

FONDO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EN EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS Y DESARROLLO  
DIVISIÓN DE PLANIFICACIÓN Y PRESUPUESTO  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

## **INFORME FINAL**

**FACTORES QUE INFLUYEN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS MORAL  
DEMOCRÁTICAS EN FUTUROS PROFESORES.  
DESCUBRIMIENTOS PARA LA TOMA DE DECISIONES**

**INSTITUCIÓN ADJUDICATARIA: UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN  
INVESTIGADOR PRINCIPAL: DANIEL TELLO S.  
EQUIPO DE INVESTIGACIÓN: MARISA MEZA M., JAIME RETAMAL S.  
PROYECTO FONIDE: FX11676**

---

SANTIAGO 2018

Secretaría Técnica FONIDE, Departamento de Estudios y Desarrollo. División de Planificación y Presupuesto, MINEDUC.  
Alameda N.º 1371, Piso 8. E-mail: [fonide@mineduc.cl](mailto:fonide@mineduc.cl)/web: [www.fonide.cl](http://www.fonide.cl)

MONTO ADJUDICADO: \$26.090.344

NÚMERO DE DECRETO:1640

FECHA DEL DECRETO:14/12/2016

INCORPORACIÓN O NO DE ENFOQUE DE GÉNERO: SÍ

TIPO DE METODOLOGÍA EMPLEADA: MIXTA

CONTRAPARTES DEL CENTRO DE ESTUDIOS: Antonino Opazo; Alberto Sthioul

LAS OPINIONES QUE SE PRESENTAN EN ESTA PUBLICACIÓN, ASÍ COMO LOS ANÁLISIS E INTERPRETACIONES, SON DE EXCLUSIVA RESPONSABILIDAD DE LOS AUTORES Y NO REFLEJAN NECESARIAMENTE LOS PUNTOS DE VISTA DEL MINEDUC.

LA INFORMACIÓN CONTENIDA EN EL PRESENTE DOCUMENTO PUEDE SER UTILIZADA TOTAL O PARCIALMENTE MIENTRAS SE CITE LA FUENTE.

ESTA PUBLICACIÓN ESTÁ DISPONIBLE EN [WWW.FONIDE.CL](http://WWW.FONIDE.CL)

## 1. Introducción

Las políticas para una nueva educación pública se orientan hacia una educación de calidad que incluye además de la variable académica, el desarrollo de competencias individuales y sociales de los y las estudiantes, entre las que la formación de competencias ciudadanas recibe especial atención. Para lograr la implementación de las políticas de inclusión, no discriminación, de convivencia, equidad y cumplir con el desarrollo en las dimensiones sociales, éticas y morales que la Ley General de Educación exige, se requieren profesores/as debidamente formados/as. Se hace necesario por tanto diagnosticar el nivel de desarrollo de la competencia moral-democrática de los/las docentes en formación e identificar los factores claves para su desarrollo durante su carrera.

### 1.1 Antecedentes

La convivencia escolar en el aula y en los colegios depende en gran medida del nivel de desarrollo individual y social de docentes y estudiantes. Estudiarlo y reconocer sus factores asociados permitirá contar con promotores de una vida en común inclusiva, equitativa, no discriminatoria, plural y ciudadana en los colegios, y cumplir el sentido de las normativas de convivencia y ciudadanía vigentes. El presente proyecto busca fortalecer en este sentido, las capacidades de los docentes para desarrollar ambientes y climas de aula propicios para el aprendizaje, que incluyan el desarrollo de la dimensión moral-democrática entre los estudiantes.

La idea de formar sujetos que sean un aporte a la sociedad queda claramente manifestada en La Ley General de Educación (LGE), cuando explicita como finalidad la idea de “alcanzar en los estudiantes su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión de valores, conocimientos y destrezas (...) para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad” (Art. 2. Ley 20.370. LGE). Intentando responder a este gran desafío como país nos hemos planteado una profunda reforma escolar cuyo objetivo es avanzar a una educación inclusiva y de calidad para todos, en donde la educación ya no es asumida como un mercado educativo sino que es entendida como un “derecho social”, dando importancia al “acceso libre, con mejores oportunidades de aprendizaje de calidad, inclusión, a la participación y al desarrollo integral de todos y todas quienes participan del sistema escolar” (Política Nacional de Convivencia Escolar, 2015-2018). La Ley n° 20.536 sobre violencia escolar (de 2011), por su parte, promueve la buena Convivencia Escolar y la prevención de la violencia escolar, estableciendo un Plan de Gestión y Protocolos de Actuación ante situaciones de violencia. Crea la figura del encargado de convivencia y entrega nuevas tareas a los Consejos Escolares. En ambos casos, la ley establece la necesidad de contar con profesionales de la educación con un nivel de desarrollo suficiente para promover en el aula y fuera de ella ambientes formativos de convivencia y ciudadanía democrática.

La Ley N° 20.609 contra la discriminación (de 2012), busca resguardar el derecho de las personas a no sufrir ningún tipo de exclusión o discriminación arbitraria, entendida como “toda distinción, exclusión o restricción que carezca de justificación razonable, (...) y que cause privación, perturbación o amenaza en el ejercicio legítimo de los derechos fundamentales (...), en particular cuando se funden en motivos tales como la raza o etnia, la nacionalidad, la situación socioeconómica, el idioma, la ideología u opinión política, la religión o creencia, (...), el sexo, la orientación sexual, la identidad de género, el estado civil, la edad, la filiación, la apariencia personal y la enfermedad o discapacidad” (Ley 20.609 art 2). Esta promoción requiere de docentes competentes, capaces de aplicar una democracia

activa al diario vivir escolar y de propiciar ambientes de aprendizaje que promuevan el desarrollo democrático entre sus estudiantes.

Los Otros Indicadores de Calidad por su parte quedan establecidos por el Decreto n° 381 de 2013 (MINEDUC). Son un conjunto de índices que entregan información relacionada con el desarrollo personal y social de los estudiantes de un establecimiento, de manera complementaria a los resultados en la prueba SIMCE y al logro de los Estándares de Aprendizaje. Amplían el concepto de calidad de la educación, incluyendo aspectos de un pleno desarrollo personal y social, en condiciones de equidad, de modo que todos los estudiantes cuenten con las mismas oportunidades para alcanzar estos objetivos. (“Otros Indicadores de Calidad Educativa, MINEDUC, Santiago, 2014, Pág. 3). Así, en el ámbito personal y social para la educación básica y media, considera entre otros: desarrollarse en los ámbitos moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico de acuerdo a su edad; actuar de acuerdo con valores y normas de convivencia cívica, pacífica, conocer sus derechos y responsabilidades; reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, así como la igualdad de derechos entre hombres y mujeres; trabajar individualmente y en equipo; trabajar e interactuar en contextos socioculturalmente heterogéneos, relacionándose positivamente con otros, cooperando y resolviendo adecuadamente los conflictos; conocer y apreciar los fundamentos de la vida democrática y sus instituciones, los derechos humanos y valorar la participación ciudadana activa, solidaria y responsable, con conciencia de sus deberes y derechos, y respeto por la diversidad de ideas, formas de vida e intereses. Alcanzar estos indicadores en las aulas requiere de docentes competentes, con un nivel de desarrollo moral y democrático suficiente y con dominio de estrategias efectivas para promover el desarrollo de estos aprendizajes sociales entre sus estudiantes.

La formación inicial docente de los últimos años ha estado marcada por la investigación de su conocimiento pedagógico y dimensión laboral, más que en indagar en su dimensión democrática o moral. Como dice Ávalos (2014) “la evolución y características de la formación inicial docente durante los últimos quince años ha sido objeto de diversos estudios centrados en el análisis de las políticas de formación docente (Cox, Meckes y Bascope, 2010), en su efectividad para producir conocimiento pedagógico general y de contenido matemático (Ávalos y Matus, 2010) y en la relación entre calidad de las instituciones en que se albergan los programas de formación docente y el nivel de conocimiento de los futuros profesores (Pedraja et al., 2012). También se ha examinado la relación entre formación docente y elección del primer empleo y la distribución de nuevos profesores en los establecimientos educativos según tipo de institución formadora de la que egresó (Paredes et al., 2013; Meckes y Bascope, 2012).”. Así, no obstante la importancia de la formación pedagógica en el área laboral-docente del clima escolar, la convivencia escolar y la participación estudiantil, el dominio de formación moral democrática, no ha sido estudiado en los futuros profesores.

En efecto, el Mineduc reconoce que (2017) entre los años 1997-2002 se desarrolló el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID) con el consecuente desarrollo de Estándares y reformulación curricular en 17 universidades del país. Entre los años 2004-2010 se llevó adelante el Programa de Mejoramiento de la Educación Superior (MECESUP-2) en el que mediante convenios con algunas universidades se propició una reformulación curricular en la Formación Inicial Docente. Además, entre los años 2010-2014 se fortaleció el Programa INICIA, generándose el desarrollo de Estándares Orientadores para egresados de carreras de pedagogía. Finalmente, entre los años 2016-2017 se está trabajando en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, elaborándose los nuevos Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para la Formación Inicial Docente para todas las carreras de todas las universidades. Estos nuevos estándares se elaborarán en base a los

ya existentes, pero considerando una estructura común que dé coherencia al sistema, realizándose un proceso de elaboración que contará con la participación de los actores de la FID, como directores de carrera, académicos y profesores (Mineduc, 2017).

Dichos Estándares Pedagógicos y Disciplinarios de la FID serán consistentes con Marco para la Buena Enseñanza (MBE, Mineduc, 2017).

De acuerdo con el Dominio B del MBE (Mineduc, 2008), se trata del “ambiente y clima que genera el docente, en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este dominio adquiere relevancia, en cuanto se sabe que la calidad de los aprendizajes de los alumnos depende en gran medida de los componentes sociales, afectivos y materiales del aprendizaje. En tal sentido, las expectativas del profesor/a sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos adquieren especial importancia, así como su tendencia a destacar y apoyarse en sus fortalezas, más que en sus debilidades, considerando y valorizando sus características, intereses y preocupaciones particulares y su potencial intelectual y humano. Dentro de este dominio, se destaca el carácter de las interacciones que ocurren en el aula, tanto entre docentes y estudiantes, como de los alumnos entre sí. Los aprendizajes son favorecidos cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas y cuando se establecen y mantienen normas constructivas de comportamiento. También contribuye en este sentido la creación de un espacio de aprendizaje organizado y enriquecido, que invite a indagar, a compartir y a aprender. Las habilidades involucradas en este dominio se demuestran principalmente en la existencia de un ambiente estimulante y un profundo compromiso del profesor con los aprendizajes y el desarrollo de sus estudiantes”.

En ese sentido, el Dominio B del MBE, a saber, la “creación de un clima propicio para el aprendizaje” tendrá un rol de importancia en los nuevos Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para la Formación Inicial Docente.

La presente investigación FONIDE comprende, al igual que la normativa vigente, la dimensión moral-democrática como un aspecto ineludible del aprendizaje escolar, reflejado por ejemplo en este Dominio B. Su desarrollo, por su parte, a la vez depende de y contribuye a la formación de climas de aula de respeto, aceptación y confianza, que promuevan el diálogo y el aprendizaje. De este modo, reconocer los factores curriculares y extracurriculares que promueven estos ambientes democráticos, como es el fin del presente proyecto, permitirá a su vez fortalecer la formación inicial docente en su identificación y establecer estrategias prácticas para su promoción y ejercitación.

En consecuencia, se puede afirmar en términos generales que las políticas públicas en Chile sobre educación se han orientado a asegurar la calidad y equidad de los aprendizajes en las escuelas dependientes del Estado. Su orientación común ha sido la implementación de reformas que garanticen más y más una visión de la educación como un derecho social, contribuyendo al desarrollo de una sociedad más justa, inclusiva, democrática, crítica y participativa, es decir, orientada a la formación de ciudadanos responsables.

En este sentido, durante el año 2016 se ha dado un paso más en esta línea. A partir de ese año será obligatorio, para todos los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado, elaborar un Plan de Formación Ciudadana (Ley 20.911), el que –junto con integrar y complementar los objetivos del Currículum Nacional– debe estar estrechamente vinculado con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) de cada establecimiento del país. A partir de los lineamientos de estas dos herramientas que dan coherencia a los fines y medios que las comunidades educativas activan y persiguen, se

deberá desarrollar el diseño de acciones, planificaciones y actividades que permitan visibilizar el desarrollo de una educación ciudadana en los múltiples espacios formativos que ofrece la cotidianeidad de la vida educativa.

La formación ciudadana es definida por el Ministerio de Educación como un proceso formativo, orientado al desarrollo conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes fundamentales para la construcción y desenvolvimiento de una sociedad democrática. En los hechos, se transforma en un eje educativo transversal orientado a los aprendizajes para la vida y relacionado con la construcción de sujetos integrales, críticos, con fuertes principios éticos, interesados en lo público y capaces de tomar decisiones en conciencia a partir de sus derechos y responsabilidades ciudadanas. La pregunta evidente es si los profesores en el sistema y los futuros profesores en formación están o no preparados para este desafío, es decir, ¿tienen o han desarrollado las competencias morales-democráticas para una educación ciudadana que fortalezca la democracia siempre desafiada y en construcción?

En términos específicos, la ley del Plan de Formación Ciudadana se preocupa por fortalecer y promover desde una visión analítica, comprensiva y valorativa los aspectos conceptuales y teóricos de la ciudadanía, los deberes y derechos ciudadanos, las características del Estado de Derecho y la Institucionalidad en Chile. A ello se agregan puntos de suma importancia como es el fomento a la valoración de los derechos humanos, de la diversidad sociocultural del país y sobre todo, la promoción de la participación de los estudiantes en las temáticas de interés público a partir de prácticas y acciones internas en la escuela, a partir de una gestión escolar democrática, es decir, que permita desarrollar prácticas culturales desde la transparencia y la probidad.

Como afirma el mismo Ministerio de Educación en sus Orientaciones Curriculares para la Elaboración del Plan de Formación Ciudadana, “la Formación Ciudadana debería movilizar acciones en diversos ámbitos del establecimiento educacional. Primero, en la gestión e implementación curricular, procurando que las y los estudiantes adquieran habilidades, conocimientos y actitudes que fortalezcan la ciudadanía. En segundo lugar, en espacios donde se desarrollan actividades y relaciones más informales, como por ejemplo, recreos, actividades extraprogramáticas, actividades en la biblioteca o en el gimnasio. Finalmente, es muy importante recordar que la convivencia es uno de los ejes fundamentales para movilizar el Plan de Formación Ciudadana, por lo que esto también se debería visibilizar en las diversas actividades que involucran a toda la comunidad educativa.”

En cuanto a lo que se refiere a la presente investigación, ella busca identificar las condiciones curriculares y extracurriculares que promueven efectivamente el desarrollo de las competencias moral-democráticas entre los estudiantes de pedagogía, estas servirán para elaborar recomendaciones para la Formación Inicial Docente. Ejemplos de estas condiciones curriculares vistas en la literatura (Schillinger, 2006) incluyen la discusión de puntos de vistas al participar en proyectos de investigación o en la discusión de resultados de evaluaciones, y en términos extracurriculares, la participación y posibilidad de diálogo en grupos deportivos o culturales. El fin de la presente investigación es evaluar el grado de influencia que tienen en el desarrollo de las competencias moral-democráticas.

## **1.2 Contexto**

El despliegue de habilidades para la buena convivencia y la ciudadanía democrática en el colegio está asociado al desarrollo de competencias de juicio moral y democráticas en los procesos de formación. El juicio moral es una habilidad cognitiva, no necesariamente vinculada a las costumbres morales (Piaget, 1987). La competencia de juicio moral, a su

vez, es la “capacidad de realizar decisiones y juicios morales (es decir, basados en principios internos) y de actuar de acuerdo con esos juicios” (Kohlberg, 1984, p. 523). La competencia moral-democrática en tanto, está más asociada a la interacción social y la comunicación. Georg Lind la define como la “habilidad para resolver conflictos sobre la base de principios morales compartidos, mediante el pensamiento y la discusión en lugar de la violencia, el engaño o el uso de poder” (Lind, 2008; Lind, 2012). Se basa para este concepto en la definición de juicio moral de Kohlberg (1984), la competencia ético-discursiva de Jürgen Habermas (2010) y Karl-Otto Apel (1995) y la idea de paralelismo afectivo cognitivo de Piaget (1987).

La educación en general y la educación superior en particular, poseen una influencia relevante en el desarrollo de esta competencia moral-democrática (Colby, 2003). Para Kohlberg (1969), la educación necesariamente tiene un efecto positivo y ascendente en las etapas de desarrollo de este juicio moral, basado en principios. Otras investigaciones sin embargo, basadas en la teoría dual del desarrollo moral (Lind, 2008) han demostrado que el efecto no necesariamente es ascendente, sino que depende del tipo de educación recibida, incluida la educación superior. Bajo ciertas condiciones de falta de oportunidades, la educación puede producir un retroceso en las etapas de desarrollo moral. Para Lind (2015) y Schillinger (2006), las competencias morales de los estudiantes pueden ser promovidas por oportunidades de participación de roles (role taking) y de reflexión guiada (Sprinthall & Thies-Sprinthall, 1993), y su ausencia puede producir regresiones en sus niveles de desarrollo (Schillinger, 2006; Nowack y Lind, 2009).

Desde el punto de vista de la ciudadanía la educación es vista también como una oportunidad relevante para el desarrollo de sus competencias. Kymlicka (1995) señala la educación pública como una instancia privilegiada para el desarrollo ciudadano, en cuanto permite la interacción de grupos de origen cultural y religioso diverso, que requiere de un aprendizaje y el desarrollo de competencias para una vida en común (Delors, 1994). Estas perspectivas confirman la influencia del proceso educativo en la formación de la competencia democrática (Halstead y Pike, 2006).

Los profesores están desafiados a responder a múltiples requerimientos de los actores del sistema escolar: apoderados, estudiantes, equipos de gestión, instituciones de control y calidad de carácter nacional, etc. No obstante, no sabemos bien si ellos tienen las competencias morales democráticas para que estas demandas sean satisfechas, cuales son los factores de riesgo o de oportunidad que los definen, ni como están influyendo toda una serie de habilidades profesionales para que sus respuestas a los desafíos estén en coherencia con los nuevos criterios de calidad educativa y los nuevos desafíos ciudadano-democráticos que orientan cada vez a la escuela chilena hacia una formación integral.

### **1.3 Revisión de literatura**

La investigación aquí propuesta se vincula en primer término con las investigaciones en la tradición del desarrollo del individuo. Se asocia a los trabajos de la línea cognitivista de J. Piaget (1987), en particular, de su estudio del Juicio Moral. Él establece en su investigación dos niveles de desarrollo del juicio, que van de la mano con el desarrollo cognitivo.

El niño hasta los dos años se caracteriza por su egocentrismo, para quien la norma no es coercitiva. Luego la regla se considera sagrada, de origen adulto y eterna (3 a 8 años) denominando una etapa de heteronomía.

La finalidad del desarrollo individual, sin embargo, es alcanzar la autonomía, entendida como la propia estructuración de normas. En ella, la obediencia es por el consentimiento mutuo. Kohlberg toma las ideas de Piaget y las profundiza en seis etapas del desarrollo moral en 3 niveles (Kohlberg, Power, Higgins, 2002). Identifica además el desarrollo de la autonomía, en el último nivel, con el Imperativo Categórico de Kant.

Este desarrollo se inicia con las etapas 1 y 2 de un nivel preconvencional, caracterizados por la obediencia a las normas por miedo al castigo y la búsqueda de intereses propios. En el nivel convencional el individuo busca alcanzar sus expectativas personales y comienza a formar una conciencia social (etapas 3 y 4). En el nivel post convencional, reconoce un contrato social y la existencia de derechos universales, como principios que orientan su juicio, aludiendo al imperativo de Kant.

Para Kohlberg, la competencia de juicio moral es “la capacidad de realizar decisiones y juicios morales (es decir, basados en principios internos) y de actuar de acuerdo con esos juicios (Kohlberg, 1984, p. 523).

Esta línea de desarrollo de la educación moral posee su raíz teórica en Kant y se centra en el desarrollo del juicio teniendo como fin la autonomía que promueve el propio desarrollo hacia la madurez de juicio (Adorno, 1971; Tello, 2013).

Actualmente, la investigación intenta complementar este enfoque con una mirada desde la educación del carácter, una segunda perspectiva central para la educación moral, asumiendo que no se puede prescindir del todo de ninguna de las dos perspectivas (Narvaez, 2006; Narvaez, 2013; Noddings 2009; Noddings, 2007; Lind, 2007; Camps, 2011).

Entre los aportes más destacados que ha realizado Kohlberg a la reflexión sobre desarrollo moral se encuentran: la relación entre el desarrollo del juicio moral de los individuos con la naturaleza y madurez de las relaciones políticas, sociales y económicas en las que están insertos tales individuos; la idea de una secuencia entre los estadios de desarrollo, que sería siempre progresiva (idea cuestionada más adelante); la constitución de los estadios de desarrollo moral como ‘integraciones jerárquicas’ (los estadios más elevados comprenden los menos elevados) (Heidbrink, 1991); la idea que el desarrollo del juicio moral va de la mano de la necesaria comunicación y confrontación con otros puntos de vista (Kohlberg, 1976; Kohlberg y Mayer, 1984; Lind, 2011; Lind, 2012).

La propuesta de Kohlberg, además, se inspira y comparte con la ética discursiva de Jürgen Habermas dos aspiraciones cruciales: la pretensión cognitivista, en el sentido del posible conocimiento de un principio general de acción y la pretensión universalista, en el sentido de pretender un ámbito de validez (a priori) universal (Apel, 1995).

Desde otro punto de vista, la investigación del presente proyecto se asocia a las líneas que estudian la promoción de las competencias ciudadanas y establecen condiciones para su aprendizaje. Esta se puede concebir de distintas maneras.

La educación patriótica (Kymlicka, 1995; Rorty, 1995) o a través de la ciudadanía (Kerr, 2002) se fundan en un modelo educativo basado en los conocimientos históricos e institucionales y el desarrollo de hábitos y virtudes, evitando un corte nacionalista. Esta propuesta ha inspirado programas formativos escolares en latinoamérica (Cox, 2006).

Otra perspectiva busca la formación ciudadana cosmopolita, orientada a la comprensión entre las personas y los derechos humanos, sin un acento a la nación, y promoviendo un conocimiento y valoración de las distintas culturas (Nussbaum, 1995).



Un tercer modelo educativo busca formar ciudadanos sobre todo a partir de los deberes morales relacionados con su condición humana, sin circunscribirse a una nación (Banks, 2008). Para lograr esta perspectiva, es necesario reformular la estructura escolar para que la experiencia educativa sea de vinculación con la comunidad y de participación ciudadana (Ariza, 2007).

Esta relación acentúa la relevancia de los procesos formativos en el desarrollo de las competencias esperadas. Desde ambas perspectivas se sustenta el análisis de la influencia del contexto educativo en el desarrollo moral de los estudiantes a nivel básico, secundario y superior. Podría pensarse, desde la perspectiva del desarrollo de los primeros trabajos de Kohlberg que bastaría con atender a un centro educativo para al menos no descender en los niveles de desarrollo moral y democrático. Sin embargo, diversas investigaciones han criticado esta postura y han mostrado los efectos negativos que condiciones desfavorables de los procesos formativos pueden tener en el desarrollo de la competencia moral-democrática (Schillinger, 2006; Nowak y Lind, 2009; Feitosa, Rego, Bataglia, Sancho, Regor y Nunes, 2013; Hegazi y Wilson, 2013).

Al mismo tiempo, otras investigaciones han mostrado que existen contextos educativos o carreras más favorables que otras para el desarrollo de estas competencias moral-democráticas (Meza, en prensa). Por tanto se hace necesario indagar en las condiciones educativas específicas que pueden promover este desarrollo entre los estudiantes. Investigaciones anteriores (Schillinger, 2006; Lind 2013) sugieren evaluar las oportunidades de participación de roles (role taking) y de reflexión guiada (Sprinthall & Thies-Sprinthall, 1993) en contextos escolares y extraescolares como promotores de desarrollo. Si bien se han hecho estudios en formación de médicos, psicólogos y administradores, se hace necesario avanzar en su influencia en las carreras de pedagogía.

En Lind (2016) es central para el autor la definición de competencia moral: “La competencia moral es la habilidad de resolver problemas y conflictos basado en principios morales internos a través de deliberación y discusión en vez de violencia y engaño.” (Lind, 2016, p.13). Los principios morales, en este caso, no se refieren a convenciones externas, o socialmente aceptadas, sino que en línea con la tradición kantiana, los considera internos, con origen en la conciencia de los hombres y mujeres.

La teoría educativa del autor considera dos aspectos morales: las orientaciones y la competencia morales. Para definir las, propone dos preguntas: En la primera, ¿deseo el bien?, prácticamente el 100% de las personas responde que sí. En la segunda pregunta, ¿siempre actúo como espero de mí mismo?, la mayoría de las personas responde que no. La primera pregunta se refiere a las orientaciones morales, que parecen ser innatas y por tanto, no requieren ser enseñadas. La segunda se refiere a la competencia moral, que requiere ser aprendida, y promovida a través de padres, escuelas y otras instituciones de educación. De este modo, tanto el instrumento de medida que desarrolla, el MCT, como el método de intervención propuesto, el KMDD, se orientan hacia el desarrollo de la competencia moral.

Todos necesitamos competencia moral, señala, para acortar la brecha entre nuestros ideales morales y nuestras decisiones y acciones. Evidentemente, esta conexión entre los ideales y las acciones no puede estar basada en el ejercicio de una posición de poder. En cambio, la deliberación y la discusión emergen como actitudes y acciones democráticas que permiten el desarrollo de esta competencia práctica.

## 2. Preguntas de la investigación

La pregunta central de la presente investigación es ¿qué factores influyen en el desarrollo de las competencias moral democráticas en futuros profesores? A partir de ella, ¿qué condiciones pueden ser favorables para desarrollarlas? Esta pregunta lleva a plantear como hipótesis general, que los estudiantes bajo condiciones favorables de promoción del desarrollo moral democrático en la educación superior obtienen mejores niveles de desarrollo de la competencia moral-democrática que sus pares de condiciones menos favorables.

El análisis teórico permite distinguir como condiciones favorables la toma de responsabilidades y las oportunidades de reflexión guiada. A partir de ello, son hipótesis específicas que la participación en contextos con posibilidades de asumir responsabilidades y de reflexión guiada, en contextos curriculares (H1) y extracurriculares (H2) son favorables para el desarrollo de la competencia moral-democrática. Además se considera como hipótesis que aquellos estudiantes en contextos más favorables presentan un mayor desarrollo en su competencia moral-democrática durante el estudio de su carrera que sus pares en contextos no favorables (H3). Por último, siguiendo a Guilligan (1982), se puede plantear la hipótesis que es posible encontrar diferencias significativas de género en el desarrollo de la competencia moral democrática (H4). Sin embargo, autores como Lind (2017), respalda la complementaria, esto es, que no existen diferencias significativas por género en el desarrollo de estas competencias (H5).

Desde un punto de vista cualitativo, se espera que las entrevistas grupales a estudiantes y niveles de las carreras de pedagogía estudiada permitan describir las instancias más significativas para el desarrollo de la competencia moral-democrática durante su carrera.

### 2.1 Objetivos

El objetivo general de la investigación es analizar la influencia de las condiciones para la promoción del desarrollo moral democrático en la educación superior (toma de responsabilidades y reflexión guiada) en la competencia moral-democrática de los estudiantes de pedagogía.

Objetivos específicos:

1. Construir una base de datos con los índices de desarrollo de la competencia moral-democrática de estudiantes de pedagogía de ambos géneros y sus condiciones de promoción (toma de responsabilidades y reflexión guiada), para contextos curriculares y extracurriculares.
2. Analizar la influencia de las condiciones de promoción (toma de responsabilidades y reflexión guiada) en el desarrollo de la competencia moral-democrática, para contextos curriculares y extracurriculares, de estudiantes de pedagogía, considerando la variable de género.
3. Identificar las características cualitativas de las actividades de promoción para el desarrollo de competencias moral democráticas en las carreras de pedagogía.

### 3. Metodología

La investigación se diseña con una metodología mixta. En una primera fase cuantitativa y posteriormente cualitativa. La fase cuantitativa utiliza un diseño no experimental, transversal, comparativo. Para la fase cualitativa se diseñó un estudio de casos múltiples, con análisis de contenido.

#### 3.1 Recolección de datos cuantitativos

El primer objetivo de la investigación es la construcción de una base de datos cuantitativos. Para ello, se recolectó información de las 3 instituciones participantes. La selección de las universidades se enmarca en un diseño estratificado. El marco de muestreo se restringe a las regiones Metropolitana y Octava pertenecientes al CRUCH. Dentro de ellas, se seleccionan las universidades en las que se cuenta con mayor accesibilidad. El criterio de accesibilidad responde a que estas son las universidades en las que trabajan los investigadores del proyecto. En cada institución se consideran tres carreras representadas en la investigación: Pedagogía Básica, Pedagogía en Educación Media de Lenguaje o Humanidades y Pedagogía en Ciencias (Física, Química, Física) o Matemáticas. La elección de las carreras sigue los criterios de disciplinas en las que se desarrolla el pensamiento crítico y la comunicación, relacionadas con las condiciones de desarrollo de la competencia moral-democrática (Lind, 2011). El total de la muestra contempló a 671 estudiantes, distribuidos como se aprecia en la Tabla 1.

**Tabla 1. Tamaño de la muestra por universidad**

Universidad	n
1	204
2	309
3	125

Los estudiantes fueron encuestados de manera presencial (con papel y lápiz) en una sola oportunidad, utilizando ambos instrumentos. Para cada carrera, se encuestan estudiantes de primero y último año. El diseño ideal para establecer relación entre factores para estudios no experimentales es un estudio longitudinal. Sin embargo, por las restricciones del concurso, no es posible realizar este tipo de diseño. Frente a ello, un estudio transversal ofrece una buena aproximación. Aún más, un estudio transversal evita las dificultades de un estudio longitudinal (pérdida de casos, maduración, entre otros) (Christensen, Johnson y Turner, 2011). Además de los instrumentos, se consulta a los participantes el ranking de notas de cuarto año medio, calificaciones en la universidad y datos demográficos como género y edad, los que se incluirán en el análisis.

#### 3.2 Instrumentos cuantitativos

Se utilizó la versión del Test de Competencia Moral MCT validada recientemente por Marisa Meza en el marco del proyecto Fondecyt N. 11121407. El instrumento ORIGIN/u en tanto fue validado al inicio de la presente investigación. Se consideró para ello el instrumento original que está escrito en portugués y alemán, el que fue traducido con el consentimiento de los autores (Schillinger, 2006). Se realizó una primera traducción al castellano por uno de los investigadores, la que posteriormente esta fue revisada por un equipo de docentes universitarios que realizaron una corrección del lenguaje. Finalmente, esta versión se aplicó a una muestra piloto de 15 estudiantes en una de las universidades del proyecto, con la

técnica de “responder en voz alta”. Con ella se recogieron las observaciones y consultas que los mismos participantes realizaron al instrumento. En base a estas observaciones se elaboró la versión final del instrumento ORIGIN/u que se utiliza en la presente investigación.

Ambos instrumentos de la investigación: MCT y ORIGIN/u, junto con las cartas de consentimiento informado fueron enviados posteriormente al comité de ética de la Universidad de Concepción como Institución Ejecutora. Para su validación, se realizaron modificaciones menores al texto de las cartas de consentimientos originales y al procedimiento de firmas. Los cuestionarios y cartas de consentimiento informados utilizadas se incluyen en los anexos del presente informe.

La prueba de Competencia Moral (MCT) fue desarrollado por Georg Lind (2008). Este considera dos dilemas, seguidos por 12 ítems cada uno, que presentan argumentos a favor y en contra de una conducta presentada en un dilema respecto al que se debe tomar posición. Los argumentos deben ser evaluados en escala likert de 9 niveles, desde el rechazo total -4 a la aceptación total +4, incluyendo el 0. El resultado del análisis del test es un factor llamado Índice C, que entrega un índice respecto a la capacidad de ponderar argumentos morales con independencia de la posición personal que se ha tomado frente al dilema (Lind, 2008: 195), competencia que se considera como moral democrática tal como se ha descrito en los antecedentes. La medición de esta capacidad se expresa en el índice C. Este tiene un rango de 0 a 100 y es categorizado como: muy bajo, en índices entre 0 y 9; bajo, en índices entre 10 y 19; medio, en índices entre 20 y 29; alto, en índices entre 30 y 39; muy alto, en índices entre 40 y 49 y, extraordinariamente alto, en índices sobre 50 (Lind, 2008: 200). Se cuenta con una versión del instrumento MCT validada para Chile, resultado del proyecto Fondecyt de Iniciación N° 11121407 dirigido por la profesora Meza. A este instrumento se le agrega en la primera hoja la solicitud de entregar información relativa al género, institución formadora, el Ranking de Notas en la Educación Media y sus calificaciones en la su educación universitaria. Se considera esta información del rendimiento académico de los participantes como un proxy de habilidades cognitivas. Incluirla en el modelo como covariante permite controlar esta variable en el desarrollo de la competencia moral-democrática.

Para medir las condiciones favorables o desfavorables para el desarrollo de la competencia moral-democrática, esto es, las oportunidades de role-taking y de reflexión guiada, se utiliza el cuestionario ORIGIN con el que cuenta el equipo investigador, en su versión de 2006, entregada por la autora (Schillinger, 2006). El cuestionario se ha utilizado en diversas investigaciones desde su creación en 1983. Su primera versión para la educación superior es de 1996 (Lind, 1996). El cuestionario está diseñado para identificar contextos de aprendizaje de role-taking y de reflexión guiada, tanto curricular como extracurricular, referidas a las actividades en clases, evaluaciones, trabajos enviados para ser realizados en grupos, y actividades extraprogramáticas (como participación en grupos estudiantiles). También incluye algunas preguntas relativas al contexto de los estudiantes. El cuestionario permite identificar las variables de role-taking (RT) y participación guiada (PG) en ambientes Curriculares (CU) y no curriculares (NCU). Ejemplos de estas condiciones que son consultadas por el instrumento incluyen la discusión de puntos de vistas al participar en proyectos de investigación o en la discusión de resultados de evaluaciones, y en términos extracurriculares, la participación y posibilidad de diálogo en grupos deportivos o culturales (Schillinger, 2006). El proyecto considera una primera fase de validación del cuestionario ORIGIN con una pequeña muestra de estudiantes (más o menos n=25), con quienes se pueda comprobar la comprensión de los ítems y la confiabilidad del cuestionario.

El test MCT (Moral Competence Test), denominado de Competencia Moral, utilizado es la versión del año 2006 entregada por el autor, validada en castellano por J. L. Trechera y C. Moreno, y validada al español de Chile por M. Meza en el marco del proyecto Fondecyt N. 11121407. El test consiste en 26 preguntas y tiene una extensión de dos páginas. En la primera de ellas se presenta una breve historia que describe un dilema de trabajadores en una empresa. Ante esta historia, se le pide al participante indicar en una escala Lickert de -3 a +3 (incluido el 0), su grado de acuerdo con la decisión del protagonista. Posteriormente se le solicita evaluar su grado de acuerdo con 12 reactivos, en una escala de -4 a +4 (incluido el 0). Seis de estos reactivos representan argumentos a favor de la decisión del protagonista, mientras los restantes seis, argumentos en contra. Completadas estas preguntas, en la hoja siguiente se presenta una segunda historia con el mismo formato de preguntas. Esta segunda historia se refiere a un dilema médico. Lind (2016) señala que el MCT representa un tipo de cuestionario denominado experimental, dado que se le solicita al participante reaccionar a una tarea dentro del mismo. Para medir la competencia moral el cuestionario construye un índice, denominado Índice C. Este recoge el aspecto de la Competencia Moral de los participantes. Para su cálculo, las preguntas no tienen una validez individual, sino que solo es posible obtener el índice C siguiendo un algoritmo de cálculo que considera las respuestas a los 24 reactivos en relación con el acuerdo de los participantes con los argumentos a favor o en contra presentados. Este algoritmo es sensible a la consistencia de las respuestas frente a los dos dilemas, en relación con la calidad de los argumentos a favor o en contra del protagonista de cada una de las historias. La puntuación teórica del índice C está en el rango de 0 a 100, aunque empíricamente rara vez supera los 40 puntos. La validez del test, a su vez, está restringida a grupos, no a resultados individuales.

El instrumento ORIGIN/u consiste en un cuestionario de 95 preguntas, que se aplica en formato de papel y lápiz. La versión utilizada en la presente investigación surge a partir de una traducción y adaptación de las versiones originales en portugués y alemán disponibles en Schillinger (2006). La traducción fue sometida a una validación por expertos y aplicación en voz alta con estudiantes al inicio de la presente investigación. En una primera parte el cuestionario pregunta por datos relativos a la condición de estudiante de los participantes, como nombre de la universidad, nombre de la carrera, grado académico que se estudia, semestre de estudios, datos de su escolaridad y desempeño (incluidos en ranking escolar y puntaje PSU). Se consultan también datos demográficos como edad y sexo, grado de escolaridad de padres y condición laboral del participante. Posteriormente el cuestionario pide a los participantes evaluar las condiciones de participación que ofrece la carrera a los estudiantes, la enseñanza de la carrera, la condición de ayudante de asignaturas o ayudante de investigación y en posiciones de dirección. En la última sección consulta por la participación de los estudiantes en actividades fuera de la universidad, como grupos musicales, culturales, políticos o religiosos. La última pregunta del cuestionario es una pregunta abierta, que consulta por oportunidades de trabajo independiente de los estudiantes. Ambos instrumentos se encuentran en los Anexos para su revisión.

### **3.3 Procedimiento de recolección de datos cuantitativos**

Para organizar el trabajo de campo, se contrató a un grupo de 2 colaboradores por universidad. Ellos estuvieron a cargo un investigador por universidad para administrar los consentimientos informados y los cuestionarios indicados, y luego, de la digitación de datos para su análisis. Antes de aplicar los instrumentos, los colaboradores pasaron por un periodo de inducción, en los que se les realizó una breve capacitación que incluye una simulación de la aplicación de los instrumentos.

### 3.4 Procedimiento de Análisis Cuantitativo

El análisis cuantitativo se inicia incluye un análisis descriptivo de la muestra, un análisis comparativo y correlacional para evaluar las hipótesis de la investigación. Finalmente, va a estimar el siguiente modelo para cada cohorte:  $C = B_0 + B_1 X + B_2 \text{PSU} + e$ , donde C representa el índice de la competencia moral-democrática de los estudiantes (medido con el MCT), PSU indica su puntaje de PSU (ingresada como una covariante), e el componente de error y X una matriz con los factores explicativos a evaluar. Ellos son el género, la presencia de oportunidades de toma de responsabilidades y reflexión guiada, en contextos curriculares y no curriculares, como lo permite el cuestionario ORIGIN, resumiendo las variables de la investigación. Se trata de un análisis ANCOVA para un modelo de regresión lineal con un covariante. Se utilizará para el análisis el programa R (funciones `lm()`, `aov()`, entre otras). Se evaluarán los distintos modelos posibles, partiendo desde el modelo saturado, para luego ir simplificando según su significatividad, siguiendo los criterios de parsimonia (Gelman, Hill, 2007). Además se realizará una comparación entre las cohortes de primer y último año, evaluando el efecto absoluto y las diferencias significativas. Se utilizará para ello las funciones respectivas de ANOVA y t, según los resultados permitan su aplicación, utilizando el mismo programa estadístico.

### 3.5 Procedimiento de recolección de datos cualitativos

Una vez aplicados los instrumentos y calculados sus indicadores, fue posible contar con información relativa a los estudiantes participantes. Con esta información se seleccionó una muestra de estudiantes por universidad, significativos en términos de su índice C y sus condiciones de desarrollo moral-democrático (ORIGIN). Atendiendo a los resultados cuantitativos, se consideraron 2 entrevistas grupales por universidad (grupos de discusión), con integrantes con estudios de educación media en establecimientos municipales y particular subvencionados, dado que esta variable resultó significativa en sus diferencias. Las preguntas que guían estas entrevistas estuvieron relacionadas con las posibilidades de toma de responsabilidades y de reflexión guiada durante su proceso formativo. Las seis entrevistas fueron realizadas por un mismo investigador colaborador.

### 3.6 Procedimiento de análisis cualitativo

El diseño de estudios de casos múltiples utilizado (Yin, 2009) considera como casos cada una de las universidades. Para el análisis las 6 entrevistas son transcritas por el equipo de encuestadores y categorizadas según las categorías previas de análisis que motivaron las preguntas. El diseño permite además la inclusión de categorías emergentes. Se realiza con esto un análisis de contenido (Flick, 2004), siguiendo un software de apoyo computacional (Atlas Ti, RQDA).

#### 4. Principales resultados de la investigación

A continuación se presentan los resultados de la investigación realizada, cuantitativos y cualitativos. En un primer término se presentan los resultados en términos comparativos, analizando el efecto de cada una de las variables estudiadas en el índice C de manera independiente. Posteriormente se presentan análisis que cruzan estas variables a la vez que evalúan el efecto covariante de la PSU.

##### 4.1 Análisis comparativos independientes

Al considerar las variables de forma independiente en su efecto sobre el índice C se toman en cuenta la Universidad, el género, la carrera, el año de estudio de su carrera (primero o último), la dependencia del colegio de egreso, la condición de ser el primero en estudiar en la universidad, la condición laboral actual, su consideración religiosa y las condiciones favorables.

**Tabla 2. Promedio Índice C por Universidad**

Universidad	n	Media	D.S.	F-value	p
1	204	21,9151	13,5778	5,2640	,0054 (**)
2	309	18,2005	14,0124		
3	125	18,0725	12,6929		

La Tabla 2 muestra el resultado promedio del Índice C en cada universidad. En él se aprecia que la primera universidad obtiene una diferencia de un poco más de 3,5 puntos respecto a sus pares. Al evaluar su valor estadístico, esta diferencia es significativa ( $F=5,26$ ;  $p=,0054 < ,01$ ).

**Tabla 3. Promedio Índice C por Género**

Género	n	Media	SD	F-value	p
Mujer	436	19,7948	13,5331	0,9310	,4250
Hombre	200	18,5307	14,1134		
NA	3				

La Tabla 3 muestra la diferencia encontrada entre hombres y mujeres. En primer lugar se aprecia la mayor representatividad de las mujeres en la muestra total, lo que se condice con la población de estudiantes de pedagogía. Al evaluar las diferencias por Índice C, en tanto, se observa que ella, de 0,6 puntos, no es estadísticamente significativa, apoyando la hipótesis H5 frente a H4.

**Tabla 4. Promedio Índice C por carreras agrupadas**

Carrera	n	Media	SD	F-value	p
EGB	245	18,9755	12,7934	2,9999	,0505 (+)
Humanidades	249	18,2176	13,5293		
Matemática y Ciencias	177	21,4961	14,9614		

EGB indica la carrera de Educación General Básica.

La Tabla 4 examina la diferencia del índice C según las carreras que cursan los participantes. La sigla EGB agrupa a quienes estudian Educación General Básica en las tres universidades. Humanidades señala a quienes estudian las carreras de pedagogía en español, historia y geografía o filosofía. Matemáticas y Ciencias por su parte agrupa a los estudiantes de pedagogía en Matemáticas, en Física, Química y Biología. Se aprecia en primer lugar que la mayoría de los participantes de la muestra pertenece a las carreras de EGB y Humanidades. El índice C evaluado por su parte es superior en 2,5 puntos para los estudiantes de Pedagogía en Matemáticas y Ciencias. Esta diferencia, es muy cercana a ser significativa ( $p=,0505 < ,10$ ).

**Tabla 5. Promedio Índice C por año de estudios**

<i>Carrera</i>	<i>n</i>	<i>Media</i>	<i>SD</i>	<i>F-value</i>	<i>p</i>
Primer año	408	19,3210	13,6677	0,2280	0,6330
Último año	195	19,9072	13,8595		
Otros	68	17,9593	13,7172		

ANOVA compara solo primer y último año.

La Tabla 5 compara los resultados del índice C entre los estudiantes de primer y último año de las carreras consultadas. Esta diferencia es una buena aproximación del efecto producido de permanecer en una carrera universitaria, al comparar los estudiantes que están por egresar, en su último año de estudio, con quienes están en su primer año de carrera. El resultado global, considerando todas las carreras, alcanza solo ,48 puntos en el índice C de diferencia, la que tampoco es estadísticamente significativa ( $p=,633$ ).

**Tabla 6. Promedio Índice C por dependencia del colegio de egreso**

<i>Dependencia</i>	<i>n</i>	<i>Media</i>	<i>SD</i>	<i>F-value</i>	<i>p</i>
Municipal	213	17,0546	13,1097	6,571	,0015**
Particular Subvencionado	346	19,5268	13,5451		
Privado	109	22,9233	13,9269		
NA	3				

La Tabla 6 muestra el resultado del índice C comparando a los estudiantes según la dependencia administrativa del colegio desde el que egresan los estudiantes. Los estudiantes provenientes de establecimientos privados obtienen el mayor índice C (Media = 22,92; SD = 13,92), seguido por los estudiantes egresados de colegios Particular Subvencionados (Media = 19,53; SD=13,55) y los establecimientos municipales (Media = 17,05; SD=13,11). Estas diferencias, además de ser relevantes, de 3,4 puntos en el primer caso, y de 2,4 en el segundo, son estadísticamente significativas ( $p=,0015 < ,005$ ).

**Tabla 7. Promedio Índice C por ser el primero en la familia de ingresar a la Universidad**

<i>Primero en Universidad</i>	<i>n</i>	<i>Media</i>	<i>SD</i>	<i>F-value</i>	<i>p</i>
Sí	246	17,4613	12,5550	1,1740	,2790
No	418	20,5858	14,2775		
NA	6				



La Tabla 7 muestra la comparación entre quienes señalan ser los primeros en su familia en estudiar en la universidad ( $M = 17,46$ ), y quienes no los son ( $M = 20,59$ ). Si bien la diferencia entre las medias es relevante, ella no es estadísticamente significativa.

**Tabla 8. Promedio Índice C de quienes trabajan actualmente**

<i>Trabaja actualmente</i>	<i>n</i>	<i>Media</i>	<i>SD</i>	<i>F-value</i>	<i>p</i>
Sí	147	19,0001	14,8939	,2460	,6200
No	433	19,6794	13,6570		
NA	91				

En la Tabla 8 se comparan quienes trabajan actualmente respecto a quienes no lo hacen. La diferencia entre estos grupos y menor, a la vez que no es significativa.

**Tabla 9. ¿Cuan Religioso se considera Ud?**

<i>Condición religiosa</i>	<i>n</i>	<i>Media</i>	<i>SD</i>	<i>F-value</i>	<i>p</i>
Absolutamente No Religioso	207	18,1944	15,3214	,7860	,4560
Un poco religioso	311	19,7084	12,9511		
Muy Religioso	106	19,6102	12,1594		
NA	46				

La Tabla 9 resume el análisis por la pregunta respecto a la condición religiosa de los estudiantes. Si bien quienes señalan una condición religiosa muestran un Índice C superior en poco más de 1,5 puntos respecto a quienes se consideran no religiosos, esta diferencia no es significativa.

**Tabla 10. Condiciones Favorables versus No Favorables de estudio**

<i>Condiciones de Estudio</i>	<i>n</i>	<i>Media</i>	<i>SD</i>	<i>t-value</i>	<i>p</i>
Favorables	497	19,4926	13,7845	,3446	,731
No-Favorables	86	18,9620	12,7878		

La Tabla 10 analiza la diferencia entre quienes declaran participar en actividades consideradas favorables para el desarrollo de la competencia moral-democrática y quienes declaran condiciones que no son favorables. Estas condiciones sintetizan las características de toma de responsabilidades y reflexión guiada en contextos curriculares y extracurriculares. Si bien aquellos que declaran condiciones favorables muestran un resultado de índice C cerca levemente mayor (Diferencia = 0,53), el análisis de esta variable de modo independiente no muestra resultados significativos.

Los análisis individuales de las variables de este primer estudio comparativo muestran como factores significativos de modo independiente la universidad, la carrera de estudio y la dependencia del colegio de egreso. A partir de este resultado, en el siguiente análisis se estudia la significatividad de los factores en grupos determinados por las variables significativas.

#### 4.2 Análisis relacionales

A partir de los primeros análisis comparativos, a continuación, se estudia la relación de diversas variables para evaluar su significatividad estadística sobre el índice C de los participantes en conjunto con otras.

**Tabla 11. Comparación de Índice C por carrera agrupada y año de estudio**

<i>Carrera</i>	<i>Año</i>	<i>Índice C</i>
EGB	Primero	17,7424
	Último	20,1442
Humanidades	Primero	18,1075
	Último	20,4224
Matemáticas y Ciencias	Primero	22,3008
	Último	18,1779

La Tabla 11 muestra el índice C para cada una de las agrupaciones de carreras, comparando el primero con respecto al último año. En este sentido se aprecian relevantes diferencias. Para la carrera de Educación General básica (EGB), se aprecia un incremento significativo en el índice C entre primer (Media = 17,74) y último año (Media = 20,14) de estudio (Diferencia = 2,4). También se aprecia un incremento en el Índice C para los estudiantes de humanidades, que ascienden desde primer (Media = 18,11) a último año (Media = 20,42; Diferencia = 2,31) en una proporción similar. Llama la atención por otro lado lo que sucede con las carreras de Matemáticas y Ciencias. En este caso, la diferencia entre los estudiantes de primer año (Media = 22,30) y último año (Media = 18,18) es negativa en cerca de cuatro puntos (Diferencia = -4,12). Esta diferencia en términos del estudio podría interpretarse como que los estudiantes de esta carrera, en promedio, están perdiendo su competencia moral-democrática a medida que participan en sus estudios. Inversamente, los estudiantes de Humanidades y Educación General Básica mejoran en promedio su competencia moral-democrática durante su permanencia en la universidad.

**Tabla 12. Índice C por carrera, año de estudio y condiciones favorables de estudio**

<i>Carrera</i>	<i>Año</i>	<i>Favorable/No-Favorable</i>	<i>n</i>	<i>Índice C</i>
EGB	Primero	Favorable	74	17,4291
		No-Favorable	15	14,5650
	Último	Favorable	116	20,6228
		No-Favorable	2	-
Humanidades	Primero	Favorable	115	18,2068
		No-Favorable	28	17,1544
	Último	Favorable	41	20,577
		No-Favorable	0	-
Matemáticas y Ciencias	Primero	Favorable	69	21,8709
		No-Favorable	35	22,9865
	Último	Favorable	25	18,8648
		No-Favorable	1	-

La Tabla 12 muestra un interesante detalle de la influencia de las condiciones favorables o no favorables para las distintas carreras estudiadas. En cada caso se han comparado los Índice C entre primer y último año para aquellos que indican condiciones favorables o no favorables. En esta tabla, el número de personas pertenecientes a cada subgrupo conformado es relevante en cuanto el instrumento MCT utilizado es válido para un mínimo de 10 sujetos (Lind, 2008). En este sentido no han incluido los promedios de los grupos no favorables de los últimos años, en cuanto consisten en dos, cero o una persona. Se puede sin embargo informar en primer término las entre los estudiantes de primer año señalan condiciones favorables de aquellos que no. Para EGB, esta diferencia cercana a los tres puntos (Diferencia = 2,86). Para las carreras de Pedagogía en humanidades, del mismo modo se favorece levemente a quienes declaran condiciones favorables (Diferencia = 1,06). Inversamente, en la carrera de Pedagogía en Matemáticas y Ciencias, la diferencia similar en magnitud, es negativa (Diferencia = -1,11).

Además resultan relevantes las diferencias de la relación observada entre primer y último año de los estudiantes que indican condiciones favorables. Para la carrera de EGB, se aprecia un aumento entre quienes declaran condiciones favorables en primer año (Media = 17,43) y último año (Media = 20,62), con una diferencia un poco superior a los 3 puntos (Diferencia = 3,19). Del mismo modo para las carreras de Pedagogía en Humanidades el aumento es entre primer (Media = 18,21) y último año (Media = 20,58), en una diferencia de un poco más de dos puntos (Diferencia = 2,37). Sin embargo, con estudiantes de pedagogía en Matemáticas y Ciencias, la relación es inversa. Si en promedio la competencia moral democrática en primer año tiene un valor superior a sus pares (Media = 21,87), las condiciones favorables no son suficientes para evitar la caída del índice C en prácticamente tres puntos (Diferencia = - 3,01).

**Tabla 13. Correlación de Índice C con PSU y Edad**

<i>Variables</i>	<i>Índice de Correlación (r)</i>	<i>p</i>
PSU	,12	,0034
Edad	-0,03	,5041

La Tabla 13 indica el índice de correlación y su significatividad con las variables de escala métrica de la investigación, esto es, el resultado de PSU y de edad de los sujetos. La PSU muestra una correlación positiva y significativa ( $r=,12$ ;  $p=,0034$ ). La Edad, en cambio, muestra una correlación muy baja, y no significativa ( $r=-,03$ ;  $p=,5041$ ).

#### 4.3 Análisis de regresión lineal

El análisis cuantitativo incluye la formulación de modelos de regresión con el índice C como variable dependiente. Se busca estudiar el impacto de las variables PSU, sexo, condición favorable o desfavorable, dependencia del establecimiento de educación media, carrera de estudio, año y universidad. Se presentan a continuación los resultados para cada uno de estos modelos. Para cada uno, se indica el valor y significatividad de los coeficientes, así como el porcentaje de la varianza explicada de cada uno ( $R^2$ ). Los resultados se presentan en el formato de salida del programa computacional utilizado para los análisis (R). En el momento de redacción del presente informe, los modelos presentados se encuentran en proceso de revisión.

#### 4.3.1 Modelo 1: Índice C como función de la PSU

```

Call:
lm(formula = IC ~ PSU)

Residuals:
    Min     1Q   Median     3Q      Max
-21.384 -10.228 -3.392   6.841  58.482

Coefficients:
            Estimate Std. Error t value Pr(>|t|)
(Intercept)  1.00052    6.56872   0.152  0.87899
PSU           0.02871    0.01024   2.804  0.00521 **
---
Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

Residual standard error: 13.61 on 595 degrees of freedom
(74 observations deleted due to missingness)
Multiple R-squared:  0.01304, Adjusted R-squared:  0.01138
F-statistic: 7.863 on 1 and 595 DF, p-value: 0.00521

```

Este primer modelo considera el efecto de la PSU como significativo, aunque con un coeficiente bajo (0,0287). El modelo explica un 1,3% de la varianza en el índice C, lo que se considera bajo.

#### 4.3.2 Modelo 2: Índice C como función de la PSU y el sexo

```

Call: lm(formula = IC ~ PSU + sexo)

Residuals:
    Min     1Q   Median     3Q      Max
-21.424 -10.010 -3.437   6.931  57.990

Coefficients:
            Estimate Std. Error t value Pr(>|t|)
(Intercept)  1.07626    6.57454   0.164  0.8700
PSU           0.02939    0.01025   2.866  0.0043 **
sexo(H)     -1.49657    1.20231  -1.245  0.2137
---
Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

Residual standard error: 13.61 on 592 degrees of freedom
(76 observations deleted due to missingness)
Multiple R-squared:  0.01584, Adjusted R-squared:  0.01252
F-statistic: 4.765 on 2 and 592 DF, p-value: 0.008854

```

En este segundo modelo se agrega la variable sexo como una variable binaria. Lo que muestra el modelo es el coeficiente para los hombres. Su signo negativo es referencial, por lo que indica que son las mujeres las que tienen un aporte positivo en el índice C. Esta diferencia, sin embargo, no es significativa ( $p=,2137$ ). La varianza explicada es de un 1,58%.

#### 4.3.3 Modelo 3: Índice C como función de la PSU, el sexo y la condición favorable

```

lm(formula = IC ~ PSU.2 + sexo + favorable)

Residuals:
  Min    1Q  Median    3Q   Max
-21.220 -10.214 -3.239  6.992 58.014

Coefficients:
Estimate Std. Error t value Pr(>|t|)
(Intercept) -0.51842  6.94402 -0.075  0.94052
PSU  0.03195  0.01081  2.954  0.00327 **
Sexo (H) -1.16069  1.26977 -0.914  0.36107
favorable (No favorable) -0.39944  1.69082 -0.236  0.81333
favorable (Semi favorable) -0.18190  2.44307 -0.074  0.94068
---
Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

Residual standard error: 13.71 on 547 degrees of freedom
(119 observations deleted due to missingness)
Multiple R-squared:  0.01714, Adjusted R-squared:  0.009949
F-statistic: 2.384 on 4 and 547 DF, p-value: 0.05032

```

El tercer modelo agrega a las variables anteriores la condición favorable como resultado del instrumento ORIGIN. De modo similar a la variable sexo, la variable de la condición favorable es comparativa. Si bien este indicador no es estadísticamente significativo (lo que se aprecia claramente en su valor  $p=,94068$ ), se indica que tanto las condiciones no favorables como semi favorables que permite identificar el cuestionario son negativas, lo que indica el aporte positivo de las condiciones favorables. Este modelo explica un 1,7% de la varianza en el índice C.

#### 4.3.4 Modelo 4: Índice C como función de la PSU, el sexo, la condición favorable y la dependencia del establecimiento

```

lm(formula = IC ~ PSU + favorable + sexo + dependencia)

Residuals:
  Min    1Q  Median    3Q   Max
-23.385 -10.120 -3.583  6.548 57.475

Coefficients:
Estimate Std. Error t value Pr(>|t|)
(Intercept) 2.31713  7.27818  0.318  0.7503
PSU  0.02382  0.01152  2.067  0.0392 *
favorable (No favorable) -0.23210  1.69605 -0.137  0.8912
favorable (Semi favorable) 0.08518  2.43770  0.035  0.9721
sexo (H) -0.68061  1.28954 -0.528  0.5979
dependencia (Privado)  4.83682  1.87837  2.575  0.0103 *
dependencia (Subvencionado) 2.69315  1.31551  2.047  0.0411 *
---
Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

Residual standard error: 13.65 on 543 degrees of freedom
(121 observations deleted due to missingness)
Multiple R-squared:  0.03121, Adjusted R-squared:  0.02051
F-statistic: 2.916 on 6 and 543 DF, p-value: 0.008305

```

Al analiza el modelo 4, que agrega como factor la dependencia del establecimiento de egreso de educación media, en términos comparativos de los colegios privados y subvencionados frente a los municipales. Se aprecia el aporte estos establecimientos frente a los municipales, con coeficientes con significación estadística ( $p < .05$ ). La varianza explicada del índice C con este nuevo factor agregado alcanza un 3,12%.

**4.3.5 Modelo 5: Índice C como función de la PSU, el sexo, la condición favorable, la dependencia del establecimiento y la carrera de estudio**

lm (formula = IC ~ PSU + favorable + sexo + dependencia + carrera)				
Residuals:				
Min	1Q	Median	3Q	Max
-25.206	-9.611	-3.183	6.937	55.193
Coefficients:				
Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t )	
(Intercept)	1.82588	8.62880	0.212	0.8325
PSU	0.02213	0.01324	1.672	0.0951
favorable (No favorable)	-0.59813	1.70790	-0.350	0.7263
favorable (Semi favorable)	-0.12046	2.43143	-0.050	0.9605
sexo (H)	-0.81991	1.31295	-0.624	0.5326
dependencia (Privado)	4.80467	1.90752	2.519	0.0121 *
dependencia (Subvencionado)	2.82009	1.31147	2.150	0.0320 *
carrera (MatyCs)	3.68415	1.49430	2.465	0.0140 *
carrera (PGB)	1.75377	1.51888	1.155	0.2487
---				
Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1				
Residual standard error: 13.6 on 541 degrees of freedom (121 observations deleted due to missingness)				
Multiple R-squared: 0.04218, Adjusted R-squared: 0.02802				
F-statistic: 2.978 on 8 and 541 DF, p-value: 0.00284				

Este quinto modelo ha agregado el factor carrera. Nuevamente de forma comparativa se muestra con los coeficientes el aporte relativo de las carreras indicadas, en este caso, el aporte de Matemáticas y Ciencias o de PGB frente a Humanidades. El mayor aporte, en términos promedios, es de pertenecer a las carreras de Matemáticas y Ciencias, sobre todo, considerando los altos puntajes de la carrera que al inicio se miden con el MCT (el índice C). Este coeficiente también es significativo ( $p = .014$ ). Con su inclusión, disminuye la significación respecto de la variable PSU, lo que indica su alta dependencia con la carrera, esto es, muchos de los que ingresan a estas pedagogías presentan resultados PSU más altos que sus compañeros de PGB o de pedagogía en humanidades. La varianza explicada del índice C aumenta hasta un 4,22%

#### 4.3.6 Modelo 6: Índice C como función de la PSU, el sexo, la condición favorable, la dependencia del establecimiento, la carrera de estudio y el año que cursan en su carrera

lm (formula = IC ~ PSU + favorable + sexo + dependencia + carrera + anno)

Residuals:

Min	1Q	Median	3Q	Max
-22.332	-9.797	-2.901	6.719	55.370

Coefficients:

Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t )
(Intercept)	0.33176	9.21002	0.036 0.9713
PSU	0.02453	0.01421	1.726 0.0850
favorable (No favorable)	-0.57566	1.84713	-0.312 0.7554
favorable (Semi favorable)	0.09647	2.52819	0.038 0.9696
sexo(H)	-0.61897	1.41949	-0.436 0.6630
dependencia (Privado)	4.85684	2.05503	2.363 0.0185 *
dependencia (Subvencionado)	3.28576	1.39818	2.350 0.0192 *
carrera (MatyCs)	3.06251	1.61985	1.891 0.0593.
carrera (PGB)	0.93001	1.66747	0.558 0.5773
anno (Ultimo)	1.03229	1.45294	0.710 0.4777

---

Signif. codes: 0 '\*\*\*' 0.001 '\*\*' 0.01 '\*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

Residual standard error: 13.8 on 487 degrees of freedom

(174 observations deleted due to missingness)

Multiple R-squared: 0.04178, Adjusted R-squared: 0.02408

F-statistic: 2.36 on 9 and 487 DF, p-value: 0.01294

Este sexto modelo agrega la variable del año de estudio que cursan los estudiantes (anno). En términos comparativos, los resultados se presentan para aquellos que están último año. Un coeficiente positivo como se indica permite interpretar que para los estudiantes el paso por la universidad significa en promedio un aumento en su índice C. El porcentaje de la varianza explicada alcanza a un 4,2%

#### 4.3.7 Modelo 7: Índice C como función de la PSU, el sexo, la condición favorable, la dependencia del establecimiento, la carrera de estudio, el año que cursan en su carrera y la universidad en que estudian

Im (formula = IC ~ PSU + favorable + sexo + dependencia + carrera + anno + universidad)

Residuals:

Min	1Q	Median	3Q	Max
-22.676	-9.672	-3.169	6.449	55.452

Coefficients:

Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t )
(Intercept)	3.72918	10.60238	0.352 0.7252
PSU	0.02124	0.01571	1.352 0.1770
favorable (No favorable)	-0.51697	1.85137	-0.279 0.7802
favorable (Semi favorable)	0.08596	2.53429	0.034 0.9730
sexo(H)	-0.64982	1.44481	-0.450 0.6531
dependencia (Privado)	3.95854	2.19126	1.807 0.0715.
dependencia (Subvencionado)	3.25157	1.40035	2.322 0.0206 *
carrera (MatyCs)	3.05261	1.62267	1.881 0.0605.
carrera (PGB)	0.80254	1.67661	0.479 0.6324
anno (Ultimo)	1.16416	1.46081	0.797 0.4259
universidad (2)		-1.41709	1.78883 -0.792 0.4286
universidad (3)		-2.38711	1.98296 -1.204 0.2292

---

Signif. codes: 0 '\*\*\*' 0.001 '\*\*' 0.01 '\*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

Residual standard error: 13.8 on 485 degrees of freedom

(174 observations deleted due to missingness)

Multiple R-squared: 0.04469, Adjusted R-squared: 0.02302

F-statistic: 2.062 on 11 and 485 DF, p-value: 0.02161

Este último modelo agrega a las variables anteriores el factor de la universidad en que participan los encuestados. Comparativamente, los coeficientes indican que la universidad 1 del estudio supera en un poco más de 1 o 2 unidades en índice C en promedio; sin embargo, el alto error estándar indica que esta relación se invierte para un gran número de casos. En términos estadísticos, estos coeficientes sin embargo no alcanzan a ser significativos. Este modelo final alcanza a explicar un 4,5% de la varianza del índice C.

En síntesis el análisis del modelo de regresión lineal ha permitido identificar como significativos estadísticamente los factores de dependencia del establecimiento de egreso, carrera que se estudia y el puntaje PSU. Se ha visto que al aumentar el número de factores pierde significatividad la covariante de PSU, debido a la alta correlación que ella tiene con la dependencia del establecimiento de egreso. Si bien la varianza ha ido en aumento al incluir más variables en el modelo, esta alcanza solo un 4,5%, lo que se considera bajo. Esto

indica que aún hay un 95% de variabilidad en el índice C que requiere de otras variables para ser explicadas, que no se han incluido en la presente investigación.

#### 4.3.8 Principales conclusiones

- El valor promedio de Índice C se encuentra en un valor bajo para las carreras de pedagogía (IC=19,39).
- Las diferencias de género no resultan ser estadísticamente significativas.

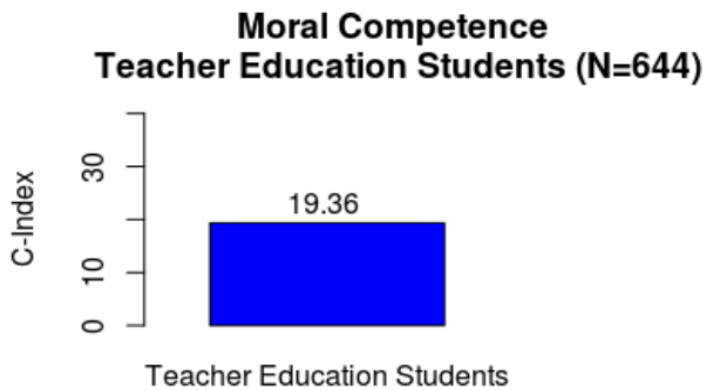


- Las carreras y la dependencia del colegio de egreso muestran diferencias significativas en el Índice C.
- Durante los años de estudio, el índice C no muestra variación: Formación no mejora en índice C de estudiantes.
- Los egresados de colegios privados mantienen su nivel de IC. Mientras los egresados de P. Subv. Aumentan, y los de Ed. Municipal disminuyen.
- Las condiciones favorables permiten mantener el IC, mientras con las no favorables, disminuyen.
- La carrera tiene una importante influencia en el IC: mientras EGB aumenta, en Humanidades se mantiene en un mismo nivel bajo, y en Mat.&Cs. disminuye.
- Esta situación se mantiene aún con condiciones favorables.
- Los modelos de regresión lineal muestran la influencia significativa, aunque de baja magnitud, de la PSU.
- El modelo de regresión complejo permite explicar un 4,5% de la variación total.

4.3.9 Gráfica resultados

a.

## Índice C



b.

## Índice C por género

Género	n	Media	SD	F-value	p
Mujer	436	19,79	13,53	,931	,425
Hombre	200	18,53	14,11		
NA	3				

c.

## Índice C por carreras

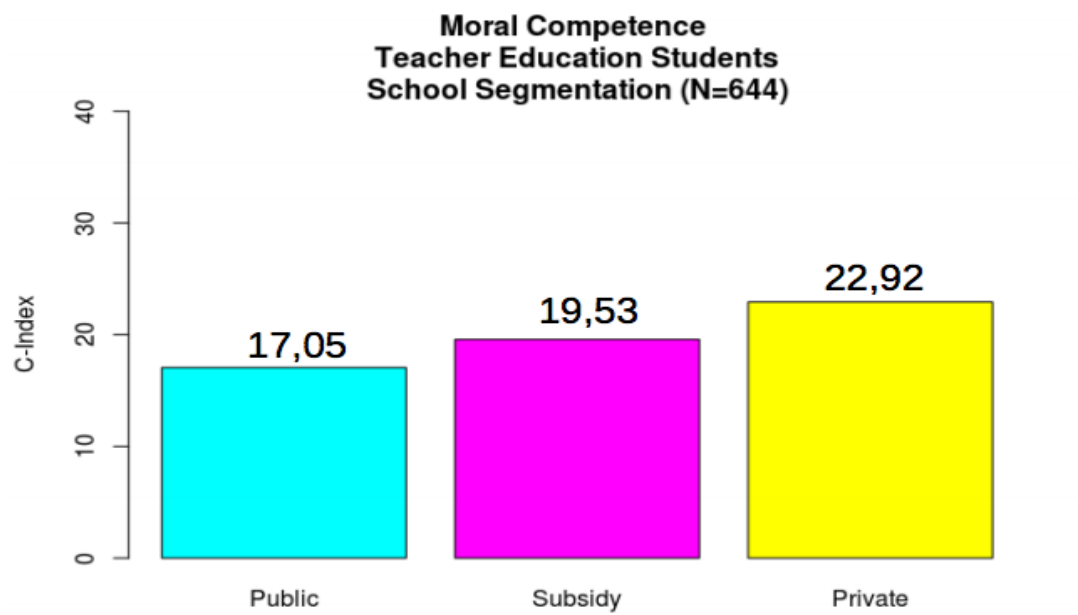
<i>Carrera</i>	<i>n</i>	<i>Media</i>	<i>SD</i>	<i>F-value</i>	<i>p</i>
EGB	245	18,9755	12,7934	2,9999	,0505 (+)
Humanidades	249	18,2176	13,5293		
Matemática y Ciencias	177	21,4961	14,9614		

d.

## Índice C por dependencia colegio de egreso

<i>Dependencia</i>	<i>n</i>	<i>Media</i>	<i>SD</i>	<i>F-value</i>	<i>p</i>
Municipal	213	17,0546	13,1097	6,571	,0015**
Particular Subvencionado	346	19,5268	13,5451		
Privado	109	22,9233	13,9269		
NA	3				

## e. Comparación entre tipos de administración



## f.

## Indice C según condiciones favorables o desfavorables

<i>Condiciones de Estudio</i>	<i>n</i>	<i>Media</i>	<i>SD</i>	<i>t-value</i>	<i>p</i>
Favorables	497	19,4926	13,7845	,3446	,731
No-Favorables	86	18,9620	12,7878		

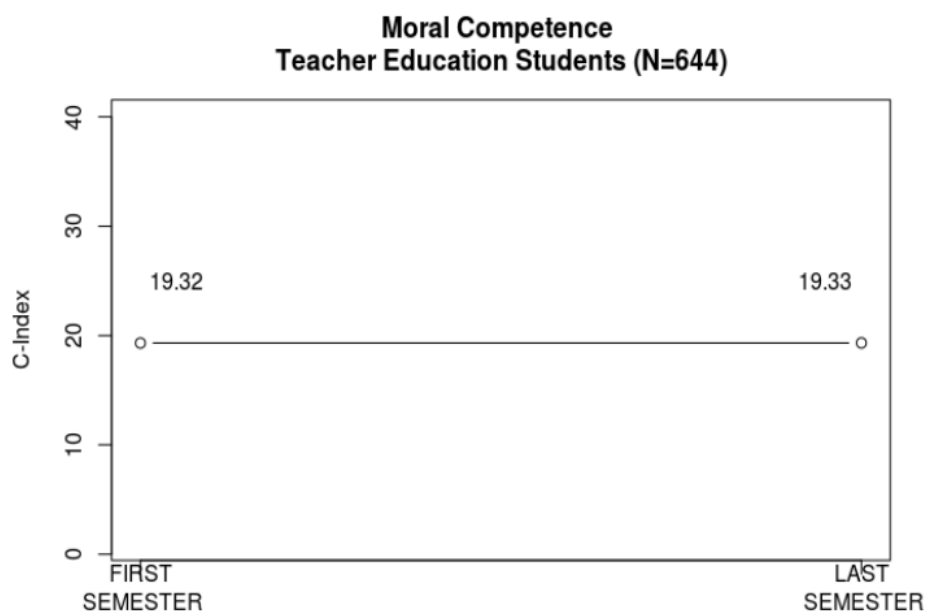
g.

## Índice C por año de estudios

Año	<i>n</i>	Media	SD	<i>F-value</i>	<i>p</i>
Primer año	408	19,3210	13,6677	0,2280	0,6330
Último año	195	19,9072	13,8595		

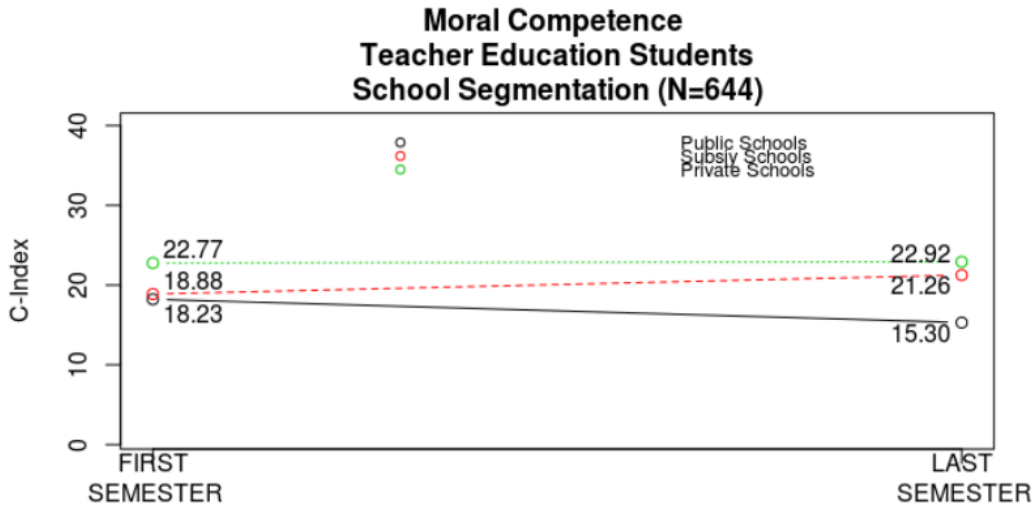
h. Comparación variación primer y último semestre

## Indice C por año de estudios



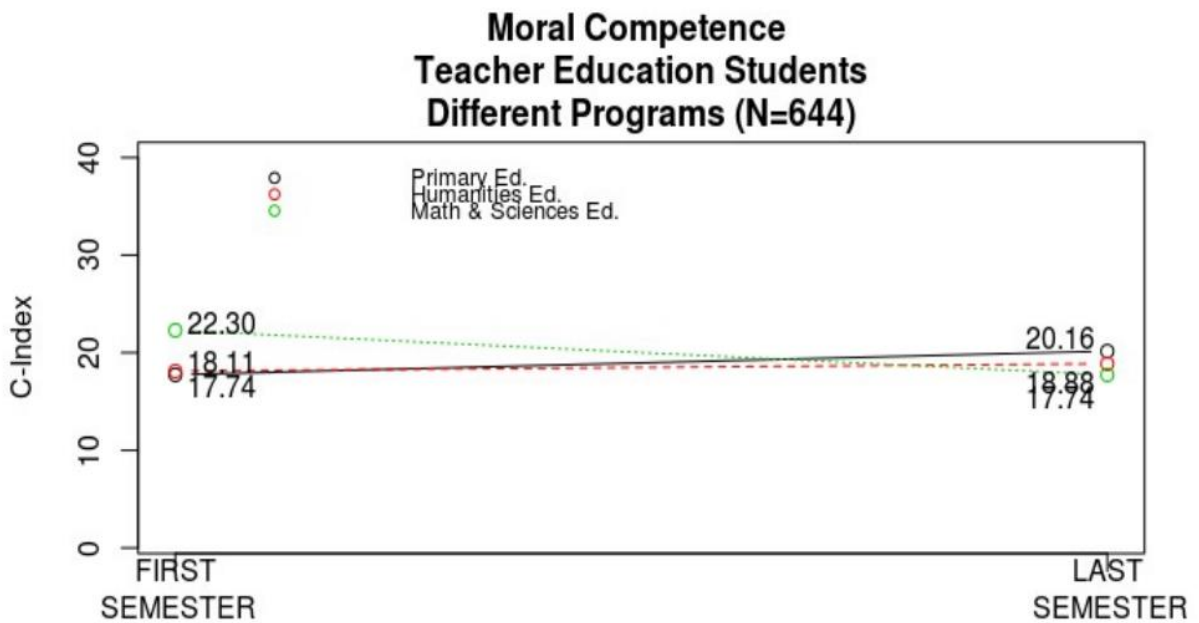
i.

## Variación Índice C según dependencia colegio de egreso



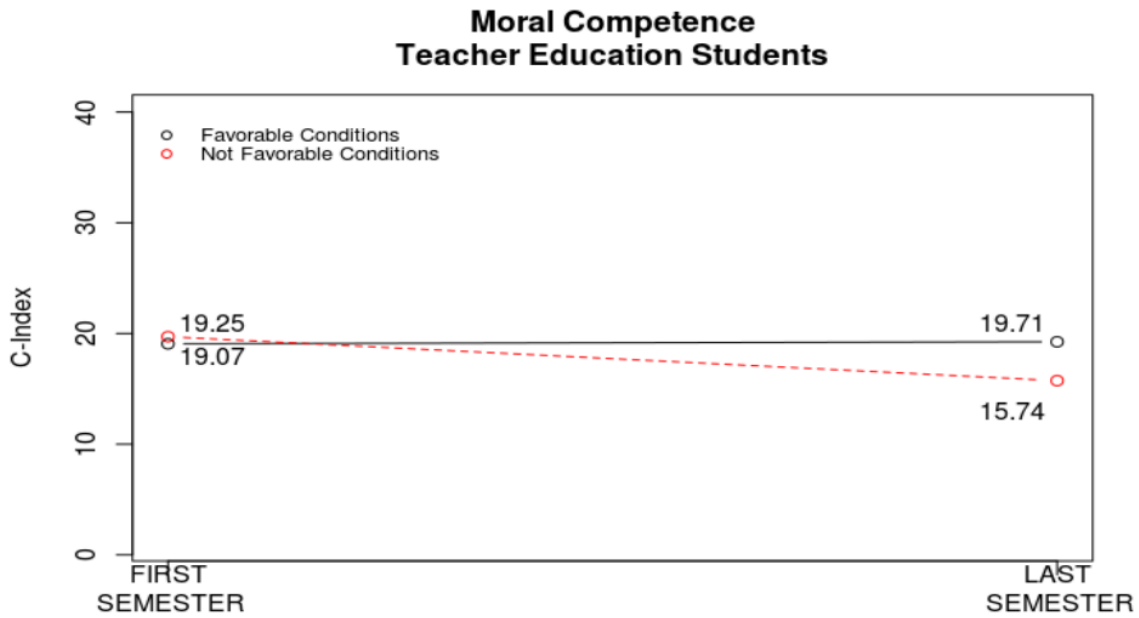
j.

## Variación Índice C según Carrera



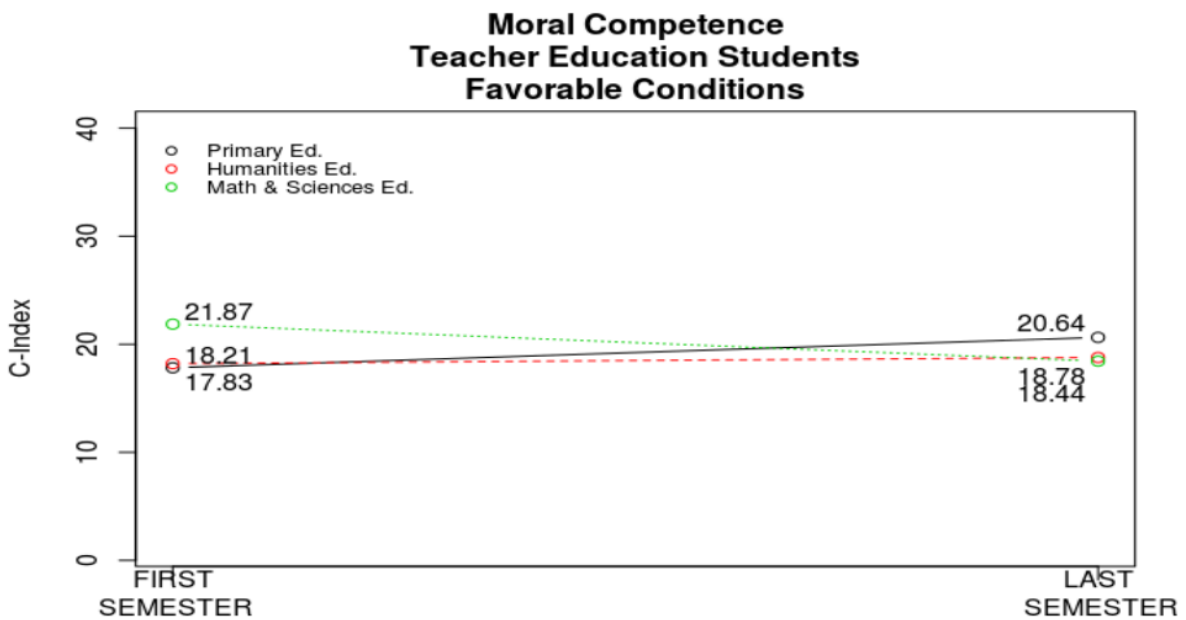
k.

## Variación Índice C según condiciones favorables / no favorables



l.

## Variación Índice C por carrera para condiciones favorables



### **m. Principales recomendaciones**

- Se requiere fortalecer la competencia moral democrática de los docentes durante la FID.
- Actividades de reflexión guiada y toma de responsabilidades pueden influir positivamente su desarrollo.
- Se requiere aumentar oportunidades de aprendizaje (RT + GR). Sobre todo en escuelas Municipales: Evitar segmentación.
- Se requiere revisar los programas de educación secundaria, sobre todo, en Ciencias Naturales. Se sugiere estudiar la influencia positiva de las prácticas progresivas.

### **4.4 Análisis cualitativo**

A partir de los resultados cuantitativos se identificaron los criterios para conformar los grupos de discusión de la etapa cualitativa. La finalidad de esta etapa es profundizar en las condiciones identificadas por los estudiantes durante su formación, que pueden determinar el desarrollo de su competencia moral. Si bien el cuestionario permite identificar experiencias de participación, se hace necesario profundizar en el sentido que los actores dan a estas experiencias para identificar su influencia en el desarrollo de sus competencias democráticas.

En primer término se debe establecer que existía proyectada para esta fase una serie de entrevistas en profundidad con egresados, las cuales fueron reemplazadas por la ejecución de una serie de grupos de discusión, en función de la posibilidad que entrega esta técnica no solo de reflexionar sino que además de poner en debate las diversas miradas concurrentes en el espacio propiciado para ello. En este sentido, a partir de los resultados de la fase cuantitativa se logró identificar dos grandes diferencias referidas a las variables independientes que correspondían a la dependencia administrativa del colegio de origen de los estudiantes encuestados y a partir de la especialidad que estuvieran cursando. En este sentido el hecho que los estudiantes provinieran de colegios particulares o subvencionados era aquello que mayormente determinaba una diferencia en los puntajes de los instrumentos administrados. Por otro lado, el hecho de que estuvieran cursando una pedagogía con especialidad en ciencias o bien en humanidades marcaba otra diferencia considerable.

Fue en función de dichas diferencias que se realizó una proyección de la fase cualitativa considerando la realización de dos grupos de discusión por Universidad siendo uno conformado únicamente por estudiantes provenientes de establecimientos municipalizados y otro por estudiantes de colegios particular-subvencionados. A lo cual se adiciona la realización de dos grupos de discusión adicionales que serían convocados a partir de la especialidad en la que estuvieran cursando sus estudios superiores.

### **Resultados**

El siguiente informe da cuenta del análisis del material resultante de la aplicación de 6 entrevistas grupales a estudiantes de pedagogía pertenecientes a 3 Universidades diferentes del país. Específicamente estudiantes de la Universidad de Concepción, Pontificia Universidad Católica de Chile y Universidad de Santiago. Los perfiles escogidos para participar en estas aplicaciones correspondieron a estudiantes provenientes de los últimos años de las carreras, en la medida en que estos podían dar cuenta con mayor propiedad de

los procesos y experiencias que involucra el estudiar la carrera de pedagogía en Chile y los múltiples sentidos involucrados en las diversas actividades que han sido consideradas como relevantes a la hora de la adquisición de competencias morales.

En este mismo sentido se han considerado como parte del estudio tanto a hombres como mujeres aun cuando este último grupo tuvo una mayor presencia tanto discursiva como numérica en las entrevistas, lo cual se corresponde con el predominio de las estudiantes en las carreras. Por último, los grupos se diferenciaron por el origen administrativo de los establecimientos en los que cursaron la enseñanza media. Ello, en tanto que los resultados de la fase cuantitativa arrojaron que las mayores diferencias en comparación de medias referidas a las competencias morales se observaban en consideración de aquella variable.

De modo tal, se trató en esta segunda fase cualitativa indagar de forma detallada sobre el sentido que le otorgaban los distintos jóvenes a su desempeño como estudiantes de pedagogía a la vez que se indagó sobre el relato que estos actores entregaban de experiencias de participación dentro y fuera de la universidad como así también en sus vidas como estudiantes secundarios y al interior de sus familias. En este sentido se pudo recoger de forma profunda las valoraciones, críticas, proyecciones y sensaciones que otorgan los estudiantes a experiencias que se consideraron fundamentales a la hora de entender las diferencias en los resultados.

De forma sumaria se puede establecer que se trabajaron a nivel analítico las críticas que comparten los estudiantes de todas las universidades y de distintos orígenes sobre el distanciamiento entre la teoría y la práctica evaluativa, pasando por el tratamiento específico que se realiza en torno a las materias disciplinarias. Para luego realizar una revisión más detallada de aquellas metodologías alternativas, como las clases expositivas y los debates, considerando todos los altos y bajos asociados a dichas metodologías.

En este mismo sentido es que se abordará el relato de las experiencias que han vivido los estudiantes a la hora de tratar de incidir en la definición de los contenidos. En función de ello es que se realizará una revisión de las perspectivas que tienen estos actores en referencia a las evaluaciones docentes y los procesos de acreditación como mecanismos institucionales de cambio en sus realidades. Junto con ello se realizará una revisión del discurso en torno a las diversas realidades que viven los estudiantes al realizar sus prácticas pedagógicas para luego abordar la imagen que tiene los estudiantes sobre la participación tanto política como extraprogramática. Finalizando con un análisis del relato que los estudiantes realizan de sus experiencias de participación en sus colegios de enseñanza media y hogares de origen.

### **Evaluación de las evaluaciones**

Existen dos temas que emergen de forma espontánea y con gran fuerza discursiva al iniciar las conversaciones grupales: por un lado el tema de las prácticas y por otro, una fuerte crítica a las formas de evaluación en las carreras. Este último tema adquiere suma relevancia en tanto se vincula de forma directa con la sensación de agobio que mucho de los estudiantes declararon tener y que se traduce a su vez en una escasez de tiempo libre y espacios para la participación en otras instancias extraacadémicas, cuestión que será tratada en detalle más adelante. La percepción mayormente negativa de la forma de evaluación emergía generalmente luego de una primera valoración positiva del proceso de formación como profesores y se vincula también con una supuesta falta de coherencia entre las distintas instancias teóricas en las que se trata el tema de la evaluación y la práctica evaluativa de los profesores universitarios con los estudiantes en cuestión (Estudiante de pedagogía PUC, Municipal)



Hemos tenido varios problemas con algunos profesores, porque nos dicen como: “así y así debe ser una clase”, y ellos hacen todo lo contrario, o sea, dicen que una clase no debe ser 100% expositiva, no tienen que mostrar un power point todo el rato, y eso es exactamente lo que ellos hacen (Estudiante de pedagogía UDEC, Particular Subvencionado).

Una de las primeras cosas que llama la atención en esta cita es la diferenciación que se hace al usar la conjugación en tercera persona plural del verbo ser, haciendo referencia a la institución universitaria y el uso de la conjugación de un nosotros *somos*. Esa diferenciación refiere a un quiebre con la identificación con la institución que queda en tensión al plantearse la duda de ser la mejor facultad de educación. Todo ello, producto de la distancia entre un planteamiento teórico que es fuertemente flexible y la aplicación de una evaluación inflexible. Lo cual lleva a sentenciar la reflexión con una máxima que condensa dicha falta de coherencia:

Se llenan la boca como con este estándar y con esta bandera... no... con la bandera de lucha, somos la mejor facultad de educación, porque en efecto lo son si uno ve los resultados de la prueba inicia y todas esas cosas, lo son, lo somos, ¿pero lo seremos?, “pero ustedes también nos piden”, le dije, “que nosotros nos flexibilicemos con nuestros estudiantes, que hagamos tal y tal cosa con las evaluaciones que hagamos esto, que hagamos esto otro y ustedes ¿por qué no lo hacen con nosotros?” Está bien, somos profesores, pero también somos profesores en formación, estamos aprendiendo, si usted no lleva a la práctica lo que nos enseñan entonces es fácil decirse una buena facultad de educación entonces como que predicán, pero no practican. Que predicán, pero no practican.

Por otro lado, el uso excesivo de una herramienta como el power point, obviamente es una crítica al medio como tal sino que al uso de la clase expositiva como único recurso utilizado en la entrega contenidos que plantea *justamente* todo lo contrario.

Esta distancia entre los contenidos teóricos y la aplicación de ciertas formas convencionales de evaluación no solo determina una distancia con la institución sino que además la sensación de violencia simbólica por parte de los estudiantes los cuales dicen ser tratados en última instancia como ignorante, o desprovistos de ciertos elementos que conforman un capital cultural elevado, si es que se ocupan los términos de la teoría acá referida.

Se hace contradictorio la teoría de profe con su práctica, con su propia práctica, por ejemplo hay cosas que ellos dicen no sé, de algunos profesores de... no sé, como... tomar en cuenta el hábitus de sus estudiantes o cosas así y ellos si se creen igual eh... marcan igual la diferencia de que ellos son los que saben y nosotros los ignorantes que no saben (Estudiante de pedagogía UDEC, Municipal).

Por otro lado, existe una fuerte sensación de que existen ciertos saberes que poseen un carácter más práctico que no se entrega en la forma adecuada. En términos más específicos, uno de los contenidos que saturó con mayor fuerza es el tema del manejo de la voz y el manejo de grupo. En este sentido, la mayor crítica que se realiza es el hecho de que esta competencia son evaluadas pero no están incluidas de forma sustantiva en la formación de los estudiantes.

Lo otro negativo que se tiene es que en esta parte a nosotros nos evalúan, esto del dominio de curso, el tema de la voz y no hay como una asignatura o un taller que nos enseñe estas estrategias, entonces es super como desmotivante, uno llega con toda la

alegría y disposición a hacer clases y cuanto te evalúan te dicen fallaste en esto, en tal cosa, pero uno dice ya profe pero cómo lo busco, si no hay en internet o la profesora me dijo, no tengo un libro y nunca lo pasa y uno se lo pide y nunca lo compartió, entonces eso desmotiva bastante (Estudiante de pedagogía USACH, Particular Subvencionado).

De este modo se plantea como fundamental la retroalimentación, que es vista como un proceso en el cual la evaluación cobra sentido y permite ampliación de los conocimientos en forma sustantiva.

Yo siento que se invisibiliza como que el estudiante es una persona y tiene una inquietud entonces ahí pasan muchas cosas desde que generalmente las clases son catedráticas y (...) poder (...) y el tema es que claro si el estudiante lee se le otorga la palabra se discute bien si no lee no tiene opinión porque él tiene que leer, es su deber (...) y en el fondo es poca la (...) como el estudiante activo que está en la clase. De hecho hay profesores que tienen bien implementados, que por ejemplo dejaban una clase para retroalimentar, por ejemplo en los trabajos escritos, entonces en la revisión de cada trabajo le escribían con lápiz rojo, no sé, como los puntos que él consideraba y después en la clase se analizaba eso. En cambio, otros profesores, que es la mayoría, te dan la instancia para ir a revisarlo a su oficina cosa de que si uno tiene problemas de puntos va (Estudiante de pedagogía UDEC, Municipal).

Esta retroalimentación es importante pues los estudiantes entienden la evaluación en su sentido formativo y no punitivo, en la medida en que pueden no solo percibir las carencias que poseen sino que además los aspectos positivos de sus trabajos y desempeño. No obstante es importante la diferencia que se realiza al valorar de forma mayormente positiva a los docentes que le otorgan un espacio dentro de la cátedra a la retroalimentación y aquello que por el contrario atienden de forma particular más bien problemas en la evaluación. Por otro lado existe una fuerte crítica a la falta de autocrítica de parte de los profesores universitarios y ante todo la imposibilidad de diálogo en torno a las metodologías de evaluación (Estudiante de pedagogía PUC, Municipal).

La crítica tensiona la relación entre teoría y práctica en la medida en que de parte de los estudiantes los comentarios se basarían en aprendizajes que ellos mismos han adquirido en el transcurso de su formación. Ello, según lo declarado desmotiva en gran medida al estudiantado ya que los conocimientos teóricos quedan sin sentido y ven mermada su capacidad de ser sujetos críticos y con derechos en su formación. Al punto que el cuestionamiento merma la constitución de una comunidad académica al sentir los estudiantes que los profesores hacen una defensa más bien corporativa de sus intereses, beneficios y comodidades más que velar por su correcta formación como pedagogos. En este sentido se toma por parte de los propios estudiantes una postura más crítica que justifica el actuar de aquellos quienes se atreven a realizar ese tipo de comentarios en los procesos de evaluación.

He notado que los profesores nos tienen menos acogida para cuando uno cuestiona su manera de evaluar los cursos. Entonces a mí me ha pasado en dos cursos: por ejemplo cuando cuestiono porque tenemos que hacer dos pruebas si podemos hacer mejor un trabajo, un ensayo por ejemplo donde se evalúan se trabajan muchas más habilidades cognitivas más compleja (...) los profesores están un poco más a la defensiva porque es también lo más fácil quizás para revisar los profesores decían no es que las niñas de básica son súper peleadoras, pelean por todo, que no le gusta la pauta, que no le gusta esto otro, y yo les decía lo que pasa es que nosotros primer año

tenemos el ramo de evaluación y bla bla bla entonces nosotros esperamos que todos nuestros ramos sean coherentes con lo que nosotros sabemos, cuáles son los principios de la evaluación y bla bla bla toda la challa teórica (Estudiante de pedagogía PUC, Municipal)

Si dicen algo no es porque por hinchar es porque de verdad les interesa a ellas que haya como una coherencia, cierto, en lo que nosotros nos enseñan y lo que la facultad a la larga lleva la práctica (Estudiante de pedagogía PUC, Municipal).

En este sentido, es importante entender que el uso de la denominación *challa teórica* refiere justamente a la pérdida de sentido que se provoca la desvinculación de la teoría y la práctica evaluativa. Ahora bien, se debe hacer una distinción importante en este punto y es que en gran medida las críticas se focalizan en la gran mayoría de los casos, en los cursos y profesores de especialidad, existiendo una gran diferencia con respecto a los profesores que pertenecen al ámbito propio de la educación (Estudiante de pedagogía PUC, Municipal).

La diferencia fundamental se plantea en el sentido de que los profesores disciplinares estarían en ese lugar por obligación y sin tener necesariamente las herramientas para poder entregar de forma clara y práctica los contenidos, los cuales al ser demasiado teóricos o elevados se ven como inútiles.

He podido notar la diferencia entre facultades y eso es notorio por lo menos acá, acá son más cercanos los profesores, ayudan y eso es rico, es bueno, en cambio en otras facultades, por ejemplo, Química, Matemática son más reacios los profesores. Yo creo que tiene que ver porque acá hay educadores y saben que trabajan con personas y eso uno lo puede notar y percibir (Estudiante de pedagogía UDEC, Municipal).

Cuando nosotros llegamos a la carrera, nos dicen como no, no se preocupen cuando tengamos los CPC ahí va a ser todo bonito... llegamos a CPC que era álgebra 1 y me pasaron álgebra abstracta teoría de y yo digo como ¿en serio? como ¿qué tiene esto de pedagógico? esto para mí son cursos de matemática más no tiene ninguna aplicación la teoría en la escuela. Yo no le voy a enseñar jamás teoría de la [ininteligible] a mis alumnos y no lo vamos a ver y si algún alumno se le ocurre preguntar, así, porque el polinomio de grado 100 no tiene fórmula general, quizá lo voy a ocupar, pero nada más (Estudiante de pedagogía PUC, Municipal).

La inutilidad de ciertos contenidos es una de las fuentes más claras de sinsentido y desazón para los estudiantes. Contenidos que tienen una profundidad importante en la medida en que poseen un alto grado de abstracción pero que al no tener una traducción como contenidos comunicables se pierden. Ello es sumamente *estos ramos que son los CPC son hechos por las facultades disciplinares y deberían ser profesores de la especialidad en cambio los de básica tenemos chorrocientas mil didácticas de todas las áreas posibles y son todos profesores...* preocupante puesto que los estudiantes manifiestan abiertamente que ese conocimiento es conocimiento perdido.

Por otro lado, la distinción entre profesores que poseen una especialidad en educación y otros que solo saben de su disciplina en específico es una diferenciación transversal a todas las universidades y experiencias. Siendo lo más preocupante de todo, la identificación de un motivo en específico que determina la presencia de estos profesores como tal y esta es la obligatoriedad que tienen de hacer clases pero sin tener la vocación y las herramientas que se observan en profesores especializados en temas de educación.

Lamentablemente aquí en la universidad y que se mencionó en un principio, se le da mucho hincapié a los contenidos, más que a como enseñar, entonces pasa que de repente a nosotras nos están enseñando cosas que ya lo vimos en algún momento en el colegio, que está bueno quizás reforzarlo, pero también en la forma en que los profes en la cual nos están explicando podrían ser con tips, de como nosotros podríamos ir enseñando lo que ellos nos están enseñando a nosotros como si estuviéramos en básica (Estudiante de pedagogía USACH, Particular Subvencionado).

### **Otras formas de evaluación: Trabajos orales y debates**

La crítica a las formas tradicionales de evaluación da paso a la elección de otras formas de evaluación que se consideran mucho más productivas por su vinculación con el desempeño profesional específico que deben tener en un futuro los estudiantes. En este sentido, tanto las exposiciones orales como los debates son altamente valorados por los estudiantes.

En ciencias, una profesora que acostumbra a hacer solo cátedra y mucho rato y habla y habla y habla, no a mi igual me gusta pero son cuatro horas escuchando un power point , o sea su voz y un power point y tuvo la brillante idea de separar el power point que venían en grupos y nos dividió los temas y nosotras teníamos que investigar y cada una presentar su... su parte del contenido que iba a ver ella en un principio pero lo realizamos nosotras (Estudiante de pedagogía USACH, Particular Subvencionado).

En este sentido los estudiantes observan en sí mismos un mejoramiento en sus capacidades discursivas y expositivas ya que no solo hacen que los contenidos sean más amenos sino que además dan cuenta de adquisición de competencias prácticas que se traducirían en un mejor desempeño en el futuro como profesores.

Fui de menos a más, en toda mi carrera fui de que en las exposiciones que eran súper simples a poder hacer cosas que eran más complejas. Y fue evolucionando eso... fue gracias a los distintos profesores que fueron apareciendo a lo largo de la carrera... (Estudiante de pedagogía UDEC, Municipal).

Uno de los problemas míos es exponer, a lo mejor no conversar en confianza, pero sí exponer a más personas, eso como que me atemoriza. Otra es mi falta de tiempo por mis otras ocupaciones, entonces me preparaba mal. Ya era un factor difícil pararse adelante y no tener mucha ayuda del qué decir, entonces me costaba. Creo que igual lo iba superando de a poco y creo que me benefició. Por ejemplo un profesor que era bastante crítico se puede decir, pero hacía una retroalimentación luego de la exposición. Entonces uno podía analizar sus factores que podía mejorar o en qué estás fallando (Estudiante de pedagogía UDEC, Municipal).

Es como, claro, lo más llevado a la realidad, cuando usted se pare delante del curso, como tiene que estar... No, lo hemos ido aprendiendo entre nosotras y la retroalimentación que estuvimos haciendo entre compañeras durante el transcurso de toda la asignatura (Estudiante de pedagogía USACH, Municipal).

Sin embargo, a ratos emergen situaciones bastante críticas en relación con las reacciones y dinámicas de los estudiantes que no muchas veces tenían una reacción muy favorable a las diferencias de opinión y demás situaciones conflictivas. En este sentido se plantea como necesidad el poder generar espacios en los que se aumenten las capacidades discursivas de los estudiantes.

La retroalimentación es pésima... entonces... ya es entretenido y todo hacer demostraciones frente a los compañeros, pero la dinámica es pésima de partida porque son otros compañeros que saben las materias entonces tienen que ponerse en un... como en una posición de niño y se da un poco... se toma un poco por el leseo... (Estudiante de pedagogía PUC, Municipal).

En general algunos compañeros por ejemplo son muy cerrados en cuanto a su punto de vista, entonces como que lo plantean, escuchan si con respeto al otro, pero no, no analizan como... o sea, siguen con sus puntos de vista como fijos, que no se llega a un consenso o algo así, sino que cada uno sigue su línea (Estudiante de pedagogía UDEC, Municipal).

Este es uno de los puntos clave tanto para poder innovar en las metodologías de evaluación como así también en la formación propiamente dicha de los estudiantes y ante todo en relación con la adquisición de competencias morales. Ello, en tanto que se vincula a un aprendizaje que, en la voz de los propios estudiantes, ha sido sumamente enriquecedor y que se vincula a las formas de enfrentar los debates tanto nivel formal como informal.

Era la idea del debate realmente porque como todos hemos ido evolucionando en el tiempo tenemos que defender la postura, entonces la profe era la mediadora, ella nos daba el tiempo, ya tu contra este, con tu opinión y así, entonces era como más enriquecedor, lo mismo que las exposiciones que hemos tenido ahora, por ejemplo, nos hacen informar de algo, o sea informarnos, tenemos que leer algo, informarnos y exponerlo y después tener una continuidad, hemos hecho como dos clases así o tres y yo creo que he aprendido mucho más que en cualquiera otra que sea solo expuesta del profesor (Estudiante de pedagogía USACH, Particular Subvencionado).

Se daban discusiones que solían, que que que que eran interesantes, que eran de contingencia en ese entonces, entonces, existía un buen ambiente, existía la disposición a escuchar, a criticar y a y a sacar consenso al respecto, en la mayoría de los casos (Estudiante de pedagogía UDEC, Particular Subvencionado).

En este sentido la actividad de debatir es vista de modo general como una actividad necesaria pero poco utilizada en la medida en que al ser consultados por ella la memoria se pone a prueba y a ratos se da cuenta de un *vago recuerdo*.

Un vago recuerdo en el... más o menos que hubiésemos organizado un debate no. De repente había conversaciones, pero la verdad, que yo no era de las que participaban, y participaban unos 3 o 4 con el profesor, se debatían un tema, pero siempre opinaban los mismos (Estudiante de pedagogía UDEC, Municipal).

En función de ello se critica la falta de recurrencia de este tipo de actividades por un lado, y además se establece una importante falta de tolerancia que radicaría en parte en la falta de práctica al discutir o la generación de un cierre oligopólico por parte de algunos estudiantes en relación con el manejo de los temas en cuestión. Ello genera un alejamiento por parte de quienes no participan en el debate cuestión que como se verá no solo afecta el desarrollo de este tipo de habilidades al interior del aula sino que además fuera de ella, específicamente en el ámbito de la política universitaria.

A mí me llamó mucho la atención que habían compañeros que se enojaban (risas) entonces también yo miraba así como discusión productiva, como discusión enriquecedora o también cómo entender que quizá el debate es pelear y no

necesariamente, sino que también puede ser una discusión productiva con mucho respeto, entonces en ese sentido siento que la profesora igual bajo o sea como que ella intervino y decía ya se acabó el tiempo, dándole un poco la formalidad que requiere una discusión o sea un diálogo planificado como es el debate (Estudiante de pedagogía PUC, Particular Subvencionado).

Somos puras mujeres, y está bien que quiera expresar su opinión y siempre quizás piensa mucho más distinto que el resto y lo expresa, yo encuentro que un poco agresivo o como con euforia, no se como decirlo y hay personas que contra debaten su opinión y no, y como que dale y dale y la postura que yo he visto de un profesor es quedarse callado, mirando y escuchar la opinión, la opinión hasta que dice como que ya suficiente, vamos a avanzar (Estudiante de pedagogía USACH, Particular Subvencionado).

En este sentido se plantean dos cuestiones fundamentales en torno al rol del docente al organizar este tipo de instancias. Por un lado, el dar formalidad y sentido a las discusiones y por otro lado la capacidad de intervenir en aquellos momentos en los que la discusión se pone demasiado álgida o personal.

Bueno desde el primer día de clases yo hice una pregunta y la pregunta se desvirtuó demasiado y la profesora no supo cómo manejarlo entonces ya perdió el control del curso... ya y como que lo dejo ahí... entonces como que ya no se hacía cargo (Estudiante de pedagogía PUC, Municipal).

De modo tal las demandas de los estudiantes se vinculan al aumento de las instancias de debate formal y a la intervención de los docentes como moderadores en toda diferencia de opiniones. Ello en tanto, se insiste, este tipo de actividades permite el desarrollo de una serie habilidades que con las evaluaciones y dinámicas tradicionales no se adquieren. Además estos espacios dan lugar a que la relación pedagógica rompa la verticalidad y aumentan las posibilidades de incidencia tanto en las formas como los contenidos, cuestión que como se verá también es crítica a la hora de desarrollar las competencias morales.

### **Posibilidades de incidencia en la definición de los contenidos**

En relación con este punto existe una postura que en general valora la posibilidad de realzar cambios en los contenidos de los cursos impartidos ante todo en términos de llenar vacíos que surgen en el avance de los programas. De modo tal se establecen básicamente dos mecanismos para lograr estos objetivos: por un lado la vía informal que se establece en base a la conversación con los profesores específicos y por otro lado las vías institucionales que desembocan, al tener éxito, en cambios a nivel de la malla de los programas.

... fue grata, fue super grata, aparte de que al profe se le planteó en primera instancia, él dijo que iba a ver que se podía hacer, porque como dicen las chiquillas, los contenidos ya están hechos, de hecho a los profes como que se les impide qué es lo que tiene que abordar durante el semestre, entonces creo que vio lo que podía hacer y trató de abordarlo de una manera en que se podía (Estudiante de pedagogía USACH, Particular Subvencionado).

Yo tengo entendido que, por lo menos en educación, es una de las grandes facultades que si cambia su curso y su currículum en función a la evaluación que hacen los estudiantes. Pero siempre ese ejercicio es posterior (Estudiante de pedagogía PUC, Municipal).

En relación con la primera instancia no solo se valora la posibilidad concreta de cambiar los contenidos sino que ante todo la comprensión que muestran los profesores al realizar esta práctica. De ello se desprende cercanía, empatía y un tipo de flexibilidad que es ampliamente valorada, sobre todo por que conlleva una capacidad que se admira y se desea adquirir.

A nosotros nos pasó con contenido el semestre pasado, con mención de historia (...) nosotros llegó como el profe y dijo ya, que contenido como que consideran ustedes que tiene debilidad y nosotros dijimos historia, o sea historia de Chile (...) Y el profe acomodó la planificación que tenía, cambio lecturas para poder analizar (...) La planificación anu... semestral que tenía y la dejo casi al final, pero si pasamos lo que nosotros le dijimos que teníamos como deficiencia y que queríamos analizar y trabajar y así lo hizo (Estudiante de pedagogía USACH, Municipal).

Ahora bien existe una posición que es más conservadora y práctica que se vincula al ejercicio profesional de la docencia y la imposición que existe de cierto currículum que debe ser necesariamente cumplido, de lo cual se desprende una crítica a la exigencia de una mayor incidencia de los estudiantes de pedagogía en los contenidos.

Yo creo que si nos dan tema porque si es contraste bastante grande con la realidad de los profesores, porque eh... siendo honestos, nunca vamos a poder elegir qué queremos enseñar, o sea, en el aula, porque siempre vamos a estar apegados a un currículum o a lo que dicte la UTP (Estudiante de pedagogía UDEC, Municipal).

### **Evaluación Docente y proceso de acreditación**

Respecto de las formas de incidir en las mallas de forma institucional se pone en tensión dos temas sumamente relevantes que son por un lado la evaluación docente y por otro lado los procesos de acreditación. En relación con este último punto se debe establecer que de forma general los estudiantes plantean que su participación ha sido únicamente a través de la respuesta de ciertos instrumentos cuantitativos, es decir encuestas, de las cuales en muy pocas ocasiones saben del resultado específico que estas generan (Estudiante de pedagogía PUC, Municipal).

Mandan un correo de "este es el proceso de acreditación estamos haciendo una encuesta para autoevaluarnos como...como facultad o como universidad" no estoy seguro creo que en una ocasión llegó una encuesta, pero creo que... que fue lo único en lo que se nos permitió participar, porque yo no participé de nada, creo que fue una encuesta que se nos mandó de... de hecho decía que los resultados de esa encuesta iban a servir para el proceso de acreditación. no me acuerdo mucho, pero creo que hablaba de todo un poco de la universidad, tanto de como docente como de infraestructura, pero no me acuerdo bien (Estudiante de pedagogía UDEC, Municipal).

En el caso de la evaluación docente las experiencias son dispares ya que por un lado está la experiencia relata por parte de los estudiantes de la PUC y UDEC quienes establecen que esta evaluación es constante (cada dos semanas para la institución confesional) y que tiene una fuerte efectividad. Al punto que se considera como un mecanismo que permite generar cierta *venganza* por parte de los estudiantes a los profesores.

Nosotros hicimos un reclamo y a partir de las encuestas eee se conversó y el profesor ya no le hace más clases a la carrera, de hecho, eee después, preguntando años anteriores, siempre pasó lo mismo, pero nadie nunca dijo nada, entonces, a través de

de ese proceso nosotros hicimos que el profesor ya no nos hiciera clase (Estudiante de pedagogía UDEC, Particular Subvencionado). (Estudiante de pedagogía PUC, Municipal) es la venganza (risas) (Estudiante de pedagogía UDEC, Municipal).

La experiencia relatada por las estudiantes de la USACH refiere a que la evaluación docente es un instrumento que no tiene mayor incidencia en el desarrollo de la carrera, ya que su procesamiento lleva largo tiempo quedando cualquier posibilidad de cambio fuera de lugar.

Personal y por internet. Y los resultados creo que están cuatro años después, eso es como un mito porque nadie le informan (Estudiante de pedagogía USACH, Particular Subvencionado).

Uno tiene que ponerle del 1 al 4. La cosa es que hay uno puede expresar si uno tiene cualquier problema quien lo recibe es el señor que se encarga de las prácticas y el responde solamente a él y lo demás se lo deja, entiendo al director de programa, el gestor del programa, pero parece que de ahí está el problema que no..que no se producen cambios ahora si tenemos problemas con los profesores, por ejemplo de evaluación y ese tipo de cosas, yo he mandado por ejemplo solicitud de corrección y no he tenido ningún problema. Ellos me lo solucionan de esa manera Seguimos con los mismos profesores, con los mismos problemas y acá nadie se mueve (Estudiante de pedagogía USACH, Municipal).

Ahora bien, uno de los problemas referidos por los estudiantes de las UDEC a la evaluación docente es aquel vinculado a la desarticulación entre teoría y práctica, pero ya no solo a la falta aplicación de los contenidos de evaluación sino que específicamente en relación con la falta de mecanismos que permitan la trasmisión y enseñanza de los contenidos a los estudiantes. Cuestión se hace sumamente crítica a la hora que los estudiantes comienzan a realizar sus prácticas profesionales. Dicho problema emerge por este lado pero es transversal a todas las experiencias.

Yo encuentro que la evaluación docente deja mucho que desear, porque a ver, hace muchas preguntas eee específicas, que seas buen o mal profesor van a tener bien igual, por ejemplo, saben el tema, la mayoría de los profes saben del tema por algo están ahí, pero ahora que sepan abordarlo para enseñar, eso ya es otro tema y no preguntan mucho de eso (Estudiante de pedagogía UDEC, Particular Subvencionado).

### **Problemas con la práctica profesional**

Los problemas en las prácticas profesionales son comunes a todos los casos y contextos y radican principalmente en la alta contingencia que se genera al momento que los estudiantes se ven enfrentados a situaciones reales de enseñanza sobre todo en contextos de alta vulnerabilidad que presentan problemas que muchas veces los estudiantes declaran no haber previsto.

Uno lo que necesita es pensar sobre el contexto real, el contexto real puede ser como mi colegio que tiene ocho alumnos con necesidad educativa especial y tengo que incorporarlos a todos porque la premisa es que todos deben aprender, entonces también ahí yo siento que las evaluaciones se podrían más adaptar a las necesidades de nosotros como profesores (Estudiante de pedagogía PUC, Particular Subvencionado).



Aprendí mucho en didáctica de las ciencias pero siento que falta, falta como que nos hagan hacer clases antes de que nosotros nos enfrentemos a la práctica, porque uno llega allá y uno llega así como ohh guau esto, un mundo queeee, no, no, si bien nos presentaron, nos hablaron de eso, los profes te dan datos, claro te di... pero nadie te dicen en verdad a lo que voy po, así como las clases son así, tú vas tener estos problemas, yo creo que hay ciertos problemas que todas hemos tenido en general, que es como el manejo de grupo, la voz (Estudiante de pedagogía USACH, Particular Subvencionado).

... yo en ese aspecto igual estoy como con gusto a poco, en el tema de los ramos, de la... así, de los ramos que hemos tenido, porque, yo creo que este ramo en específico tiene para mucho, mucho más, hee... o sea he... es un ramo que no tiene, no está como coordinado con las prácticas, las prácticas nos han hecho enfrentarnos a muchas cosas y no sabemos cómo enfrentar las situaciones debido a que hee... estos ramos están al final y tenemos otros ramos que duran, he... muchos semestres y que no los hemos puesto en práctica, entonces al final como que hay un desequilibrio, un desorden, una desorganización, no sé cómo decirlo en ese aspecto (Estudiante de pedagogía USACH, Municipal).

Porque nos han mostrado como solo con niños, el aula regular, y después cuando tenemos que enfrentarnos a la práctica o a lo que uno quisiera hacer después de saliendo no va a hacer los mismo, que hay otros contextos, hay otro grupo etario (Estudiante de pedagogía USACH, Particular Subvencionado).

Esto genera una gran angustia pues los estudiantes tienen que ir enfrentando esos problemas más bien de manera intuitiva debido a que son diversas y dispares las experiencias con los profesores supervisores. Esa diversidad genera que muchas veces sea con profesores del colegio en cuestión donde se resuelvan los múltiples problemas esbozados (Estudiante de pedagogía PUC, Municipal). (Estudiante de pedagogía PUC, Municipal).

Eso fue decepcionante y después claro, uno se da cuenta en la práctica que debió haber sido más potente, hubiese sido más provechoso haber trabajado con los programas de estudio por ejemplo, ver... no sé, un objetivo y que ella nos dijera que podíamos hacer con ese objetivo o que estrategias se podrían haber llevado a cabo, que no las tuve. Entonces en el fondo qué tengo que hacer yo, por las mías preguntarles a los profesores de la escuela... "sabe qué estrategia utilizo para llevar a cabo esto", entonces... es complejo (Estudiante de pedagogía UDEC, Municipal).

La problemática de las prácticas profesionales como se observa genera, según los estudiantes, decepción y angustia. A lo cual se adiciona las dispares experiencias que tienen las estudiantes a la hora de desempeñar.

Mis otros compañeros me han dicho que no todas supervisoras han sido así buenas en el taller de práctica, también eso depende mucho del profesor, Entonces yo en general le pondría como nota un 5 (...) quizás del 1 al 7 si, un 5, porque aún hay cosas que están muy al debe sobre todo en la parte de gestión de aula mucho y en la parte de bajar el contenido elementos prácticos como decía el compañero que es lo más importante. Me han enseñado a discutir... las cosas de argumentar y todo en didáctica, pero en el contenido en sí cómo enseñárselo al niño, bajar el contenido no. O sea al final es como una (...) O sea es un auto descubrimiento yo tengo que buscar cómo roles en las instituciones educativas en las que se desempeñan. La diversidad es

grande, pero también abundan los casos en que los estudiantes, según su relato terminan realizando labores del todo ajenas a la enseñanza (Estudiante de pedagogía PUC, Municipal).

Yo se lo comente a mi profesora en ese momento heee guía y como que me daba ánimo, pucha que fome, pero nunca me dio así como mira tal ves podemos hacer otra cosa , voy a tratar de hacer algo para que no sea tan fuerte porque en esa instancia yo en verdad me sentía como muy mal porque es fuerte, porque son como las primeras intenciones que uno empieza a hacer como en el aula, entonces que la universidad que no nos entregue como previamente o en el momento como una ayuda, es super fome, porque de verdad uno empieza como a cuestionarse ¿en verdad quiero ser profe?, ¿en verdad esto me gusta? (Estudiante de pedagogía USACH, Particular Subvencionado).

### **Participación política en instancias Universitarias**

Llegado este punto es importante entender que la subjetividad común de los estudiantes de pedagogía establece un fuerte nivel agobio desde la formación. En este sentido es importante comprender desde esta perspectiva el posicionamiento que se plantean los estudiantes en función de su actuar político y las actitudes que poseen frente al acontecer político del contexto tanto universitario como nacional. De este modo una de las principales cuestiones que llama la atención es la suerte de trauma que la gran mayoría de los estudiantes declara al haber vivido situaciones de tomas y paros estudiantiles. En particular una de las experiencias vividas en la UDEC es ilustrativa de la situación común.

Justo tuvimos una experiencia el año pasado, se llamó como a... a discusión de facultad para decidir si se iba a toma la facultad o no y resulta que obviamente algunas carreras no se fueron a paro, tampoco querían toma y por lo que tengo entendido, tampoco se iban a tomar la facultad porque eran mayoría los votos en que no se tomaba que los que sí estaban a favor de la toma... y... (murmulló), resulta que a la noche se toman la facultad, entonces de qué democracia me están hablando, quiero participar en algo y resulta que mi opinión no fue tomada en cuenta, entonces en ese aspecto tengo malas experiencias y por lo mismo es que no participo tampoco (Estudiante de pedagogía UDEC, Municipal).

Se ve al practicante como una persona que no es reflexiva en el colegio y estás en el colegio y te ven como un ayudante no cómo una persona que se está formando para ser un profesional. Entonces, por ejemplo, en mi caso me mandan a sacar una fotocopia, una impresión, a buscar una corchetera y a mí me gustaría que conversáramos más de educación, conversar con el jefe de UTP.

Esta experiencia aun cuando es particular de una de las casas de estudios analizadas resulta ser decidora de un fenómeno experimentado en la subjetividad política de los estudiantes incluidos en la investigación y refiere a la polarización de dos grupos específicos en la política universitaria: por un lado un determinado grupo tremendamente politizado que copta las instancias de participación y decisión, y otro amplio grupo de estudiantes fuertemente despolitizados y reaccionarios a las posturas del grupo que a ratos adquiere las características de una suerte de vanguardia política, con un fuerte sectarismo y prácticas de exclusión.

Es como conflictos por el tema de quien participa y quien no, y que es válido y que no, y acá se da muchas veces que es válido... ay no se es conflictivo... porque, claro las

personas que participan tienen todo el derecho de decidir y votar pero a veces se... como que la opinión de las demás personas deja de ser válida porque no se participa y a veces no se comprende porque los otros no participan, si a veces pueden ser por diferentes factores trabajos, familias, "X" cosas y eso (Estudiante de pedagogía USACH, Particular Subvencionado) (Estudiante de pedagogía PUC, Municipal).

La última federación igual ha tenido como su tema, porque está como, está el actual presidente, él quiere tirarse a un cargo político, entonces para eso empezó con la idea de adelantar las acciones para dejar de ser federación como a mitad de año, lo que tiene un montón de consecuencias como negativas, porque se ha roto la orgánica, hay muchas discusiones internas y al final solo quieren salir, salir, salir, salir (Estudiante de pedagogía USACH, Municipal).

Dicha diferenciación que tiene como espacio preferente de expresión en la asamblea y deriva en una serie de consecuencias en términos de las orgánicas que existen a nivel de la representación estudiantil. Estas instancias pierden su potencialidad de cambio en la medida que se observa que están cooptadas por ciertos grupos que defienden en última instancia sus propios y particulares intereses, por lo que el grueso del estudiantado adopta una actitud más bien apática o a lo más instrumental con estas instancias, perdiendo en ese proceso toda posibilidad de organicidad (Estudiante de pedagogía PUC, Municipal)

Y ahí quedó la embarrada, como que empezaron a pifiar y cero respeto entonces igual cuesta mucho que la gente se interese... O sea la gente que está siempre interesada va a ir. Si lo hacen rápido, van con sus panfletos y sus poleras de colores, blanco, naranja, Somos los morados y es como aaah ya no, no gracias y después cuando te cazan es cuando esperan que hayas votado, te dicen "¿¡votaste!?" verde todos los colores posibles y te dicen "Hola! Te acuerdas del movimiento..." Y te dicen a ya chao y se van a cazar a otra persona ahora con la federación que está ahora, que es como un pupurri de cosas, de muchas organizaciones, no se, yo hasta pensé que se podían ir complementando, pero eh... ni yo me eh informado porque no me llama la atención porque no hacen nada concreto. No hay nada (Estudiante de pedagogía USACH, Particular Subvencionado).

A mí por ejemplo me fueron desencantando un poco y no digo, no quiero generalizar, porque puede que por ahí exista una organización política que si respeta sus bases, que se respeta muchas cosas y que si considere y vaya por un proyecto que se haya planteado desde un principio, pero generalmente pasa que ahí van muchos intereses entre medio y al final eso (Estudiante de pedagogía USACH, Particular Subvencionado).

Como se observa las elecciones comienzan a ser poco decisivas y se va generando una distancia insalvable entre los sectores organizados y la mayoría de los estudiantes. En este sentido nuevamente el punto de quiebre viene a ser aquel referido a las decisiones en torno a las tomas y los paros los cuales, como mecanismos de lucha preferentemente escogidos por los grupos organizados y que afecta al resto de la comunidad universitaria, es uno de los espacios en los que se manifiesta de forma más abierta la contradicción política de los estudiantes de pedagogía.

Yo me he dado cuenta cuando participo de las asambleas, llega mucha gente cuando hay día de la votación de paro, llega mucha gente vota y se van y después queda ahí la pelea de ir, porque se tienen, porque se van, votan y se van y eso es como, no

dejan realmente a quienes les interesa, porque se van a paro (Estudiante de pedagogía USACH, Municipal).

A ello se suma otro factor que es sumamente importante y es la falta de tiempo por parte de los estudiantes los cuales relatan constantemente verse sobrepasados por las exigencias académicas, cuestión que se hace mucho más crítica al iniciar las prácticas profesionales.

A eso voy, que ya desde los dos últimos años o en el último año ya no puedes participar, aunque tu quisieras porque, por ejemplo, mi colegio está en providencia y me demoro una hora y tanto en llegar solo acá (Estudiante de pedagogía USACH, Municipal).

Ahora que salí y volví mi relación con la FEUC es nada más que los mails que recibo, no hay mucha relación tampoco, nos queda mucho tiempo que también tiene que ver con lo que hemos respondido en preguntas anteriores, que estamos desde las 6 de la mañana hasta las 8 de la noche en clases, entonces también a veces ni siquiera nosotros sabemos que hay una votación de un paro o que se está reflexionando sobre algo (Estudiante de pedagogía PUC, Particular Subvencionado).

Esta situación de falta de tiempo es transversal a casi todos los estudiantes y junto con los otros factores comentados afecta la participación política pero también la participación en otras instancias extraprogramáticas.

### **Participación en otras actividades**

Un fuerte costo de oportunidad representa para los estudiantes el entrar hacer prácticas profesionales debido a que los traslados, las planificaciones, las exigencias de los demás ramos copan la agenda de estudiantes que poco a poco comienza a extinguir, según su relato, su vida fuera de la carrera y la escuela.

Es que nos falta tiempo... (Estudiante pedagogía USACH, Particular Subvencionado).

Por ejemplo este año había un taller de piano y yo no lo pude tomar porque tenía NEP (Estudiante de pedagogía USACH, Particular Subvencionado).

Claro, yo igual... quería tomar yoga, no pude porque tenía práctica (Estudiante de pedagogía USACH, Particular Subvencionado).

En este sentido el principal lugar de participación, para aquellos que la tienen, resulta ser la misma universidad. Sin embargo en la gran mayoría de los casos existe una particularidad que condiciona la participación y que refiere o bien a un costo monetario asociado a la participación en talleres (PUC) o bien la limitación en los cupos de estos (USACH). En cualquiera de los dos casos los estudiantes no poseen mayor incidencia ni en la organización ni el sentido que adquieren estas instancias, puesto que se establece una relación mercantil en un caso y clientelar por el otro.

Aquí hay talleres pero son pagados es el problema lo que me parece muy malo porque asumen que todos vamos a tener dinero para pagar esos talleres que uno quiere y por eso, por ejemplo, al menos yo me interesaba hacer deporte y talleres deportivos, pero para poder acceder gratis me tenían evaluar así que también tenía una presión... O sea si no hacía ni abdominales en no sé cuantos minutos (Estudiante de pedagogía PUC, Municipal).

El problema es que igual siempre se llenan muy rápido los cupos (...) Entonces, no es que tengan más favoritismo o tengan más he... como claro si tienen favoritismo, pero no les da más preferencia a ellos, sino que ellos tiene la posibilidad de tomar antes los ramos (Estudiante de pedagogía USACH, Municipal).

Por otro lado la presencia de espacios e iniciativas auto gestionadas es recurrente y se basa fundamentalmente en la "toma" de ciertos lugares de la universidad que terminan siendo espacios de participación concurridos por parte del estudiantado y que superan las limitaciones institucionales que refieren tanto a costo como disponibilidad.

Algunos que llegan así como un grupo y se apropia de un espacio y se genera, como que se motiva la gente y la gente participa (Estudiante de pedagogía USACH, Particular Subvencionado).

En este sentido, existe una fuerte sensación de nostalgia de los tiempos de estudio en la enseñanza media en la cual existía la posibilidad de participar en múltiples instancias tanto políticas como deportivas, artísticas e incluso religiosas.

### **Participación en actividades en los establecimientos de origen**

Una de las cuestiones más relevantes a la hora de examinar los relatos en torno a sus recuerdos del tiempo como estudiantes de enseñanza media de los actuales profesores en formación es la fuerte diferenciación que existe en relación con el tipo de dependencia que tenía la institución en la que estudiaron. En este sentido se destaca que aquellos que provienen de colegios con adscripción religiosa poseen, en general una fuerte participación en actividades ligadas a la caridad, la evangelización y el voluntariado, en las que existe una fuerte verticalidad y los estudiantes en muy pocos casos tenían la posibilidad de incidir en la forma y el sentido que estas actividades tenían.

En mi colegio, igual habían hartas actividades hacia como la comunidad, eeee, no sé, teníamos como que visitar el hogar de cristo, íbamos como a hogares de ancianos, eee siempre toca que uno, que igual está como en una zona que eeem, o sea, igual es, o sea, no es pobre, pero no es, no es tan, no tiene tanto dinero, entonces, igual eee se trata como de ayudar a la a la comunidad. Salíamos eee, de repente, por ejemplo, cuando hacía frío, eee se recolectaban mantas y se daban mantas a la gente que viven en situación de calle, eee salíamos a Yo participo en las colonias urbanas pero realmente en este momento no eh estado participando mucho, pero participo en las colonias urbanas, que es una asociación donde van a ayudar a los niños de escasos recursos del lugar y ese tipo de situaciones (Estudiante de pedagogía USACH, Particular Subvencionado); repartir café en la noche y cosas así, entonces, eso era como mi participación (Estudiante de pedagogía UDEC, Municipal); mi colegio quedaba en La Granja, era un colegio particular subvencionado colegio evangélico adventista y era un colegio técnico, entonces obviamente el panorama era sumamente distinto, de partida porque también obviamente la perspectiva del tiempo puede ver que mucha doctrina así como de comportamiento, no había mucha participación de nosotros como para decir lo que nosotros pensábamos nos molestaban esas cosas que quizás quisiéramos organizarnos nosotros como estudiantes, éramos muy normalizados (Estudiante de pedagogía PUC, Particular Subvencionado).

Por el contrario para el caso de los estudiantes que provienen de colegios municipalizados la experiencia se centra en espacios públicos incluyendo la participación en instancias a nivel provincial o metropolitano.

Yo participaba en el taller de fútbol, pero en Pudahuel se hacen los campeonatos de fútbol por todo, por todos los colegios que hay... en los liceos (...) Eran organizados por la municipalidad, pero es que dentro de los colegios tenían que haber taller de fútbol. Y también competí por los colegios, entonces teníamos harta relación en la municipalidad de Santiago y en Insuco, era técnico profesional. Entonces teníamos relación con todos los colegios de la comuna, en campeonatos, organizados por la municipalidad... (Estudiante de pedagogía USACH, Municipal).

A ello debe sumársele la participación que los estudiantes tuvieron en las movilizaciones estudiantiles del 2006 y el 2011 de las cuales tienen diversos recuerdos y valoraciones. Ello en función que emerge en el relato el movimiento estudiantil como uno de los espacios en los que se generaron una importante y profunda cantidad de experiencias significativas sin embargo estas no necesariamente poseen un saldo positivo a favor de una mayor politización del estudiantado (Estudiante de pedagogía PUC, Municipal).

Se notaba la diferencia como que los profes siempre decían “es que las chiquillas del 2006 eran muy distintas”, siempre lo mencionaban o sea ellas eran organizadas tenían un punto, argumentaban bien y pasaba ya que qué es lo mismo que pasa con el debate, no sabía debatir, no había respeto o sea (...) en el Liceo en que yo iba quedó la embarrada cuando fueron a desalojar y ¿quién respondía? también por eso es como lo mismo que pasa hace poco cuando también se habían tomado los liceos de Santiago dejaron la tendalada y después si estoy consciente de que queri plata para otras cosas ¿por qué te comportay así? ¿por qué destrozar algo que en parte es tuyo? ¿por qué? Si ahí vas a estar 4 años yo estudié en Liceo equis de Concepción y bueno, mi tercer año, tercero medio fue dos meses clases, cuatro meses sin hacer nada y así, y fue un tercero medio así como... entonces eh... yo tuve mala experiencia porque siempre me di cuenta de que no son coherentes. O sea, van a marchar por democracia pero son 10 personas de 100 las que eligen si se van a toma o no, entonces que democracia hay ahí y yo llego acá a la universidad y me encuentro con lo mismo, entonces al final que ganas me van a dar a mí de participar de esta instancia si no hay coherencia en democracia, no hay coherencia en lo que dicen, entonces es como fome participar (Estudiante de pedagogía UDEC, Municipal).

En este sentido, nuevamente emerge la sombra de un trauma emanado por un lado por la presencia de experiencias autoritarias y por otro lado por el desajuste entre las expectativas involucradas en esa acción política y el resultado concreto que finalmente surge de aquellas situaciones. En este sentido la decepción viene a ser en cierta medida la tónica de los estudiantes que en algún momento se movilaron y luego se desilusionaron.

Al menos la del 2011 fue, fue importante porque fue a nivel nacional, y recién había entrado al Liceo, antes estaba en un colegio privado, entonces me sentí bastante motivado porque también veía que había, por ejemplo, varias cosas de las que de la revolución pingüina no se había cumplido nada... (Estudiante de pedagogía UDEC, Municipal).

Igual estuve en el colegio, bueno, igual era un colegio municipal y al menos con respecto a la federación de estudiantes, como que siempre tomaban las decisiones por su propia cuenta. Pero al final como nunca nadie se quiso postular para el cargo, siempre quedaba el mismo y al menos siempre tuvimos paro o toma o lo que sea. Siempre, siempre encontraba una excusa como para irse a paro o toma, así que digamos que nunca aprendí mucho en media (Estudiante de pedagogía UDEC, Municipal).

Yo también participe en el centro de Estudiantes y... pero de tercero medio, pero era la encargada de, de la práctica, porque nosotros éramos técnico profesional, era un colegio igual super vulnerable, era un liceo, mejor dicho. Y nosotros pedíamos, por ejemplo, teníamos mecánica automotriz y los chiquillos no tenían motores (Estudiante de pedagogía USACH, Municipal).

La captación por ciertas cúpulas del movimiento genera una decepción muy grande en la medida en que se vacía de todo sentido el actuar colectivo especialmente en lo referido a los espacios de deliberación como son las asambleas y también las elecciones.

Si, yo igual veía gente que no era por sus ideales sino que seguía a la masa y eso también me ha decepcionado, que en realidad ni sabe por qué está ahí. Por ejemplo, me ha pasado “¿oye y por qué vas a marchar?” “no sé”, entonces, eh... no sé, o en el liceo, “¿por qué vas a marchar?” “por la educación de calidad, gratis” y no va al liceo, repitente, no hace los trabajos, le copia al compañero y... de qué me estás hablando (Estudiante de pedagogía UDEC, Municipal) (Estudiante de pedagogía PUC, Municipal).

Por el contrario la experiencia relatada por parte de los estudiantes de los establecimientos subvencionados está mucho más ligada a una ausencia de participación que determina que al momento de llegar a la Universidad las instancias de participación sean mucho más atractivas en la medida en que resulta tener un tono de novedad importante y de algún modo no existiría tanta decepción como en el caso de los estudiantes provenientes de establecimientos públicos.

No había libertad para nosotros para decidir o sea no sé levantar proyectos, hacer un mural como los que yo he visto en otros colegios en relación con, por ejemplo yo estuve en el 2006 en el colegio, cuando fue el tema de las tomas, el movimiento estudiantil que me tocó estar ahí cuando fue el tema de las tomas fue un caos no podían creer que la gente se fuera a paro en ese colegio, haciendo discurso religioso no había discusión política en clases (Estudiante de pedagogía PUC, Particular Subvencionado).

Yo creo que existe una confusión porque se cree muchas veces que las personas participan en política cuando pertenecen a un grupo político y yo creo que eso no tiene nada que ver porque incluso un par de compañeras que quieren organizarse porque quiere ayudar a la población que está aquí al lado y no pertenece a ningún grupo político, ya está haciendo política igual, aunque discutamos el tema ya estamos haciendo política, entonces siento que lamentablemente existe esa concepción errónea de que las personas que no participan en estas agrupaciones no están haciendo política, entonces al final se genera esa división de repente. Como que se siente, uno pertenece a este grupo y otro al este y en el fondo estamos todos integrados (Estudiante de pedagogía USACH, Particular Subvencionado).

En este sentido las percepciones que tienen los estudiantes provenientes del sector subvencionado tienen una percepción, en general, mucho menos apasionada de la política y en general de las problemáticas atinentes a la vida universitaria en este mismo sentido existe un tratamiento de las problemáticas más abierto, menos conflictivo y que se vincula con el tratamiento más caritativo de las intervenciones en sus establecimientos de origen así como también la forma en la cual se resuelven los conflictos a nivel de los hogares de origen.

También hay manipulaciones detrás de partidos que concretamente financian campañas porque saben que estando en la Universidad Católica significa que existe una incidencia sobre las elecciones que va a tener ese personaje que está estudiando.

### **Dinámicas de resolución de conflictos en las familias de origen**

En términos generales al momento de realizar las preguntas sobre las dinámicas de convivencia y resolución de conflictos al interior de las familias los estudiantes estaban llanos a hablar sobre sus experiencias. Esta sección de preguntas se abordaba al final de las entrevistas grupales y la apertura, soltura y sinceridad que se expresaba en las repuestas daba cuenta que en general las aplicaciones habían sido un éxito ya que se había llegado a hablar de temas personales e incluso confidenciales con arranques de humor que si bien estaban en un plano jocoso dan pistas sobre posibles diferencias observadas a nivel cuantitativo. En dos ocasiones, específicamente en el caso de USACH y de la UDEC, al preguntar sobre las referidas dinámicas los estudiantes mencionaron como broma que la forma de resolución de conflictos era: “con la chala”, con “el de cuero” o “A combos, a patadas, no sé”.

Con la chala (Estudiante de pedagogía UDEC, Municipal); cuando chico... el..... de cuero (...) si, pero fue hasta la... quinto y nunca más (Estudiante de pedagogía UDEC, Municipal); A combos, a patadas, no sé (Estudiante de pedagogía USACH, Municipal).

En ambos casos las intervenciones son muy cortas y jocosas, es más generan la risotada general de todos los asistentes de las entrevistas, que resultaron en ambos casos ser provenientes de instituciones públicas. En este sentido se puede hipotetizar que la risa es una forma de sublimar un trauma y que es chistoso en la medida en que se comparte dicho trauma y de celebra su reelaboración en forma de broma. Sin embargo, esta podría ser una de las claves para entender el mayor autoritarismo presente en los estudiantes que asisten a los liceos públicos. La broma deja de serlo cuando se establece que efectivamente hasta el quinto básicos uno de los estudiantes recibía efectivamente golpes por parte de sus padres.

Por otro lado y de forma más general los estudiantes declaran experiencias que van desde la apertura absoluta en torno a los temas al cierre pragmático de hablar las cosas que resultan ser dolorosas. Pasando por un intermedio en el cual se cambian las cosas a partir de la reestructuración familiar, basada específicamente en la separación de los padres y la liberación de la madre.

En el caso de las familias en las que el dialogo es abierto, amplio y comprensivo es importante notar que son principalmente en las instancias de las comidas en donde se generan los diálogos, se tratan los problemas, y se da una suerte de celebración de la unión familiar. En este sentido la comensalidad es sumamente importante ya que es en ese espacio donde se puede hablar, y la mantención de la costumbre de comer en familia es lo que asegura de un modo u otro la buena relación entre padres, hijos y hermanos.

En lo personal con mi mama más que con el resto de mi familia, siempre conversamos todo y siempre me da consejos o yo la aconsejo a ella sobre su trabajo, como que tomamos once y nos demoramos una hora y media más solo sentadas conversando... (Estudiante de pedagogía USACH, Municipal)

Claro a mí me pasa lo mismo, yo la hora de once, hora de desayuno, todos nos levantamos a la misma hora de la mañana, tomamos desayuno juntos, la once, la cena, todo juntos, conversamos lo mismo, nos preguntamos cómo nos fue en el



trabajo, como me fue a mi aquí en la universidad, como me fue en la práctica (Estudiante de pedagogía USACH, Municipal).

En mi casa somos como hartos de almorzar como juntos en las instancias que tenemos, como el fin de semana y también siempre hablamos como de temas contingentes como a las cosas que salen las noticias, mis papás no son tan políticos porque también vivieron la dictadura y como todo ese miedo quizás tiene la participación, pero siempre hablamos de temas contingentes y también de lo que ellos piensan sobre ciertos temas también mis papas son mayores, entonces igual ellos han ido cambiando un poco su manera de pensar (Estudiante de pedagogía UDEC, Particular Subvencionado).

En los casos en los que no existe diálogo la situación siempre es mucho más tensa y efectivamente el evitar la conversación termina en cambios en la conducta en donde las relaciones se van desgastando en base al silencio para dar paso al llanto y la emergencia la violencia (Estudiante de pedagogía PUC, Municipal).

La otra situación relatada es aquella que refiere al cambio en las estructuras familiares que permiten una resolución mayormente dialógica de los conflictos. En ese sentido es importante mencionar que el autoritarismo se concentra principalmente en la figura paterna la cual al desaparecer o salir del ámbito familiar da paso a la apertura para hablar todo tipo de temáticas e incluso la liberación de las madres que terminan realizando acciones impensadas hasta para los propios estudiantes como por ejemplo: probar marihuana.

Si por ejemplo en mi casa, bueno yo tengo muchos conflictos con mi mamá, mis papas están separados, han ido y vuelto muchas veces, entonces en verdad yo ahora tengo una actitud diferente y en verdad yo me hago. En particular en mi familia no se habla mucho, o sea en los primeros años hasta salir de cuarto medio la dinámica era pasaba un problema había silencio, hasta que uno no cambia la conducta y convergía a su cauce normal familiar un poquito al lado, porque estuve muy metida entremedio de los dos y eso en verdad como que ahora me colapso (Estudiante de pedagogía USACH, Municipal).

Mis papas se separaron hace muy poco tiempo después de estar 35 años juntos, entonces mi mamá está en un periodo de aprendizaje personal, entonces en ese aprendizaje obviamente hay una apertura quizás a discutir más temas pero antes de ese periodo era como un ambiente familiar siempre muy autoritario por parte de mi papá como la figura paterna, los roles de géneros muy marcados, machismo total y mi mamá también trabajaba todo el día ella sirviendo la comida entonces la instancia como familiar siempre estaba marcada por ese rol, eh mis papas no conversan mucho sobre contingencia o sea comer y ver la tele familia promedio (Estudiante de pedagogía UDEC, Particular Subvencionado).

Porque igual por ejemplo yo con mi mamá tengo mucha confianza y no se po, la otra vez llega y me dice "hija probé la marihuana" (Estudiante de pedagogía USACH, Municipal).

Yo tenía a mi familia así como construida mama, papá, después ya... ahí igual había un tipo de relación que era si se generaba un conflicto... como yo creo que yo era mas chica igual, no tenía la oportunidad de decir "oye pero no se conversemos lo, abordemos lo de otra manera que sea diferente" ya, luego de eso una separación entonces después ya era mas grande, tengo conflictos con mi mamá o su pareja...Y es

como "conversemos lo, ¿ya que paso?, esto y esto otro" entonces debe ser quizás donde yo soy más grande y también que después hubo un quiebre familia entonces que... uno como que empieza a tomar otro tipo de decisiones y medidas... (Estudiante de pedagogía USACH, Particular Subvencionado).

## Conclusiones

A modo de conclusión se puede establecer que los estudiantes de pedagogías son bastante consientes y críticos en relación con las problemáticas que les aquejan e incluso poseen una imagen bastante clara de lo que desean como alternativa a las situaciones que los aquejan. Prueba de ello es que existió una fuerte saturación a la hora poder identificar los puntos en los que no estaban conformes siendo los más relevantes básicamente tres:

- En primer término la crítica a las metodologías de evaluación por parte de sus profesores universitarios, lo cual como se refería a la distancia generada entre una teoría que planteaba la flexibilidad como principal contenido y la falta de aplicación de esos abiertos criterios a la hora de evaluar e incluso realizar las clases.
- Por otro lado existe una fuerte crítica compartida dirigida a la excesiva abstracción de los cursos y profesores de las especialidades disciplinarias. En este sentido nuevamente el problema identificado es una tensión entre teoría y práctica. Sin embargo en este caso la crítica va dirigida a la imposibilidad de traducir esos contenidos en términos pedagógicos.
- Por último una fuerte crítica se realiza a la falta de apoyo en la practicas profesionales y la alta contingencia a la cual se ven enfrentados al momento de comenzar a hacer frente a una diversidad de escenarios pedagógicos, entre los cuales se encuentra de forma frecuente la sensación de desvalorización como practicantes por parte de las instituciones en las que realizan las prácticas. En este sentido es que se plantea la necesidad de generar una mayor cantidad de apoyo y sistematización de estos acercamientos en conjunto con una elaboración más específica de las formas de enfrentar problemas en el aula.

Estos tres puntos críticos al sumarse configuran un escenario en el cual los estudiantes de pedagogía encuentran una crisis de sentido en función de los múltiples y constantes requerimientos a los que tienen que responder. Ello hace mella de su seguridad y en las dinámicas cotidianas en las que se ven absorbidos por las exigencias académicas y de las prácticas. De modo tal comienzan a restarse de actividades extraprogramáticas y política.

Es en ese último punto donde quizás esta el punto más crítico del asunto debido a que se establece casi como un sentido común que la política en la universitaria es poco efectiva y que por tanto son las vías institucionales aquellas que en algunos casos pueden resolver las situaciones que generan malestar en sus subjetividades. Sin embargo, estas vías institucionales son consideradas en la gran mayoría de los casos como una respuesta tardía.

Las causas de la decepción de la política universitaria son múltiples y diversas pero se concentran en la decepción que el ejercicio común de ciertos grupos organizados tiene de ella. En este sentido la experiencia de los estudiantes de la UDEC es decidora de los límites a los cuales ciertas cúpulas llegan al momento de establecer como comunes decisiones que terminan siendo particulares. Por otro lado, la cooptación de las elecciones por una suerte de lógica publicitaria también merma fuertemente las posibilidades de cambio en la visión de la política en el ámbito terciario.

En este mismo sentido es importante considerar que las diferencias al nivel de las experiencias en la enseñanza media es también un factor decisivo a la hora de entender las diferencias que emergieron en la fase cuantitativa. En particular se debe comprender el trauma político que poseen los estudiantes que participaron en el movimiento estudiantil y como ese trauma posee una suerte estertores constantes en la recurrencia de paros y tomas en la vida universitaria.

Por último un factor no menor a considerar es la experiencia a nivel familiar que también marca incluso desde el inconsciente la forma en la cual los estudiantes van enfrentando las diferencias de opinión, la tolerancia al disenso y la búsqueda democrática de resolución de conflictos. En este sentido la buena evaluación que se hace de metodologías de enseñanza y evaluación como son las exposiciones y los debates dan ciertas luces de como se pueden revertir los traumas señalados y avanzar en la consolidación de las competencias morales requeridas para profesores más pluralistas y democráticos.

### **Proyecciones de avance**

En función de ello es que se determinó un cambio en la técnica pasando de los grupos de discusión a las entrevistas grupales, poniéndose el énfasis en la exposición de experiencias y puntos de vista más que en la confrontación de ideas puesto que ello a todas luces resultaba ser problemático y evitado. De este modo se toma en consideración una de las principales características de la metodología cualitativa que permite procesos reflexivos, abiertos y flexibles, permitiéndose en este caso los cambios expuestos a partir de la evidencia preliminar encontradas.

### **4.5 Difusión de resultados**

La presente investigación plantea en su proyecto difundir los resultados mediante información en la prensa, un seminario, un libro de divulgación, la presentación en un congreso internacional y la publicación de un artículo indexado. Hasta la fecha de cierre del presente informe preliminar (8 de septiembre), se han desarrollado las siguientes actividades:

- Dos notas de prensa en Diario El Mostrador.
- Ponencia aceptada en la conferencia “Moral Competence: a brand new topic in cognitive psychology, ethics and law” a desarrollarse los días 29 y 30 de septiembre en la Adam Mickiewicz University en Poznan, Polonia.

Se adjuntan en los anexos la ponencia aceptada y las notas de prensa señaladas.

## **5. Conclusiones generales**

La competencia moral-democrática se comprende como la puesta en práctica de los principios democráticos de los sujetos en contextos de interacción social. El instrumento MCT desarrollado por Georg Lind (2016) permite asociar una medida comparativa al desarrollo de esta competencia. El desarrollo de la competencia moral-democrática se asocia de este modo no solo a los aspectos afectivos del desarrollo moral, siguiendo la tradición de Lawrence Kohlberg y sus estadios de desarrollo moral, sino que retoma en su definición el concepto de capacidad de juicio moral propuesto por Piaget, de modo que evalúa al mismo tiempo el componente cognitivo de esta puesta en práctica. En síntesis, siguiendo a Lind, la puesta en práctica de los principios en situaciones concretas requiere de

un desarrollo a la vez afectivo y cognitivo. El índice C, resultado del MCT, resume en un indicador el desarrollo de esta competencia. El rango de este desarrollo va desde un muy bajo desarrollo (Índice C menor a 9), bajo (10 a 19), medio (20-29), alto (30-39), muy alto (40-49), y hasta extraordinariamente alto (más de 50).

El promedio para la muestra de un índice C = 19,36 se ubica cercano al límite inferior del valor medio de desarrollo, en un rango con valores máximos cercanos al 50. En términos de porcentaje, esto representa solo un 38,72% del máximo esperado. Este primer resultado releva un muy bajo desarrollo de la competencia moral-democrática en los futuros profesores. Y plantea la necesidad de mejoras generales en la formación inicial a este respecto.

Los factores educativos como carrera estudiada, la dependencia del colegio de egreso y la universidad en que se estudia, representan ser factores relevantes y significativos para desarrollar esta competencia. Este segundo resultado destaca los factores educativos como promotores del desarrollo de esta competencia. Ello confirma la hipótesis de la base teórica de esta investigación, en cuanto son las condiciones educativas las que pueden promover u obstruir el desarrollo de esta competencia.

Si bien la educación es un factor relevante en el desarrollo de esta competencia, se aprecia a partir de los resultados que esta no es una condición suficiente o absoluta, en cuanto también en ciertas condiciones puede significar un retroceso. Así como un tercer resultado relevante de la investigación, al comparar los niveles de desarrollo de los tres grupos de carreras evaluadas se aprecia que la formación en Educación General Básica y en las Pedagogías en Humanidades representa un factor positivo para los estudiantes. En promedio, los currículums de estas carreras para las universidades participantes significan para los futuros profesores un aumento en su competencia moral-democrática de 2,3 a 2,4 puntos, independiente de los factores anteriores de formación, como la dependencia escolar o el puntaje PSU. Esto ofrece una posibilidad de crecimiento a sus estudiantes durante su estadía en la universidad, y en este sentido, la formación universitaria está cumpliendo su rol promotor de su formación democrática. Este resultado, aunque menor en términos de porcentajes respecto al total esperado (2,4 puntos representan solo un 5% del nivel máximo esperado para esta competencia) se ubica en una dirección formativa de este proceso. Junto con este resultado optimista, el mismo análisis da cuenta de un resultado inverso.

Para las carreras agrupadas en el grupo de Matemáticas y Ciencias Naturales, la comparación entre los estudiantes de primer y último año arrojó una diferencia negativa. Aun cuando este grupo de estudiantes inicia el primer año de sus carreras con un índice C superior a sus compañeros de las otras pedagogías, el desarrollo de sus carreras representa un retroceso de 4 puntos en su valor promedio de competencia moral-democrática. Podemos decir, a partir de este resultado, que su experiencia educativa en estas carreras y su práctica en las instituciones participantes han constituido, quizás, una involución en relación con el desarrollo de esta competencia. Posiblemente, una falta de diálogo, de intercambio o de interacción de los estudiantes entre sí y con sus profesores sea una característica de estas disciplinas, lo que, en vista de los resultados empíricos, estaría afectando negativamente el desarrollo de esta competencia. ¿Dejan de ser relevantes las conversaciones en estas carreras?

Un cuarto resultado relevante surge de la evaluación de las condiciones favorables o desfavorables para el desarrollo de esta competencia democrática en procesos formativos. Como condiciones favorables se consideran la toma de responsabilidades y la reflexión guiada en contextos curriculares y extracurriculares. El cuestionario utilizado permitió

distinguir estas condiciones tanto en estudiantes de primero como de último año. Los estudiantes de Educación General Básica y de Humanidades que identifican condiciones favorables ya desde el primer año, se distinguen con una competencia moral-democrática mayor que aquellos de condiciones no favorables. Del mismo modo, ellos, al comparar el primer y el último año de formación, mejoran su condición de desarrollo. Para el caso de las carreras de Matemáticas y Ciencias Naturales, sin embargo, aun las condiciones identificadas como favorables para las otras carreras no significan una mejora en la competencia moral-democrática de los estudiantes.

De este modo, la investigación ha permitido mostrar en las carreras de EGB y Pedagogía en Humanidades las hipótesis H1 y H2, de desarrollo de la competencia moral-democrática gracias a estas condiciones favorables. También a la hipótesis H4 de no distinción significativa entre géneros. Al mismo tiempo, la investigación ha mostrado sus límites al no poder comprobar las dos primeras hipótesis para los contextos de formación en Pedagogía en Matemáticas y Ciencias, lo que abre la posibilidad de futuros análisis más detallados de estos procesos de formación.

Para el modelo de regresión lineal, si bien la varianza ha ido en aumento al incluir más variables, esta alcanza solo un 4,5%, lo que se considera bajo. Esto indica que aun hay un 95% aun de variabilidad en el índice C que requiere de otras variables para ser explicadas, que no se han incluido en la presente investigación.

Como límites de la investigación se pueden mencionar hasta el momento algunos aspectos relacionados con el análisis cuantitativo. La baja varianza explicada por el modelo ( $R^2 = 4,5\%$ ) sugiere que aun existe una diversidad de variables que están afectando el índice C que no han sido identificadas con las variables consideradas. Por otra parte, aun la disminución del índice C en estudiantes de Matemáticas y Ciencias propone indagar con más precisión en las condiciones favorables.

Las conclusiones relacionadas con los datos cualitativos se encuentran pendientes del término de esta etapa de recopilación de información.

## **6. Recomendaciones para la formulación de políticas públicas**

Los resultados obtenidos ponen la competencia moral en un nivel de desarrollo promedio entre los parámetros bajo (10 a 19) y medio (20 a 29) para los futuros profesores. Las políticas públicas en educación, por otro lado, requieren cada vez más de docentes que cuenten con esta competencia desarrollada. El mantenimiento de climas de convivencia, así como la construcción y el seguimiento de planes de ciudadanía requieren no solo de instructivos o normativas que recuerdan los principios y valores democráticos a los actores escolares, sino, y sobre todo, de una capacidad suficiente para ponerlas en práctica. Se requiere que la formación inicial docente se haga cargo de ofrecer oportunidades de aprendizaje a los futuros profesores con el fin de que sean capaces de hacerse cargo de los desafíos que plantea la democracia a nuestro país y así promover estas capacidades en los futuros ciudadanos.

Se requiere que la formación de docentes aumente las posibilidades de interacción entre pares y con sus profesores, el diálogo como estrategia de aprendizaje, la asunción de responsabilidades y el ofrecer espacios de reflexión para propiciar las condiciones que favorecen el desarrollo de las competencias moral democráticas que demanda nuestro país a sus profesores. En el hecho, estas instancias se han mostrado positivas y favorecedoras en la mayoría de los sujetos analizados.

El caso de la formación en ciencias naturales y matemáticas, al parecer, requiere, de un trabajo que permita identificar primero y contrarrestar después, las condiciones curriculares que hacen descender esta competencia entre los estudiantes. Posiblemente, se requiera de un estudio detallado y específico, quizás ligado a las características de lo que en la formación inicial docente se entienda como una adecuada formación en matemática y ciencias.

Es necesario en la formación inicial docente incluir actividades de reflexión e intercambio, que no solo sitúen a los estudiantes en una posición de meros receptores sin posibilidades de proposición, o de creadores sin posibilidades de recibir y considerar las creaciones de otros, sino que los ubique en una situación de interacción social. Este intercambio está asociado al desarrollo de las competencias moral-democráticas, en cuanto configura espacios de intercambio sin coersión, que promueven la competencia comunicativa y moral.

## **7. Anexos entregados**

- Cartas de consentimiento informado
- Cuestionario ORIGIN
- Cuestionario MCT
- Base de datos cuantitativa
- Script análisis cuantitativo
- Proposal de presentación en seminario internacional
- Notas de prensa diario El Mostrador

## **Se agrega**

- UH Informe Cualitativo