, E. (29 de Agosto de 2009). Bajo dominio del inglés limita posibilidades a profesionales de la región. *El Mercurio de Valparaíso*.
- Cataldo, M. (2008). Delineating latino student's reading strategies. *Literatura y Lingüística*(19), 265-281.
- Centro Virtual Cervantes. (2010). Lengua materna. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguamaterna.htm
- Collier, V. (1995). Acquiring a second language for school. *Directions in Language & Education*, 1-14. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED394301>
- Contardo, O. (03 de Julio de 2005). This is the door. *El Mercurio, Artes y Letras*, págs. E 1-3.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw Hill.
- Cummins, J. (2005). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education? Recuperado de <http://iteachilearn.org/cummins/index.htm>

- Dowling, J. (2007). ¿Es posible realizar una enseñanza universitaria en inglés? Recuperado de <http://www.businesschile.cl/es/noticia/reportaje-principal/la-ensenanza-del-ingles-en-chile-una-asignatura-pendiente>
- Ellis, R. (2004). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fromkin, V., Rodman, R., Hultin, N., & Logan, H. (1997). *An introduction to language (1 ed.)*. Toronto: Harcourt Brace.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación (3 ed.)*. México: Mc Graw-Hill.
- Ibáñez, R. (2008). Comprensión de textos académicos escritos en inglés: Relación entre nivel de logro y variables involucradas. *Revista Signos*, 41, 203-229.
- Lewelling, V. (1991). Academic Achievement in a Second Language. *ERIC Digest*. Recuperado de <http://www.ericdigests.org/pre-9219/second.htm>
- Ministerio de Educación de Chile. (2004). Resultados nacionales del diagnóstico de inglés.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Miñano, P., & Castellón, J. (2008). Capacidad predictiva de las variables cognitivo-motivacionales sobre el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción. REME*, 6(28). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero28/article4/article4.pdf>
- Mitsutomi, M., & McDonald, V. (2005). Factors in Learning Second Language and Culture. *Academic Exchange Quarterly*, 9(3).
- Morales, P. (2006). *Medición de actitudes en psicología y educación*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- O'Grady, W., & Dobrovolsky, M. (1987). *Contemporary linguistic analysis: An introduction*. Toronto: Copp Clark Pitman.
- Oxford, R. (2001). Learning styles and strategies. En M. Celce (Ed.), *Teaching English as a second or Foreign Language (3 ed., págs. 359-366)*. Boston: Heinle & Heinle, a division of Thomson Learning, Inc.

- Pavez, K., & Gándara, J. (4 de Octubre de 2009). Una de cada cinco ofertas de trabajo exige inglés para postular. *La Tercera*.
- Quevedo, A. (16 de Marzo de 2004). Un 2% de los chilenos domina el inglés. *La Nación*.
- Rivero de Magnago, M., & Loyo, A. (2004). Adultos Mayores: Talleres de Inglés y nuevas Tecnologías. Recuperado de <http://www.unrc.edu.ar/publicar/26/dossi5.html>
- Simonsen, E. (27 de Julio de 2008). Sólo el 30% de los alumnos universitarios tiene manejo aceptable del inglés. *La Tercera*.
- Spolsky, B. (2009). *Conditions for second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- University of Cambridge. (2004). *Quick placement test, CD ROM, user manual*. Oxford: Oxford University Press.

Educación por competencias: reflexiones en torno a una experiencia en formación inicial de profesores de inglés

Competency-based Education: Reflections on an English Initial Teacher Training Experience

Diego Muñoz Campos*

Recibido: 18/12/2015

Aceptado: 21/03/2016

Resumen

La formación de profesores de inglés bajo un currículo por competencias es algo relativamente nuevo en Chile y sobre lo cual existe limitada reflexión e investigación. Este trabajo descriptivo establece problemáticas y evidencias de una experiencia formativa de Pedagogía en Inglés en una universidad regional y constituyen la base de reflexiones sobre las mismas, a la luz de tres aspectos del perfil de egreso de esta carrera: competencias comunicativas y lingüísticas en inglés, competencias pedagógicas y competencias investigativas. La evidencia en este contexto formativo específico sugiere una amplia contribución de este enfoque en la formación inicial de profesores de inglés.

Palabras clave: Educación por competencias, Curriculum por Competencias, Formación Inicial, Profesores y Estudiantes de Inglés

Abstract

Competence-based English Language Teacher Education is relatively new in Chile and there is limited reflective and research work done about it. This descriptive study identifies main problems and evidences in an English Pedagogy program at a regional university, upon which some reflections are made in light of three features of its graduation profile, namely, communicative/linguistic competences in English, and teaching and research competences. Evidence from this particular training context suggests a wide contribution of this approach to initial English teacher education.

Key Words: Competence-based Education, Competence-based Curriculum, Initial Teacher Training, English Language Teachers and Student

*Académico de la Universidad Católica del Maule. Doctor en Literatura Hispanoamericana. Correo electrónico: diegom@ucm.cl

1. Introducción

1.1. Educación por Competencias en formación inicial de profesores

El concepto de *competencia* dista mucho de ser un concepto nuevo y unívoco. Mulder et al. (2008) rastrean su sentido fundamental hasta Platón y examinan las distintas acepciones del mismo en países de la Unión Europea a partir de la década del setenta. Se señala que existen tres tradiciones fundamentales con respecto a la noción de competencia, a saber: la tradición conductista o behaviorista, basada en la descripción de conductas observables o desempeños *in situ*; la genérica, orientada a definir las características principales y genéricas de las personas que han realizado los desempeños más eficaces; y la cognitiva, que considera todos los recursos mentales que los individuos emplean para realizar las tareas importantes, para adquirir conocimientos y para conseguir un buen desempeño.

A través del tiempo se han dado diferentes definiciones del término competencia, las cuales resaltan aspectos diferentes involucrados en dicho término. Para Mertens (1996), competencia se refiere únicamente a ciertos aspectos del acervo de conocimientos y habilidades: los necesarios para llegar a ciertos resultados exigidos en una circunstancia determinada; la capacidad real para lograr un objetivo en un contexto dado. Perrenoud (2008) define competencia como la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. Para Jonnaert et al. (2008), competencia es la puesta en marcha de un conjunto diversificado y coordinado de recursos que la persona moviliza en un contexto determinado. Esta puesta en marcha se apoya en la elección, la movilización y organización de recursos y sobre las acciones pertinentes que permiten un tratamiento exitoso de esta situación. La competencia no puede definirse sin incluir la experiencia y la actividad de la persona.

Un aspecto central de este enfoque es el planteamiento que la formación de un profesional esté dirigida a la práctica, a la acción, vinculada al contexto laboral pertinente, donde quien aprende asume una participación activa. Tal como lo expresa Pavié (2011), el desarrollo de la competencia integrada (competencias dinámicas) requiere de una formación dirigida a la acción; es decir, puede y debe relacionarse con las situaciones de trabajo con el fin de que la competencia cobre su sentido genuino y sea validada. Así, en los procesos de formación basados en competencias, los procesos de aprendizaje que se favorecen deben orientarse hacia la acción participativa del discente tomando como referente el marco organizativo en que la situación de trabajo es situación de aprendizaje.

En el contexto de las discusiones internas llevadas a cabo durante el periodo de diseño curricular (2005-06) de la carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad Católica del Maule (UCM), el desafío fundamental que debió enfrentar la comisión ad-hoc de esta carrera, fue hallar un equilibrio entre la decisión institucional de diseñar o rediseñar las matrices curriculares de todas las pedagogías de acuerdo al modelo de formación por competencias (orientado a la “acción”, a la “aplicación de conocimientos”), y la necesidad de generar un currículo que promoviera y potenciara las habilidades de orden superior de los futuros estudiantes y egresados de pedagogía en inglés.

En consonancia con una de las características del perfil de egreso de la carrera, la capacidad reflexivo-investigativa se relaciona con el limitado desarrollo de la investigación en torno a la enseñanza aprendizaje del inglés como idioma extranjero a nivel nacional, por lo que se incluyeron los niveles más altos de dominio cognitivo, a través de la integración de actividades pedagógicas que promueven la capacidad de reflexionar y pensar críticamente, de crear, investigar, sintetizar y evaluar información. Aplicar el modelo formativo por competencias en su versión más pura y ortodoxa en la práctica resultaba insuficiente, sin renunciar a preparar docentes con habilidades de pensamiento de orden superior.

El modelo curricular por competencias diseñado e implementado en la carrera de Pedagogía en Inglés de la UCM a partir del año 2007, ha resultado ser una experiencia de educación por competencias enmarcada en un *currículo híbrido*, en el cual se combinan características de un “enfoque por competencias como un modelo curricular centrado en la competencia”, y otro como “modelo instruccional centrado en el aprendizaje”, de acuerdo a las categorías señaladas por Barraza (2007).

Las características del primer modelo identificables en el proceso formativo en cuestión serían las siguientes:

- Los contenidos del curso basados en tareas medibles;
- objetivos de rendimiento de los participantes especificados antes de la instrucción;
- logro del participante basado en demostrar la competencia;
- participante e instructor corresponsables del logro de las competencias;
- evaluación referida a criterio;
- instructor como administrador y facilitador de la instrucción.

Las características del segundo modelo identificables en este proceso formativo, corresponderían a (Barraza, 2007):

- los componentes instruccionales (ejecución competente, conocimiento del estado inicial del alumno, aprendizaje y procesos de transformación de un estado a otro, evaluación, orientación);
- aspectos inherentes a la génesis de formación de una competencia (actividad mental, apuntar a lo óptimo, lograr motivación, ejercitación gradual y progresiva en busca de niveles de automatización);
- ideas rectoras de un planteamiento constructivista (estudiante responsable último de su propio aprendizaje, actividad mental constructiva aplicada a contenidos elaborados, función docente que engarza los procesos de construcción del estudiante con el saber colectivo, culturalmente organizado);
- principios metodológicos para la formación de competencias (significado por sobre estructuras, habilidades más allá del aula, realización de tareas en una visión integral y contextual, aula centrada en el alumno y el desarrollo de trabajo cooperativo);
- objetivos intelectivos a lograr (favorecer el acceso a la información y su comprensión, el enriquecimiento asociativo, la integración y globalización de contenidos, la aplicación a nivel de elaboración transformativa y aplicar un nivel elaborativo constructivo)

En este contexto, el presente trabajo describe, reflexiona e interpreta aspectos constitutivos, problemáticas y evidencias de un programa de formación de profesores de inglés, implementado bajo un currículo por competencias, considerando tres áreas de desarrollo curricular, características esenciales del perfil de egreso de la carrera, a saber: competencias comunicativas y lingüísticas en idioma inglés, competencias pedagógicas y competencias investigativas.

1.2. Elementos esenciales del programa formativo

El programa formativo de Pedagogía en Inglés-UCM establece como competencia del perfil de egreso, que el egresado de la carrera: a) “Domina a nivel C1 las 4 habilidades lingüísticas en el idioma inglés para interactuar en ámbitos sociales, académicos y profesionales”; b) “Domina los componentes lingüísticos y culturales del inglés, como idioma extranjero, para favorecer la

comunicación en distintos contextos”. Con esto en mente, describiremos componentes fundamentales de programa relacionados con el logro de estas competencias.

1.2.1. Matrices curriculares

La primera matriz curricular generada esencialmente durante el año 2006, consideró 5 años de duración de la carrera y 4 ejes de desarrollo, a saber: a) competencias lingüísticas; b) competencias pedagógicas; c) competencias reflexivo-investigativas; d) competencias ético-valóricas. Para el logro de las competencias lingüísticas se incluyó 10 módulos (cursos semestrales) de 4 horas cronológicas semanales (72 horas por semestre), orientados a la adquisición de la lengua inglesa, cuyos nombres destacaban el foco temático de los mismos; es decir, nueve de ellos se denominan Competencias Comunicativas en Inglés, con un “apellido” diferenciador (Vida cotidiana I y II; Ámbito laboral I y II; Ámbito académico cultural I y II; Ámbito productivo regional; Inglés para propósitos profesionales e investigativos; Inglés aplicado a la enseñanza; Práctica integrada de habilidades lingüísticas y comunicativas).

Además, se incluyó 2 módulos de Gramática Contextualizada (I y II) con 4 horas cronológicas semanales (72 horas por semestre) y 2 módulos de Fonética y Fonología Inglesa (I y II), con 3 horas cronológicas semanales (52 horas por semestre), durante el primer año de carrera. En el segundo año, también se incluyó 2 módulos de Análisis de Formas y Estructuras del inglés (I y II), con 2 horas cronológicas semanales (36 horas por semestre). El fundamento de incluir los módulos de gramática, fonética y fonología, y los de análisis de formas y estructuras del idioma inglés al inicio de la formación docente, fue la importancia otorgada a la adquisición de ambos subsistemas (sintáctico y fonético-fonológico) desde muy temprano, y evitar así la fosilización de errores gramaticales y de pronunciación.

En el caso de la gramática, tanto la heterogeneidad de conocimientos previos de las 3 cohortes que se formaron con esta matriz curricular, como la concentración de contenidos gramaticales en sólo 2 módulos (2 semestres), no contribuyeron a asegurar que todos los estudiantes lograsen los resultados de aprendizaje esperados ni las competencias relacionadas con el uso de dicho conocimiento.

En relación a la internalización del subsistema fonético-fonológico, la entrega y adquisición del conocimiento teórico superó el tiempo destinado a la aplicación de conocimiento, lo cual en

muchos casos, se tradujo posteriormente en la ausencia de una “sintonía fina” en la producción de elementos segmentales y suprasegmentales del inglés de parte de los docentes en formación.

1.2.2. Ingresos: Heterogeneidad, selección y procedencia de cohortes

Una de las características que incide directamente en el logro oportuno de las competencias declaradas en el perfil de egreso, particularmente aquellas que dicen relación con el dominio y enseñanza del inglés, están asociadas con la heterogeneidad y deficiencia de conocimientos previos del idioma demostrado por un gran número de estudiantes, de acuerdo a los resultados del test de diagnóstico aplicado al ingresar a la carrera.

El ingreso se hace por puntaje PSU y no se administra ningún test de selección de postulantes para medir su conocimiento disciplinar; la razón de no hacerlo es el efecto socialmente discriminatorio que esto tendría, puesto que históricamente la mayoría de ellos procede de colegios particulares subvencionados y colegios públicos municipales; sólo un porcentaje menor proviene de colegios particulares pagados (ver Tabla 1). Con algunas excepciones, los tests de diagnóstico aplicados internamente han revelado que quienes proceden de colegios municipales muestran mayor deficiencia de conocimientos y habilidades en el idioma inglés. Aplicar un test de selección como requisito de ingreso impactaría negativamente en la postulación de estos últimos.

Sin embargo, cabe destacar el rango alto de puntajes PSU y la procedencia de las nueve cohortes que han ingresado a este programa de formación inicial. La Tabla 1 muestra los puntajes PSU máximos, promedios y mínimos, y los porcentajes por grupo de procedencia de las cohortes 2007 a 2015.

Tabla 1

Puntajes de Ingreso PSU y Grupo de Procedencia por Cohorte 2007 a 2015.

Cohorte	Puntaje	Puntaje	Puntaje	Grupo de Procedencia (%)			
	Máximo	Promedio	Mínimo	Municipal	Particular	Particular	No
	(PSU)	(PSU)	(PSU)	Subvencionado	Pagado	especificado	
			(M)	(PS)	(PP)		
2007	646	567	483	60	37	2	1
2008	681	576	524	55	45	0	0
2009	698	584	536	52	41	2	5
2010	656	584	536	48	47	0	5
2011	729	598	527	60	30	3	7
2012	714	608	532	38	49	4	9
2013	696	578	503	33	55	3	9
2014	696	567	501	48	44	2	6
2015	669	579	505	37	55	7	1

M = Municipal; PS = Particular Subvencionado; PP= Particular Pagado

De la información que muestra la Tabla 1, cabe destacar lo siguiente: i) para todas las cohortes los puntajes máximos (PSU) siempre han sido superior a 600 puntos y en dos cohortes (2011 y 2012) han superado los 700 puntos; ii) los puntajes mínimos (PSU), siempre han sido superior a 500 puntos, a excepción de la cohorte 2007 (483 puntos); sin embargo, el puntaje promedio de esa cohorte fue superior a 550 puntos, específicamente, 567 puntos; iii) los puntajes promedios (PSU) de todas las cohortes han estado en el rango de 550 y 600 puntos, a excepción de una cohorte (2012), que fue superior a 600 puntos, puntualmente, 608 puntos.

Con respecto a la procedencia (tipo de colegio), predominan en todas las cohortes los colegios tipo M y PS. Al promediar los porcentajes de procedencia correspondientes a los cinco primeros años de la carrera (2007-11), se advierte una predominancia de los colegios tipo M (municipales) con un 55%, comparado con el promedio de los últimos cuatro años (2012-15) en los cuales se manifiesta una predominancia de los colegios tipo PS (particular subvencionado) con un promedio ligeramente superior al cincuenta por ciento (50,75%).

1.3. Competencias lingüísticas: Problemáticas, desarrollo y evidencias

1.3.1. Requerimientos

El propósito de todos los módulos que apuntan a la adquisición de la lengua inglesa no es preparar a los docentes en formación para rendir tests estandarizados; sin embargo, la matriz curricular establece lo siguiente: i) todos los docentes en formación deben rendir un test estandarizado internacional de nivel B2 (Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas, MCR o CEFR, por su sigla en Inglés), en este caso, el test First Certificate in English (FCE) durante el cuarto semestre. El resultado obtenido en este test no es vinculante ni retrasa el avance curricular si no se obtiene un resultado satisfactorio; ii) es requisito de titulación rendir el test estandarizado IELTS, nivel C1 (MCER o CEFR en inglés), durante el noveno semestre, y obtener al menos Banda 6.5, como banda general. Si no se logra esta meta, se debe rendir el test hasta alcanzar el nivel mínimo establecido; en tal caso, la preparación debe hacerla cada persona y rendir el test con cargo a su pecunio.

1.3.2. Autonomía del docente

Un aspecto relevante en el desarrollo de las competencias lingüísticas de los docentes en formación es la autonomía del docente formador, enmarcada en el concepto de *libertad de cátedra*. En el contexto que aquí se describe, dicha autonomía se manifiesta esencialmente en tres ámbitos: a) en la elección de temas y problemáticas incluidas en los módulos; b) en la decisión con respecto al material didáctico a ser utilizado; y c) en la elección de estrategias de enseñanza-aprendizaje implementadas en el aula, en cuanto contribuyan al logro de las competencias declaradas en cada módulo. Estos tres elementos confluyen y potencian el trabajo y compromiso del docente formador.

1.3.3. Material didáctico

Prácticamente, la naturaleza de todos los módulos de la matriz curricular que dicen relación con la adquisición de la lengua inglesa y las competencias pedagógicas, incluyendo las competencias en metodología, evaluación e investigación; permite un alto grado de flexibilidad en la elección de material didáctico. Cada docente tiene la libertad de elegir el material de apoyo que va a utilizar, de acuerdo a la descripción del programa del módulo respectivo. Sólo en primer año de la carrera (2007) se usó un texto comercial para los 2 primeros módulos de Competencias Comunicativas en Inglés (Vida Cotidiana I y II), principalmente porque se pensó que el texto constituía una guía pedagógica para ambos, docente formador y aquel en formación.

No obstante, a partir del segundo año, todos los módulos de este eje formativo se han implementado con total autonomía del docente para utilizar el material didáctico que estime apropiado para lograr las competencias y resultados de aprendizaje de cada programa de curso. Durante la discusión sobre el uso de textos para aprender inglés en este programa formativo se consideraron efectos negativos como los señalados por Richards (2012), a saber: [Los textos] i) pueden contener material inauténtico; ii) pueden distorsionar los contenidos; iii) probablemente no reflejan las necesidades de los estudiantes; iv) pueden convertir al docente en un técnico que sólo presenta material preparado por otros; v) Son caros.

Los logros académicos de los docentes en formación y el grado de satisfacción de los docentes formadores indican que la decisión de operar en un marco de autonomía académica con respecto al material didáctico y a estrategias de enseñanza-aprendizaje fue acertada.

1.3.4. Estrategias de enseñanza-aprendizaje

En relación a las estrategias de enseñanza-aprendizaje, también se ha actuado con libertad y flexibilidad para aplicar las estrategias más conducentes al logro de las competencias y resultados de aprendizaje establecidos en los módulos. El implementar estrategias tales como el aprendizaje basado en tareas (ABT), aprendizaje basado en proyectos y aprendizaje basado en problemas (ABP), ha contribuido significativamente a la consecución de competencias y a la integración de saberes adquiridos en módulos de naturaleza diversa. Se promueve regularmente la autonomía y capacidad indagatoria de los docentes en formación, mediante el trabajo de pares y grupos, y la búsqueda, análisis, síntesis y evaluación de información. Sin embargo, se ha evidenciado una problemática que dice relación con la falta de sistematicidad en el uso de estas estrategias que es necesario corregir.

La segunda problemática dice relación con las estrategias de apoyo tendientes a superar el marcado desnivel en el manejo del idioma al ingresar a la carrera. El carácter voluntario de este apoyo ha resultado ser inadecuado, en cuanto queda a criterio de quien ingresa a la carrera la decisión de superar las deficiencias detectadas, lo cual incide en la posibilidad real de lograr las competencias lingüísticas iniciales mínimas.

Puesto que los módulos de esta secuencia no tienen como objetivo la preparación para rendir tests estandarizados, se ofrece en forma paralela talleres de preparación para rendirlos. Los docentes en formación asisten a talleres para FCE (3er y 4to semestre) y IELTS (8^{vo} y 9^{no} semestre).

En ambos casos, una problemática es la baja asistencia a dichos talleres. El resultado final es lograr oportunamente los niveles requeridos, a pesar de las 72 horas de contacto con el idioma inglés en módulos de Competencias Comunicativas en Inglés, y todas las horas de otros módulos disciplinarios dictados en inglés. En la práctica, el tiempo de contacto con el idioma se reduce aproximadamente en un 10-15% por diversas razones: evaluaciones, feriados legales y actividades emergentes.

Una tercera problemática dice relación con la limitada participación en instancias formales e informales de apoyo al logro de competencias comunicativas en inglés. Se ha detectado una baja asistencia a talleres remediales (acciones de apoyo académico, de asistencia voluntaria, para estudiantes con deficiencias en inglés), irregular asistencia a clases y un bajo nivel de uso de las horas de atención de estudiantes. A juicio de varios docentes formadores, muchos docentes en formación “no sienten la motivación de aprender bien el idioma”, “se conforman con lo mínimo”.

Existen otras problemáticas relacionadas con la adquisición de la lengua inglesa y que dicen relación con factores tales como los siguientes, en opinión de docentes en formación y académicos del programa: a) limitadas oportunidades para usar el idioma fuera del aula; carencia de actividades extra-curriculares, sistematizadas, a través de las cuales se incentive la comunicación auténtica en inglés; b) carencia de un ambiente propicio al uso del inglés como herramienta de comunicación cotidiana, hecho agravado por la presencia irregular de hablantes nativos de inglés que prestan servicios en la carrera.

1.3.5. Evaluación de competencias lingüísticas y comunicativas en inglés

Tal vez uno de los inconvenientes más endémicos relacionados con el desarrollo y logro del estándar para las competencias lingüísticas y comunicativas en inglés establecido en el currículo (Banda 6.5 en test IELTS, al 9^{no} semestre), sea la evaluación y calificación de estas competencias durante todo el proceso formativo. Para evaluar las cuatro habilidades en cada uno de los módulos de Competencias Comunicativas en Inglés, se utilizan rúbricas analíticas y holísticas. Para las habilidades de comunicación oral y escritura se utilizan rúbricas analíticas durante el semestre, y rúbricas holísticas asociadas a indicadores de logro del Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas (MCER o CEFR en inglés), al término de cada semestre.

La evaluación con ambos tipos de rúbricas pone de manifiesto el factor de subjetividad, tal como lo señala Kohn (2006). No obstante, con el propósito de reducir parcialmente el componente

subjetivo en la evaluación se evalúa en comisiones mixtas, con más de un evaluador; la calificación obtenida es el resultado de una doble apreciación e inmediata deliberación con respecto al desempeño del docente en formación. La etapa de mayor dificultad es la asignación de la calificación, lo cual implica asociar indicadores de desempeño con un número decimal, lo cual no está en sintonía con evaluar desempeños en el enfoque por competencias. En la práctica, determinar la diferencia en el nivel de logro de la competencia comunicativa entre un 4,8 y un 4,9 es prácticamente imposible. Las diferencias decimales obedecen más a apreciaciones subjetivas, probablemente influenciadas más por una evaluación normativa que por otra basada en criterios, que no da cuenta de diferencias secundarias.

No obstante las realidades señaladas, hay evidencias de logro de Competencias lingüístico-comunicativas, expresadas en los resultados del test estandarizado IELTS obtenidos en los cinco años en que se ha rendido dicho test. La Tabla 2, a continuación, muestra las cohortes, el número de estudiantes que rindió el test y el número de estudiantes que logró cada banda.

Tabla 2

Resultados Test Internacional IELTS. Cinco Cohortes y Número de Estudiantes por Banda.

Cohorte	Test Rendidos	Banda	Banda	Banda	Banda	Banda	Banda
		6.0 o menos	6.5	7	7.5	8	8.5
2007	45	0	30	8	7	0	0
2008	41	2	22	11	4	2	0
2009	47	4	17	15	9	1	1
2010	24	2	9	9	4	0	0
2011	15	1	3	3	4	3	1
Totales	172	9	81	46	28	6	2

Como se muestra en la Tabla 2, las Bandas predominantes son la Banda 6.5 y la Banda 7, las cuales en conjunto representan un 73,8% del total. Es importante hacer notar que un 16,2% del total ha obtenido Banda 7.5. También, hay que señalar que el número bajo cada Banda y cohorte no significa necesariamente que cada persona obtuvo esa Banda en cada una de las habilidades evaluadas. El requisito de titulación sólo establece Banda 6.5 como Banda global.

1.4. Competencias pedagógicas: desarrollo, problemáticas y evidencias

Con respecto a las competencias pedagógicas, el perfil de egreso de Pedagogía en Inglés-UCM, establece que el egresado de esta carrera: a) domina teorías del lenguaje y de la adquisición de una lengua extranjera para mejorar su quehacer profesional y fundamentar proyectos de investigación; b) aplica, reflexivamente, metodologías y modelos pedagógicos y evaluativos coherentes con el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.

Tal como sostienen Skubic et al. (2015), la teoría desarrolla las herramientas que permiten la evaluación crítica de la práctica. En este sentido, los docentes en formación sujetos de estas reflexiones efectivamente se familiarizan con los fundamentos teóricos relacionados con el ejercicio de su profesión en el futuro. Además de los módulos del eje formativo en educación relativos a este ámbito, en la línea de formación disciplinar se adquieren los conocimientos teóricos que constituyen los cimientos de las competencias pedagógicas.

El desarrollo de las competencias pedagógicas de los docentes en formación descansa en los módulos de ambas matrices curriculares (2007 y 2010). En este eje de desarrollo, la matriz curricular 2007 incluía un módulo de Teorías de la Adquisición de una Lengua Extranjera (5to semestre); dos módulos de metodología: Teorías y Aplicación de Métodos y Enfoques en la Enseñanza del Inglés I, II (6^{to} y 7^{mo} semestres); siete módulos de Prácticas Progresivas, a partir del tercer semestre, más la Práctica Profesional, un semestre.

Desde una perspectiva investigativo-reflexiva, esta matriz incluía 1 módulo de Observación, 2 módulos de Interpretación, 1 módulo de Verificación, 2 módulos de desarrollo de Juicio Crítico, más la Práctica Profesional o Pedagógica. Bajo esta matriz curricular egresaron tres cohortes (2007, 2008 y 2009).

La matriz curricular 2010, mantiene los módulos de Teorías de Adquisición de una Lengua Extranjera y los dos módulos de Metodología en los mismos semestres de la matriz anterior. Sin embargo, se redujo a 5 el número de módulos de Prácticas Progresivas, que se inician a partir del cuarto semestre, más la Práctica Profesional en el noveno semestre. La matriz 2010, también desde una perspectiva investigativo-reflexiva, incluyó un primer módulo de Inducción en el cuarto semestre, el cual no considera trabajo en terreno; 1 módulo de Observación que sí contempla trabajo en terreno; 1 módulo de interpretación; 1 módulo de verificación; 1 módulo de juicio crítico; más la Práctica Profesional o Pedagógica. Las razones fundamentales para reducir el número de

Prácticas Progresivas fueron las siguientes: 1) la dificultad para disponer de un número suficiente de centros de práctica (entre 50-60 practicantes); 2) la naturaleza del módulo I (Práctica de Observación del contexto escolar), que implicaba una presencia prolongada innecesaria en los centros de práctica, lo cual no siempre era bienvenido por las jefaturas administrativas de los centros.

Con respecto a la formación teórico-práctica relacionada con competencias pedagógicas, el módulo de Teorías de la Adquisición de una Lengua Extranjera (5^{to} semestre) trata las principales teorías y problemáticas acerca de la adquisición de una primera y segunda lengua, y de una lengua extranjera. Llama la atención que los planteamientos teóricos más internalizados por los docentes en formación son aquellos propuestos por Krashen (1987) en su Teoría del Monitor (Monitor Theory) y sus cinco hipótesis.

Por el contrario, la teoría que les presenta mayor dificultad parece ser la Teoría de la Procesabilidad (Processability Theory) desarrollada por Pienemann (1998). Se ha observado, además, un creciente interés por los planteamientos de Kumaravadivelu (2001) sobre Pedagogía Postmétodo, expresados en los parámetros de Particularidad (Particularity), Practicabilidad (Practicality) y Posibilidad (Possibility); con base en nuestras observaciones en los centros de práctica, este interés aún se traduce muy débilmente en actividades didácticas en el aula escolar vinculadas a estos principios.

Además de clases expositivas, presentaciones orales, test(s) escrito(s), se incluye una actividad de aprendizaje basada en problemas (ABP), donde los docentes en formación se enfrentan a problemas ficticios que replican potenciales situaciones que pudiesen enfrentar en aulas reales en el futuro, y que requieren de un trabajo colaborativo en relación a la búsqueda, análisis, evaluación y síntesis de información, para finalmente proponer posibles soluciones (Boud y Feletti 1997). Este desafío implica integrar saberes de áreas de conocimiento diversas y fomenta el desarrollo de habilidades para el trabajo grupal, habilidades investigativo-reflexivas y de pensamiento de orden superior. A continuación, dos ejemplos de problemas utilizados en dicho módulo.

Problem 1

Most senior students (4^{to} medio) in a 40-student class come from working class families in poor neighborhoods; they have shown racist behavior towards a new student from a different cultural and ethnic background. Their language also reveals their racist prejudices. You want them to

develop their critical language awareness, as well as their speaking skills based on the Nativist Approach and using Mineduc English textbooks. What can you do?

Problem 2

Fifteen year old students from a co-ed public school come from different social backgrounds and are keen on studying English using traditional textbooks. They enjoy celebrating English culture festivities such as Halloween. You want them to develop their speaking skills as well as their critical thinking skills, but they think the material is too difficult; they are unable to talk in English because they get anxious and are afraid of making mistakes. Some of the students have questioned the adoption of such festivities in Chile. What can you do?

Como se aprecia en la descripción de estos problemas, el desafío apunta a integrar saberes de áreas distintas, tales como economía, psicología, sociología, teoría sociocultural y etnicidad, desarrollo de pensamiento crítico, teoría sobre adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera y adaptación de material didáctico. Esta actividad de ABP constituye la última instancia evaluativa del módulo, con una ponderación en la calificación de 20 %.

Un estudio interno basado en dos cohortes acerca de su percepción con respecto a esta actividad, revela una apreciación altamente favorable (entre 80 y 100%) en relación con su contribución al desarrollo cognitivo, a las habilidades investigativo-reflexivas, a la capacidad para integrar saberes, a la reflexión crítica, a la preparación integral en la formación inicial docente y al desarrollo personal. Esta percepción fue algo menos favorable con respecto a la contribución al aprendizaje autónomo (65-80%), al desarrollo de habilidades sociales (70-75%), y muchísimo menos favorable con respecto al desarrollo de la personalidad (30-50%). En líneas generales, en este módulo se adquieren saberes pedagógicos y se desafía a los docentes en formación a pensar cómo aplicar dichos saberes en contextos escolares diversos, a través de tareas o proyectos de más envergadura, como la actividad de ABP.

En concordancia con otras experiencias internacionales, el ABP efectivamente enfrenta a los docentes en formación a situaciones que son un remedo de potenciales situaciones que podrían enfrentar en el futuro.

Naturalmente, los módulos de metodología I y II (6^{to} y 7^{mo} semestre) constituyen un pilar fundamental en el desarrollo de las competencias pedagógicas, pues se estudian los principales métodos y enfoques comúnmente utilizados en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés (Richards & Rodgers, 2001). La aplicación del conocimiento ocurre en actividades de micro-enseñanza, frente a una audiencia constituida por otros docentes en formación. Obviamente, esto agrega un elemento de irrealidad a la práctica pedagógica en esta etapa puesto que los “escolares” irreales distan mucho de parecerse a los escolares reales, en conocimientos, motivación y conductas. El contra-argumento es que las actividades de micro-enseñanza forman parte de una primera etapa de la adquisición de las competencias pedagógicas, las cuales se afianzan durante los periodos de prácticas progresivas y profesional.

A partir del año 2014, se implementaron talleres de didáctica (4 horas semanales) como extensión práctica de los módulos de metodología I y II; consecuentemente, a juicio de quienes dictan dichos módulos, se ha observado un mejoramiento de las actividades de micro-enseñanza en tales módulos. También se han advertido iniciativas integradoras de conocimientos, teniendo presente nociones de aprendizaje significativo, contextualización, particularidad y “localización” de estrategias y material didáctico, las cuales eventualmente podrán ser traspasadas a la docencia en un contexto escolar real, durante las prácticas.

1.5. Prácticas progresivas y práctica profesional

1.5.1. Prácticas progresivas

El desarrollo de las competencias pedagógicas se potencia con las actividades de aprendizaje implementadas en los módulos de Prácticas Progresivas tempranas, orientadas al desarrollo de la capacidad investigativo-reflexiva. Éstas incluyen clases teóricas, un estudio etnográfico, intervenciones paulatinas en los centros de práctica, ensayos reflexivos, proyectos grupales de intervención en el aula basados en observación y conocimiento del entorno escolar, y entrevistas individuales y grupales relacionadas con las experiencias en el aula.

Posterior a un periodo de inducción, módulo de carácter teórico implementado en el 5^{to} semestre (currículo 2010), se inician los módulos teórico-prácticos correspondientes a las Prácticas Progresivas, cuatro (4) en total, que implican permanencia en un centro de práctica y dos visitas programadas de supervisores por cada módulo. Las actividades didácticas realizadas están en concordancia con la naturaleza de cada módulo, es decir, el conocimiento y la acción fundamental

se orienta a la Observación, Interpretación, Verificación o Juicio Crítico. La retroalimentación dada por los supervisores, basada en las clases observadas, constituye un factor relevante en esta etapa del proceso formativo.

Una problemática en esta etapa de adquisición de las competencias pedagógicas es la ausencia de una práctica progresiva inmediatamente anterior a la práctica profesional (a diferencia de la matriz curricular 2007, en la matriz 2010 la última Práctica Progresiva ocurre en el 8^{vo} semestre). Es altamente probable, con base en observaciones en aula durante al menos dos periodos, que esto incida en la ejecución de la Práctica Profesional del décimo semestre, situación que amerita un mayor seguimiento.

1.5.2. Práctica Profesional

Durante esta etapa final del proceso formativo, los docentes en formación permanecen 22 horas pedagógicas semanales en un centro de práctica, de cualesquiera de las tres dependencias administrativas (municipal, particular subvencionado y particular pagado). Su práctica implica enseñar inglés en 2 ó 3 cursos, normalmente de Enseñanza Media, cumplir tareas de jefatura de curso (como dictar clases de Orientación), además de horas de permanencia en el recinto correspondiente. El docente practicante recibe 5 visitas de un supervisor: 3 en clases de inglés, 1 en clases de Orientación y 1 en clases de Jefatura de Curso. La evaluación se realiza utilizando una rúbrica para cada tipo de clase, previamente proporcionada por la Coordinación de Prácticas. Los supervisores de las prácticas progresivas y profesional son parte del equipo de docentes formadores de la carrera, familiarizados con el programa formativo y las rúbricas respectivas. La Coordinación de Prácticas establece vínculos formales con centros de práctica, vela por la adecuada implementación de los módulos de este eje formativo y organiza la entrevista final personalizada, ante una comisión de dos académicos, acerca de la experiencia de práctica profesional. La calificación final contempla una nota del profesor(a) guía (30%), una nota del supervisor (50%), y una nota por el desempeño en la entrevista final (20%).

1.6. Problemáticas relacionadas con las Prácticas Profesionales

1.6.1. Desempeño enmarcado en prácticas pedagógicas tradicionales

A través del tiempo, se ha podido detectar problemáticas de distinto tipo en esta etapa final de desarrollo de las competencias pedagógicas de los docentes practicantes. Un lugar destacado lo constituye el marco de enseñanza establecido por casi la totalidad de los profesores(as) guía de los

centros de práctica, en el sentido de mantener el enfoque didáctico implementado tradicionalmente, profundamente arraigado como práctica pedagógica, y que dista mucho de estar orientado a enseñar el idioma inglés como herramienta de comunicación oral.

Las observaciones en aula indican que se enseña esencialmente la gramática inglesa, en desmedro de la expresión oral, en muchos casos, con ejercicios descontextualizados, escasa planificación desde una perspectiva de aprendizaje significativo y limitado aprovechamiento del potencial de aprendizaje en actividades interactivas. Es común escuchar a docentes en formación hacer comentarios tales como “mi profesor guía no quiere que haga la clase en inglés”, “mi profesor guía dice que los alumnos no entienden nada”.

Cualquiera sea la razón, lo concreto es que el enfoque que se implementa en muchos centros de práctica no está en armonía con lo establecido por la literatura en el sentido de que la adquisición de una lengua requiere de frecuente exposición oral al idioma, idealmente graduada; los procesos mentales involucrados deben dar cuenta de una amplia gama de subsistemas de la lengua que se pretende adquirir (fonético, sintáctico, semántico y prosódico), los cuales son internalizados de manera inconsciente (Hipótesis de Entrada - Input Hypothesis) (Krashen, 1987).

Por otro lado, la interacción oral en la cual se utiliza la lengua objetivo es parte esencial del proceso de adquisición de dicha lengua. La Hipótesis de Salida o de Expresión Oral (Comprehensible Output Hypothesis) (Swain, 2000) y los planteamientos del Interaccionismo (Interactionism) (Ellis, 2003), (Gass y Mackey, 2015) establecen que sólo la exposición al idioma no es suficiente. Se requiere exposición al idioma y enfrentar el desafío de comunicarse utilizando el conocimiento acumulado en dicha etapa, ya sea en contextos formales o informales.

Esto pone a prueba conocimientos al tener que formar “hipótesis” acerca de cómo los subsistemas de la lengua objetivo se pueden reorganizar de manera que la creación lingüística, *Interlanguage*, en el cual confluyen elementos de la lengua materna (L1) y la lengua objetivo (L2) esté de acuerdo a los patrones sintácticos, fonéticos y semánticos mínimos, de modo que lo hagan comprensible. Esto ocurre sólo cuando existe la posibilidad de usar el idioma, en forma oral o escrita. Normalmente, con la presencia de excepciones, lo que ocurre en muchas aulas no concuerda con esto; por el contrario, se adopta un enfoque deductivo y sólo se trata de explicar y aplicar un componente lingüístico (preposiciones, sustantivo, adjetivos, verbos, adverbios, una estructura o tiempo verbal, etc.). Esta modalidad centrada en el idioma (language-centered

approach) se evidencia transversalmente en escuelas y colegios, sin importar su dependencia administrativa.

El propósito fundamental, comunicarse oralmente usando la lengua objetivo, está esencialmente ausente; la instrucción se centra en entregar contenidos lingüísticos mínimos establecidos institucionalmente o en preparar a los escolares para rendir pruebas estandarizadas, cuyo objetivo fundamental tampoco es desarrollar la habilidad de comunicación oral. La experiencia de supervisión de prácticas indica que, en general, no se enseña ni se aprende inglés, sino “acerca” de él; éste es el marco dentro del cual deben desenvolverse los docentes practicantes.

1.6.2. Limitado empoderamiento profesional del practicante

Ya sea por la visión pedagógica y el marco operativo impuesto por los centros de práctica, o por la falta de convicción con respecto a sus competencias pedagógicas, lo cierto es que los docentes practicantes manifiestan un limitado empoderamiento profesional durante la última etapa de su formación. Esta situación se hace evidente en la planificación de clases, cuyos objetivos son predominantemente objetivos lingüísticos; por consiguiente, las actividades didácticas están en congruencia con tales objetivos.

Es común ver objetivos de clases redactados así: “At the end of the lesson, you will be able to use regular verbs”, o “At the end of the lesson, students will be able to use the present progressive to describe what they are doing”. No obstante, pareciera haber conocido teorías de la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera, métodos y enfoques que potencian el desarrollo y dominio oral del idioma, planes y programas del subsector inglés, los cuales también apuntan al desarrollo de la comunicación oral, muchos docentes practicantes tienden a replicar en el aula modelos didácticos tradicionales, focalizados en conocimiento pasivo “acerca” del inglés, durante su práctica profesional.

Sin duda, ellos enfrentan un dilema puesto que, por un lado, deben actuar dentro de los parámetros establecidos por los centros de práctica, incluyendo la perspectiva y prácticas pedagógicas de los profesores/as guías, y por otro, las expectativas de parte de los docentes supervisores de favorecer el logro de objetivos orientados al manejo oral del inglés. Finalmente, predomina la primera modalidad, favorecida por las actitudes y el limitado nivel de dominio de la lengua inglesa de los propios escolares, por el control ejercido por los profesores guías y por la falta de empoderamiento profesional de los docentes practicantes.

Tal vez, un medio de favorecer el empoderamiento profesional sea potenciar el manejo de estrategias de aprendizaje no convencionales, tales como el Aprendizaje basado en tareas, proyectos, problemas (ABP) o servicio. Cada uno de estos enfoques favorece el desarrollo de competencias comunicativas orales, aparte de otras áreas de significación profesional, tales como el trabajo de equipo, habilidades indagatorias, reflexivas y de carácter social. Sería útil integrar, además, los conceptos de *formación estratégica* y *contextos estratégicos* en la formación de competencias durante el proceso formativo.

Tovar & Cárdenas (2012) destacan la importancia de la formación estratégica en la formación de competencias, entendida como el enfoque educativo a través del cual se fortalece el desarrollo de la dimensión administrativo-metodológica del aprendizaje, la que a su vez se entiende cómo la capacidad de realizar diseños, la proposición y ejecución de procedimientos y de algoritmos, la planeación, la organización, la formulación de estrategias, la ejecución de planes, las prácticas de laboratorio y las formas de abordar situaciones.

Por su parte, Monereo (2007) se refiere a aquellos contextos que potencian el surgimiento de comportamientos autónomos y auto-regulatorios como contextos estratégicos. La implementación de estrategias no convencionales como las señaladas y la planificación orientada por conceptos como *formación* y *contextos estratégicos* podrían equipar de más herramientas pedagógicas que apunten a potenciar el empoderamiento de los docentes en formación. Es en el aula escolar donde debiera ocurrir la transferencia de conocimientos y competencias pedagógicas y, por lo tanto, este ámbito se convierte en un nodo crítico de la formación inicial.

1.6.3. Transferencia de competencias y conocimientos pedagógicos

La rendición del test estandarizado TKT (Teaching Knowledge Test) da cuenta de los conocimientos pedagógicos adquiridos durante el proceso formativo, el cual debe rendirse en el décimo semestre (currículos 2007 y 2010), como requisito de titulación. El test tiene cuatro niveles de logro o Bandas (1 al 4); el requisito sólo establece rendir el test (3 módulos), no la Banda a lograr. La Tabla 3, a continuación, muestra los resultados de este test por cohorte y Bandas obtenidas.

Tabla 3

Resultados Test TKT por Cohorte y Bandas.

Cohorte	Test Rendidos	Bandas 2 y 3	Banda 3	Bandas 3 y 4
2007	43	2	32	9
2008	42	2	29	11
2009	42	1	26	15
2010	17	0	12	5

Como se aprecia en la Tabla 3, la mayoría obtuvo Banda 3 en los tres módulos; un número considerable en cada cohorte obtuvo Banda 3 y 4 en uno o dos módulos, incluyendo un número menor que obtuvo Banda 4 en los tres módulos.

Probablemente el ámbito donde se manifiesta con más fuerza una debilidad detectada durante el ejercicio de la práctica profesional es en la transferencia al aula de la capacidad de integrar conocimientos y competencias pedagógicas. En primer lugar, considerando observaciones de clases de práctica profesional durante el segundo semestre de los tres últimos años (2013-15), no se aprecia con claridad la integración de conocimientos teórico-prácticos relacionados con la enseñanza-aprendizaje del inglés.

En muchos casos esto se refleja en: a) el tipo de objetivos y actividades didácticas orientadas esencialmente a practicar léxico y estructuras del inglés que ameritan mayor contextualización; b) forzar la aplicación de estructuras lingüísticas y léxico a tópicos de escasa relevancia y significación para los escolares (por ej., enseñar los nombres en inglés del equipamiento que usan los bomberos en Estados Unidos, como ocurrió realmente); c) hacer que los escolares memoricen diálogos cuyos componentes semánticos, léxicos y sintácticos probablemente jamás utilizarán en la vida real (por ej., pedirles que memoricen un diálogo en inglés con un dentista), lo cual no se condice con un aprendizaje contextualizado y significativo.

La literatura pertinente identifica ciertos factores que facilitan la transferencia de los aprendizajes al campo laboral. Un estudio realizado por Oliveira et al. (2015) en Portugal, basado en el modelo de transferencia de Holton (1996), da cuenta de los factores que facilitan o dificultan la transferencia de los aprendizajes. Entre los aspectos específicos más importantes asociados a estas reflexiones, resaltan los siguientes:

- a) la preparación previa de los docentes en formación;
- b) la motivación para transferir;
- c) la capacidad personal para transferir, que involucra tiempo, energía y el *espacio mental* (disponibilidad para aplicar lo aprendido en el lugar de trabajo);
- d) el diseño de la transferencia, (naturaleza teórico-práctica de la formación, similitud de la formación con el contexto laboral y las competencias pedagógicas);
- e) oportunidades para utilizar lo aprendido (tiempo transcurrido entre el periodo final de la formación y las oportunidades para aplicar lo aprendido, recursos o condiciones físicas del lugar de trabajo y autonomía).

Los aspectos a, b y c señalados anteriormente, contextualizados en la realidad formativa en cuestión, dicen relación con el periodo de formación docente; naturalmente, para que dichos aspectos se desarrollen requiere un trabajo sistemático, integrado al currículo, lo cual en este caso, es algo que amerita más atención.

Por otra parte, es altamente probable que las falencias pedagógicas detectadas durante la práctica profesional de los sujetos observados, se vinculen además, con los tres ámbitos pertenecientes al factor denominado “Diseño de la transferencia”, referidos a cuánta teoría y cuánta práctica durante la formación, el grado de similitud entre la formación y el contexto laboral, y el grado de logro de las competencias pedagógicas durante la formación. Todos estos ámbitos están dentro de la gestión e implementación curricular, de modo que son variables sobre las cuales se puede impactar sistémica y estratégicamente. Pero existe otro factor externo, limitante, que actúa en el espacio operativo de los centros de práctica, que reduce significativamente el ámbito de acción de los docentes en formación; dicho factor se refiere a las “Oportunidades para utilizar lo aprendido”, lo cual apunta a los elementos condicionantes existentes en los centros de práctica.

El primer ámbito de este factor, el lapso de tiempo entre la etapa final de la formación y la oportunidad de aplicar conocimientos y competencias adquiridas, es algo sobre lo cual tiene injerencia directa la entidad formadora a través del diseño e implementación curricular. En el caso del programa de formación en cuestión, es probable que el intervalo entre el último módulo de práctica progresiva (8^{vo} semestre) y la práctica profesional (10^{mo} semestre) explique en parte la

dificultad para realizar la movilidad de saberes y competencias al aula. Lo lógico sería que no hubiese tal intervalo.

Con respecto a la disponibilidad de recursos o condiciones físicas que impactan en la movilidad de los aprendizajes, lo más sobresaliente es el tipo de ambiente, en ocasiones pernicioso, que se genera en el aula al impartir la clase. Con frecuencia, se evidencia la limitada capacidad de los docentes en formación de controlar la indisciplina y crear un entorno propicio al aprendizaje, situación que también se repite con los propios docentes de los centros de práctica. Tener la expectativa de que un entorno de este tipo provea de oportunidades adecuadas para demostrar movilidad de aprendizajes y competencias resulta completamente ilógico. Lo normal es que dicha movilidad sea mínima y el nivel de logro de los resultados de aprendizaje sea bajo.

Un tercer ámbito dentro del factor “Oportunidades para utilizar lo aprendido” lo constituye la *autonomía* del docente en formación durante su practicum, lo cual se relaciona con su empoderamiento dentro del aula. Las observaciones con respecto al espacio pedagógico demasiado prescriptivo demarcado por el profesor(a) guía es algo que ocurre con frecuencia. Las prácticas pedagógicas centradas en el docente, el uso de estrategias didácticas que favorecen una enseñanza-aprendizaje de las formas del idioma inglés y el desarrollo de habilidades receptivas, las interpretaciones parciales de las Bases curriculares y Planes y programas de inglés (las cuales incluyen el desarrollo de las cuatro habilidades del idioma), son un lugar común en muchos centros de práctica y dificultan el ejercicio de la *autonomía* de parte de los docentes practicantes. En tal situación, las posibilidades de movilizar aprendizajes adquiridos se reducen drásticamente.

Pero a pesar de estas condicionantes externas y de una observable autocensura al planificar y gestionar las clases, se aprecian intentos de utilizar enfoques alternativos a las prácticas pedagógicas tradicionales, tales como el Aprendizaje basado en tareas (ABT). Sin embargo, las observaciones en terreno indican la necesidad de orientar este enfoque con mayor fuerza al desarrollo de la comunicación oral, cuyo principio esencial del planteamiento de Ellis (2006) se refiere a la práctica habitual de trabajo en parejas o grupos pequeños.

En este ámbito de ejercicio de la *autonomía* también debemos señalar el papel que desempeña la identidad personal (los *selves*) y las emociones del docente practicante durante el ejercicio de su practicum; el *espacio mental* al que se refieren Oliveira et al. (2015), opera en un contexto de mucha ansiedad y altas expectativas de parte del profesor(a) guía y del supervisor de prácticas

presentes en el aula. De acuerdo a Monereo (2007), activar los distintos *selfs* para leer bien los contextos y adaptarse a ellos correspondería a la competencia para actuar de forma autónoma. Preguntas como, ¿Cuál es el impacto que tienen las emociones y la capacidad de activar los *selfs* identitarios del docente practicante en la movilidad de los aprendizajes?; ¿Cuál es su capacidad de leer correctamente los contextos?; ¿Cómo afecta esto su autonomía?; son preguntas aún sin respuestas en el contexto de este trabajo. Con seguridad, se hace necesario prestarle más atención a la dimensión psicológica del docente practicante, de modo que esto facilite la movilidad de los aprendizajes y se promuevan mejores ambientes de aprendizaje basados en la capacidad reflexiva e indagatoria del docente en formación.

1.7. Competencias en investigación: desarrollo, problemáticas y evidencias

La característica del perfil de egreso relacionada con la capacidad de investigar de este programa formativo establece que el egresado: desarrolla competencias investigativas para reflexionar críticamente e intervenir su propia práctica pedagógica. Esta capacidad indagatoria y de investigación de los docentes en formación se desarrolla en módulos de ambas matrices curriculares (2007 y 2010), las cuales incluyen dos módulos de investigación educativa, además de un módulo de investigación en enseñanza aprendizaje del inglés y un Seminario de tesis (currículo 2010).

La matriz curricular 2007 incluía dos Seminarios de tesis, lo cual favorecía el logro de esta competencia. Equipados con estos conocimientos, los docentes en formación llevan a cabo una Síntesis de Grado en Educación como requisito para obtener la Licenciatura; en el ámbito disciplinar, elaboran un proyecto grupal de investigación en enseñanza-aprendizaje del inglés, o en problemáticas que no requieren intervención en aula. Además, este eje formativo se potencia a través de trabajos etnográficos en distintos módulos de práctica y de trabajos basados en proyectos y problemas.

Las problemáticas esenciales que sobresalen en este ámbito dicen relación con: a) el grado de adquisición de competencias investigativas durante el periodo formativo; b) el tiempo limitado para poder llevar a la práctica proyectos de intervención en aula de más envergadura y mayor impacto; c) término del trabajo de tesis en el semestre programado; d) la necesidad de perfeccionar anticipadamente la competencia de escritura académica de los docentes en formación, lo cual incide en el tiempo de corrección y en la calidad del producto final. El punto a) debiera mejorar con

trabajos prácticos sistemáticos; el punto b) amerita un ajuste o modificación curricular; con respecto al punto c), más del 90% de los grupos tesistas logran completar este requisito en el plazo establecido; y para resolver lo planteado en el punto d), se requiere más práctica y apoyo permanente al desarrollo de la habilidad de escritura académica en distintos módulos.

No obstante las dificultades señaladas anteriormente, el nivel de logro de esta competencia profesional se evidencia en diversas áreas, tales como: i) el cumplimiento de todas las etapas de una investigación científica, demostrado en la presentación oral, en inglés, del trabajo investigativo; ii) la cantidad de tesis de pregrado, escritas en inglés y disponibles a la fecha en biblioteca. Existen más de treinta trabajos de tesis que incluyen una gran diversidad de problemáticas referidas tanto al contexto escolar como al propio programa formativo en cuestión.

Algunos de ellos son: How contextualized materials enhance motivation to develop English speaking skills in 9th graders; Achieving cross- curricular objectives through English language teaching in 7th grade in a public school; A comparative study of third year commercial and MINEDUC high school English textbooks with regard to the development of critical thinking skills in English; Backward design applied to reading comprehension; Promoting critical thinking skills in 8th graders through the implementation of Postmethod Macrostrategies.

La incidencia de las intervenciones en el sistema escolar, breves y puntuales, relacionadas con estas investigaciones amerita estudios de seguimiento posteriores; no obstante, su contribución al eje de desarrollo profesional de los docentes en formación en cuestión, es innegable.

1.8. Resultado final del proceso formativo

Los resultados finales del proceso formativo se resumen en la Tabla 4, que muestra el número de titulados y los años de titulación.

Tabla 4

Número de Titulados por Año y Tiempo de Titulación.

2012		2013		2014		Total titulados	Promedio titulación en años
Titulados	Titulación en años	Titulados	Titulación en años	Titulados	Titulación en años		
17	5,5	37	5,9	49	5,8	103	5,7

Tal como se muestra en la Tabla 4, al año 2014, el total de titulados era de 103 profesores(as), con un promedio de titulación de 5,7 años, es decir, dentro del año que se considera titulación oportuna.

2. Conclusiones

El examen de esta experiencia de formación de Profesores de Inglés bajo un currículo por competencias, con las complejidades y problemáticas señaladas aquí, revela que este enfoque efectivamente contribuye a la formación de profesionales competentes en áreas claves para su ejercicio profesional, específicamente en el dominio avanzado de la lengua inglesa, capacidad procedimental en el ámbito de conocimientos pedagógicos, y competencias indagatorias, reflexivo-investigativas. Sin embargo, hay ciertas condiciones que, a la luz de esta particular experiencia, deben considerarse para que este enfoque rinda los frutos esperados.

Primero, la necesidad de “hibridizar” el currículo de modo que integre ambos modelos: el curricular y el instruccional, y además, que potencie las habilidades de pensamiento superior.

Segundo, la necesidad de integración permanente y sistemática de teoría y práctica durante todo el proceso formativo.

Tercero, la inclusión de estrategias no-convencionales de aprendizaje que potencian el dominio de la lengua inglesa y las competencias pedagógicas e investigativas, tales como el Aprendizaje basado en tareas, proyectos, problemas o servicio.

Cuarto, la necesidad de fortalecer la vinculación permanente con los centros de práctica, orientada a buscar maneras de flexibilizar posturas y prácticas de enseñanza demasiado rígidas, de modo que la experiencia en aula de los docentes practicantes efectivamente sea un espacio propicio a la movilización de aprendizajes.

Sin duda, más investigación sobre experiencias semejantes resulta imprescindible, si consideramos que validar el enfoque de formación por competencias de profesores de inglés es una tarea pendiente.

3. Referencias bibliográficas

- Barraza, A. (2007). La formación docente bajo una conceptualización comprensiva y un enfoque por competencias. *Estudios Pedagógicos*, 33(2), 131-153.
- Boud, D., & Feletti, G. (1997). *The challenge of problem-based learning* (2 ed.). London: Kogan Page.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gass, S., & Mackey, A. (2015). Input, interaction and output in second language acquisition. In B. VanPatten, & J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition* (2 ed., pp. 180-206). New York: Routledge.
- Holton, E. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Evaluation Quarterly*, 7(1), 5-21. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/hrdq.3920070103/epdf>
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., & Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-32. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART3.pdf>
- Kohn, A. (2006). The Trouble with Rubrics. *English Journal*, 95(4). Recuperado de <http://www.alfiekohn.org/article/trouble-rubrics/>
- Krashen, S. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Prentice-Hall International.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35(4), 537-560.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimientos y modelos*. Montevideo: Cinterfor/OIT. Recuperado de http://www.oitcinterfor.org/livedrupal/sites/default/files/file_publicacion/mertens.pdf
- Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social. *Educacion & Psychology*, 13(5), 497-534.
- Mulder, M., Wigel, T., & Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-23. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART6.pdf>

- Oliveira, A., Silva, M., Silva, I., & Caetano, A. (2015). Factores que afetam a transferência da aprendizagem para o local de trabalho. *Revista de Administração de Empresas*, 55(2), 188-201. Recuperado de http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/fatores_que_afetam_a_transferencia_da_aprendizagem_para_o_local_de_trabalho_0.pdf
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP*, 14(1), 67-80. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301587967.pdf
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Recuperado de <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- Pianemann, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Richards, J. (2012). The Role of Textbooks in a Language Program. Recuperado de <http://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/role-of-textbooks.pdf>
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skubic, C., Zivkovic, N., & Spasenovic, V. (2015). Theory, practice and competences in the study of pedagogy - views of Ljubljana and Belgrade university teachers. *CEPS Journal*, 5(2), 35-55. Recuperado de http://www.pedocs.de/volltexte/2015/10993/pdf/cepsj_2015_2_SkubicErmenc_et_al_Theory_practice_and_competences.pdf
- Swain, M. (2000). The Output Hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 97-114). Oxford: Oxford University Press.
- Tovar, J., & Cárdenas, N. (2012). La importancia de la formación estratégica en la formación por competencias: evaluación de las estrategias de acción para la solución de problemas. *REDIE*, 14(1), 122-135. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15523175008>