



UNIVERSIDAD UCINF

LABOR CONSTANTIAE TRIUMPHARE

Facultad de Educación

FOMENTO DE LA AUTONOMÍA Y PRÁCTICA DOCENTE EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR TÉCNICO PROFESIONAL

Estudio de dos casos bajo un enfoque integrado entre la pedagogía de la
autonomía de Paulo Freire y los planteamientos de la OCDE

Sergio Sarmiento Monje

Tesis para optar al grado de Magíster en Educación
mención Docencia para la Educación Superior

Profesora guía: Paola Andreucci Annunziata

Santiago, agosto de 2019

1. Resumen y abstract

Este proyecto de investigación se focaliza en las prácticas docentes de dos pedagogos que ejercen en la educación superior técnico profesional, en particular en el IP DUOC UC, indagando respecto del fomento de la autonomía bajo un enfoque integrado entre la pedagogía de la autonomía de Paulo Freire y los planteamientos de la OCDE. Se busca indagar en tales prácticas dada la escasa participación de los estudiantes en las organizaciones estudiantiles democráticas, lo que denota un precario desarrollo tanto de su autonomía social como de su autonomía individual, dado que ambas autonomías, según Habermas (2000), se presuponen. La información respecto del tema, por otra parte, es escasa, por lo que se realiza una investigación exploratoria, con metodología mixta, con el fin de ampliar los campos de estudio. Los resultados dan cuenta de prácticas docentes que no fomentan la autonomía estudiantil, dado que en un caso se aplica una educación instruccional y en el otro una educación horizontal desconectada del entorno social y laboral. Los efectos de esta situación –en caso de ser un fenómeno generalizado- se traducen en el incumplimiento del mandato legal respecto del fomento de la autonomía y del pensamiento crítico por parte de las instituciones educativas, un detrimento respecto del desarrollo cognitivo y laboral de los estudiantes, teniendo además un impacto negativo en nuestra sociedad, dado que los más de quinientos mil matriculados en el segmento -cifra en expansión- no tendrán una adecuada formación respecto de su autonomía, aportando así en un grado no menor a la mantención de una sociedad desigual, individualizada, con baja participación democrática, como es el Chile de hoy.

Índice de contenidos

<u>Ítem</u>	<u>Página</u>
2. Presentación del problema	5
3. Justificación y propósito del tema	17
4. Pregunta de investigación.	23
5. Objetivos generales y específicos	24
6. Marco teórico	25
6.1 La autonomía desde la Grecia Clásica hasta el siglo XIX	25
6.2 La autonomía en el siglo XX: de Piaget a Kohlberg	29
6.3 Habermas y la autonomía	34
6.4 La pedagogía de la autonomía de Paulo Freire	38
6.4.1 Modelo educativo propuesto por Freire	41
6.4.2 Características de la pedagogía de la autonomía	46
6.4.3 Aspectos relevantes para la formación de la autonomía individual	49
6.4.4 Aspectos relevantes para la formación de la autonomía social	52
6.4.5 Fundamento de la autoridad pedagógica en Freire	56
6.5 Autonomía según la OCDE	59
6.6 Enfoque por competencias	61
6.7 Modelo educativo aplicado por DUOC UC	69
7. Metodología	70
7.1 Tipo de investigación	70
7.2 Diseño de investigación	71
7.3 Grupo de estudio y criterio de selección	73
7.4 Variables consideradas en el análisis	75
7.5 Unidad de análisis	76
7.6 Alcance y limitaciones de la investigación	76
7.7 Consideraciones éticas	77
7.8 Instrumentos de investigación y sus criterios de validación	78
7.8.1 Procedimiento	78
7.8.2 Creación de los instrumentos	79
7.9 Técnicas de recolección de información	90
8. Análisis de la praxis docente	91
8.1.1 Aspectos generales para el caso del docente1	91
8.1.2 Dimensión 1: Análisis del modelo educativo	91
8.1.3 Dimensión 2: Fomento de la autonomía individual	103
8.1.4 Dimensión 3: Fomento de la autonomía social	112
8.1.5 Dimensión 4: Fundamento de la autoridad pedagógica	117
8.2.1 Aspectos generales para el caso del docente 2	121
8.2.2 Dimensión 1: Análisis del modelo educativo	122
8.2.3 Dimensión 2: Fomento de la autonomía individual	130
8.2.4 Dimensión 3: Fomento de la autonomía social	136
8.2.5. Dimensión 4: Fundamento de la autoridad pedagógica	138
9. Conclusiones	142
Anexos	155
Bibliografía	200

Índice de tablas y figuras

<u>Tablas</u>	<u>Página</u>
1. Vínculo entre las afirmaciones respecto del modelo educativo y la pedagogía de la autonomía	80
2. Vínculo entre las afirmaciones respecto del fundamento de la autoridad pedagógica y la pedagogía de la autonomía	81
3. Origen de las afirmaciones respecto de la autonomía individual.	82
4. Origen de las afirmaciones respecto de la autonomía social.	83
5. Indicadores de percepción del modelo educativo (docente 1)	92
6. Indicadores de percepción del fomento de la autonomía individual (doc. 1)	106
7. Indicadores de percepción del fomento de la autonomía social (docente 1)	113
8. Indicadores de percepción respecto de la autoridad pedagógica (docente 1)	118
9. Indicadores de percepción del modelo educativo (docente 2)	123
10. Indicadores de percepción del fomento de la autonomía individual (doc. 2)	131
11. Indicadores de percepción del fomento de la autonomía social (docente 2)	136
12. Indicadores de percepción respecto de la autoridad pedagógica (docente 2)	139

<u>Figuras</u>	<u>Página</u>
1. Guion de entrevista semiestructurada	87
2. Escala de apreciación	89
3. Percepción del modelo educativo (docente 1)	93
4. Análisis de la práctica del docente 1	95
5. Percepción del fomento de la autonomía individual (docente 1)	107
6. Valoración de la autonomía individual por parte del docente 1	110
7. Percepción del fomento de la autonomía social (docente 1)	113
8. Percepción respecto del fundamento de la autoridad docente (docente 1)	118
9. Percepción del modelo educativo (docente 2)	123
10. Análisis de la práctica del docente 2	125
11. Características del modelo educativo de DUOC UC según el docente 2	128
12. Descripción del docente 2 de su práctica educativa	129
13. Componentes adicionales al modelo oficial planteados por el docente 2	130
14. Percepción del fomento de la autonomía individual (docente 2)	132
15. Acciones del docente 2 vinculadas al fomento individual de la autonomía	134
16. Percepción del fomento de la autonomía social (docente 2)	137
17. Percepción respecto del fundamento de la autoridad docente (docente 2)	139

2. Presentación del problema

Vivimos en un momento histórico marcado por la incertidumbre y los cambios constantes, en una modernidad líquida, como señala Zygmunt Bauman (2004), donde “los códigos y conductas que uno podía elegir como puntos de orientación estables, y por los cuales era posible guiarse, escasean cada vez más en la actualidad” (p.13). Esta falta de referencias, esta disolución de lo sólido, se da en un contexto de globalización económica de corte neoliberal que ha disminuido el poder de acción de los estados nacionales. Chile, por cierto, no es ajeno a este fenómeno que, como explica Rojas Lash (2018), en nuestro país ha provocado un “descentramiento desde aquello que en sus orígenes se entendió como una ‘cuestión social’, hacia un asunto de individuos”, (p.143).

El fenómeno aludido por Rojas Lash, sin embargo, no es nuevo, dado que la teoría de la individualización, como señala Martina Yopo (2013), surge en la década de los ochenta en Alemania, “vinculándose al proceso de radicalización, disolución, flexibilización y transformación a gran escala de las estructuras que caracterizaron a la sociedad industrial.” (p.5) En este contexto, Ulrich Beck y Elisabeth Beck-Gernsheim (2001) definen a la individualización como “individualismo institucionalizado”, agregando que el término significa *disembedding without reembedding*, es decir, desincrustar sin reincrustar (p.29), dado que, como indica Beck (2003), bajo este fenómeno:

La biografía del ser humano se desliga de los modelos y de las seguridades tradicionales, de los controles ajenos y de las leyes morales generales y, de

manera abierta y como tarea, es adjudicada a la acción y a la decisión de cada individuo. (Citado por Jorquera, 2014, p.27)

En la misma línea de lo señalado por Beck, Bauman (2004) indica que la individualización implica “establecer una autonomía de *jure* (haya o no haya sido establecida una autonomía de *facto*)” (p.37), es decir, conceder libertad al individuo para actuar y tomar decisiones sin que, necesariamente, el individuo se encuentre preparado para ello.

Los efectos de la individualización, por otra parte, son diversos y como indican Beck y Beck (2001) abarcan un amplio espectro de la vida individual y social, tales como el empleo, la familia, las relaciones de pareja, las creencias y la creciente desigualdad. En el ámbito político, la individualización se hace visible a través del surgimiento de “una brecha entre, de un lado, las imágenes de sociedad dominantes en la política y en las instituciones y, del otro, las imágenes creadas por unos individuos que luchan por modos de vida viables.” (Beck, 2001, p.60) Este desencuentro entre la política institucional y los ciudadanos se puede apreciar, en Chile, a través de la baja participación electoral, en especial de los jóvenes, que -según datos del SERVEL- en la última elección presidencial (segunda vuelta, año 2017) tuvieron índices de votación del 34,72% (18 a 19 años) y del 34,58% (20 a 24 años).

La baja participación política en las instancias democráticas formales también se observa al interior de los establecimientos educacionales. Así, en el informe de UNICEF “La voz del Movimiento Estudiantil 2011” (2014), que consigna información respecto de un momento de especial ebullición en el mundo

educacional chileno, ante la pregunta: ¿Participas actualmente en alguna organización estudiantil dentro de tu establecimiento?, solo el 14,9% de los estudiantes respondió afirmativamente (p.53). La Agencia de la Calidad de la Educación (2015), por su parte, al analizar los indicadores de desarrollo personal y social en los establecimientos educacionales, indica que “se aprecia una dificultad, en la mayoría de las comunidades escolares para manejar una convivencia participativa con un estilo de gobernanza democrático.” (p.24). Esta baja participación que se da en el mundo de la educación básica y media tiene también su correlato en la educación superior. Así, en las elecciones de la FECH realizadas en abril de 2019 no se alcanzó el quorum requerido, ya que como señala Ramírez (2019) solo votó el 25,8 por ciento del padrón electoral.

El problema de la participación, sin embargo, es especialmente grave en los institutos profesionales (IPs) y los centros de formación técnica (CFTs), donde prácticamente estas organizaciones no existen, pese a que en 2015 se promulgó la ley N° 20.843, que además de eliminar la prohibición de participación de estudiantes y funcionarios en el gobierno de las instituciones de educación superior, consagró el derecho de organización autónoma de los estudiantes. Esta ley intentó superar las limitaciones de la participación estudiantil en la educación superior, especialmente en las instituciones privadas, pues durante años en muchas de ellas “se vulneró el derecho a reunión o no se reconocían sus centros de estudiantes y organizaciones de funcionarios”, como señala Diego Vela (2015) en el sitio web Educación 2020.

El resultado de la puesta en práctica de la referida ley, y sin que exista información oficial al respecto, muestra signos de ser poco auspicioso, dado que son escasas las noticias que se han tenido acerca de la formación de centros de estudiantes en los institutos profesionales o centros de formación técnica. En 2015, por ejemplo, la prensa dio cuenta de la afiliación a la CONFECH del centro de alumnos del IP y CFT Santo Tomás sede Ovalle (EMOL, 2015). Por otra parte, INACAP (2018), reporta la existencia de solo dos centros de alumnos de carreras específicas en la institución, sin dejar en claro si estos corresponden a la universidad o al IP INACAP. En la página web de DUOC UC (2016), además, es posible verificar la existencia del centro de alumnos de la carrera de actuación en la sede Viña del Mar. Al parecer, se trataría de casos aislados y no de la regla general. No se encuentran, tampoco, informaciones respecto de otro tipo de organizaciones autogestionadas por los estudiantes de estos segmentos educativos. En este escenario, la relación entre los estudiantes y los centros educativos se lleva a cabo a través de los DAE (departamentos de asuntos estudiantiles), donde los casos se tratan uno a uno, en una especie de estrategia monopólica que tiende a reforzar la individualización.

El fenómeno recién expuesto fortalece lo planteado por Bauman (2001), cuando señala que “el otro lado de la individualización parece ser la corrosión y lenta desintegración de la ciudadanía.” (p.25). Beck y Beck (2001), sin embargo, ven en el fenómeno una ventana de oportunidad, dado que la “fragmentación de las crecientes desigualdades en biografías separadas (...) se constituye en una

experiencia colectiva” (p.33) que podría dar paso a: “nuevas formas de organización democráticas.” (p.33)

Ahora, si la individualización, como indica Bauman, conlleva la idea de otorgar la autonomía legal (de *jure*) sin que necesariamente se otorgue la autonomía de *facto*, el aprovechamiento de la ventana de oportunidad entrevista por Beck y Beck tiene como condición el desarrollo de las capacidades de los jóvenes para que la autonomía de *jure* tenga un correlato en la autonomía de *facto*. De esta manera, se podría aminorar el problema de la baja participación democrática de los estudiantes de CFTs e IPs, que hemos asociado a la individualización y que se entrevé como síntoma de una autonomía precaria. En este proceso, ciertamente, la educación superior tiene un rol preponderante, dado que según la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg (2012), la autonomía se alcanza (si es que se alcanza) en edades congruentes con la que presentan la mayoría de los estudiantes de este nivel, que en general son recién egresados de educación media. Podemos decir, además, que la educación superior se constituye como la última instancia educativa formal en la que es posible desarrollar la autonomía. ¿Pero qué es la autonomía?

Desde el punto de vista etimológico, la autonomía es un concepto que proviene de la Grecia Clásica y que remite a la acción de hacer las reglas por uno mismo (*autos*=por sí mismo; *nomos*=reglas), es decir, de generar leyes propias y auto regirse, pues como indica Sarramona (2012): “Autonomía significa (...) gobernarse a sí mismo. Es lo contrario de heteronomía, que significa ser gobernado por los demás.” (p.11) ¿Pero es posible gobernarse uno mismo cuando

se es parte de sociedades o grupos que requieren mayores o menores grados de coordinación y, por lo tanto, de normas comunes? Esto, indefectiblemente, nos lleva a la pregunta respecto de cuáles son los límites entre lo individual y lo social. Respuestas varias ha tenido esta pregunta durante la historia, desde la concepción de la Grecia Clásica, que consideraba que la autonomía de los ciudadanos dependía de la autonomía de la ciudad, pasando por Kant, quien deposita la autonomía en el individuo, hasta las diversas concepciones que surgen durante la modernidad, que se despliegan en un amplio arco que va desde la autonomía absoluta que propone Bakounine hasta la autonomía depositada en la figura del estado que elabora Hegel. En este estudio, sin embargo, adoptaremos el concepto de autonomía asumido por Jürgen Habermas (2000) a la luz de su teoría de la acción comunicativa. Este concepto –vale la pena recordar– surge del estudio que Habermas (2000) hiciera de la teoría del desarrollo moral elaborada por Kohlberg (incluyendo también los estudios de Selman), quien a su vez se basó en las investigaciones de Jean Piaget. En este contexto, Habermas (2000) identifica la autonomía moral con el nivel posconvencional propuesto por Kohlberg. En este nivel: “Las decisiones morales se generan a partir de derechos, valores o principios que son (o podrían ser) aceptables para todos los individuos que constituyan o estén creando una sociedad diseñada para que sus prácticas sean justas y beneficiosas. (Kohlberg, 2012, p.116)

Los niveles de desarrollo moral –cabe señalar- de acuerdo a la teoría de Kohlberg (2012) son tres: preconvencional, convencional y posconvencional. Para transitar de uno a otro, según Habermas (2000), se requiere de un proceso

dialógico que busque el entendimiento y no el éxito personal excluyente. Por otra parte, cabe resaltar el hecho de que Habermas (1998) plantea que “la autonomía privada y la autonomía pública de los ciudadanos se presuponen mutuamente” (p.70), esto porque para el pensador alemán las normas colectivas deben ser elaboradas por los propios ciudadanos o participantes, mediante un proceso racional, en base a la intersubjetividad y no a principios dados externamente. De esta forma, la baja participación política de los estudiantes de IPs y CFTs no denota solo un problema de autonomía social o colectiva, sino también un problema de autonomía individual, relacionado con la capacidad de los estudiantes para elaborar sus biografías personales y a partir de ahí vincularse con los otros y elaborar normas comunes.

Teniendo ya una idea respecto de lo que se entenderá en este estudio por autonomía, es momento de inquirir por las capacidades que debe fomentar la educación para su desarrollo. En este sentido, el presente estudio realizará una propuesta integradora entre lo planteado por el proyecto DESECO de la OCDE (2005) y la *Pedagogía de la Autonomía* de Paulo Freire (2004), propuesta, esta última, que se enmarca en la pedagogía crítica. Las razones que hay detrás de esta integración se refieren al carácter dual del concepto de autonomía elaborado por Habermas, que plantea la indivisibilidad entre la autonomía social o pública y la individual o privada. En este contexto, como señala Briñas (2010), el planteamiento que hace la OCDE (2005) a través del proyecto DESECO -que incluye el desarrollo de tres competencias básicas, siendo una de ellas el actuar de forma autónoma- “se relaciona con competencias individuales y no con

capacidades colectivas de organizaciones o grupos.” (p.29). El planteamiento de Freire (2004), en cambio, da gran importancia a lo social o colectivo, puesto que la pedagogía crítica, como indica Morales Zúñiga (2014), concibe la educación: “como praxis que permite alcanzar la emancipación de las clases oprimidas por medio de la concientización que se logra realizando un cuestionamiento de la realidad social inmediata” (p.12)

Un segundo eje de integración se refiere a la complementación entre el funcionalismo y el idealismo social transformador. En este sentido, la propuesta que realiza la OCDE a través del proyecto DESECO, según indican Ángulo y Redón (2011), presenta un enfoque de corte funcional, orientado a las demandas de la vida cotidiana, siendo tales demandas las que determinan la idea de competencia. (p.289) Este enfoque, para los mismos autores, tendría además un carácter técnico o instrumental, dado que en el paso del Informe Delors –dado a conocer en 1996- al proyecto DESECO, se eliminó el aprender a conocer, competencia que fue reemplazada por el uso interactivo de herramientas. (Ángulo y Redón 2011, p.290) El modelo propuesto por Freire (2004), por el contrario, tiene como uno de sus fundamentos el aprender a conocer, siendo este un proceso de corte constructivista, que parte de la base de que: “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción.” (p.12) El conocimiento, a su vez, para Freire (2004) no es un saber únicamente técnico o instrumental, sino que se vincula con “transformar la realidad, [con] intervenir en ella y recrearla” (p.32)

Un tercer eje de complementación se refiere al uso del diálogo. En este sentido, el proyecto de la OCDE (2005) no hace referencias al uso de este recurso cuando habla de la competencia “actuar de forma autónoma”. Lo menciona sí en una de las dos competencias restantes: “usar las herramientas de forma interactiva” (p.10), puntualizando que: “es una herramienta esencial para funcionar bien en la sociedad y en el lugar de trabajo, y para participar en un diálogo efectivo con otros” (p.10). Freire, por su parte, hace énfasis en el uso del diálogo en el proceso educativo, pues, como señala Del Valle (2016), para el autor brasileño: “la dialogicidad es una condición indispensable para el conocimiento.” (p.231) El uso del diálogo –cabe señalar- también es relevante en el contexto de la teoría de la acción comunicativa de Habermas, pues para el filósofo alemán, de acuerdo a lo expuesto por Sepúlveda (2003): “la autonomía moral se ejerce a través del diálogo, por lo que se logra ser auténtico individuo sólo en la interacción con el otro; construyéndose lo universal como resultado de la puesta en común de puntos de vista distintos.” (p.32)

En base a las reflexiones recién expuestas, en el presente estudio se analizará el fomento de la autonomía en las prácticas educativas a la luz de un enfoque integrado entre los conceptos vertidos por la OCDE (2005), que se focalizan principalmente en el desempeño individual, y aquellos provenientes de la pedagogía de la autonomía de Paulo Freire (2004), que tienen un fuerte componente social. Cabe señalar, adicionalmente, que el pensamiento de Paulo Freire, como indica Morales Zúñiga (2014), se encuentra completamente vigente,

dado que: “ocupa un lugar preponderante en la teoría educativa contemporánea, y probablemente lo siga ocupando por mucho tiempo más” (p.19)

La realización de este estudio, por otra parte, ancla su necesidad en la falta de información respecto de las prácticas de aula relativas al fomento de la autonomía en la educación superior chilena, en especial en el segmento de los IPs y CFTs, esto independientemente de lo expuesto en los proyectos educativos de estas instituciones –mayoritariamente de carácter privado- que hoy en día reúnen a casi la mitad de los estudiantes, futuros ciudadanos, matriculados en la educación superior de nuestro país. Así, al revisar la bibliografía respecto del tema nos encontramos, en primer lugar, con una variedad de investigaciones que escapan al problema planteado en este estudio, tales como el fomento de la autonomía en el contexto de la discapacidad, en el plano de la atención médica o respecto de las instituciones educativas en el escenario de la “autonomía universitaria”.

En el plano netamente pedagógico, por otra parte, existen estudios que analizan el desarrollo de la autonomía en contextos mediados por la tecnología, tales como los llevados a efecto por García, Ferreira y Morales (2012) en la esfera del aprendizaje de lenguas extranjeras en una universidad privada chilena, o el efectuado por Scheffer y Rubim (2010) con alumnos de enfermería de la Universidad Federal de Río Grande del Sur en Brasil. Una posición diferente, desde la pedagogía, es aquella que valora el fomento de la autonomía como objetivo superior de la educación. Es el caso de Toro (2004), que en el contexto de la educación boliviana, reflexiona en torno a la finalidad de la educación escolar y

universitaria, señalando que el fin de la primera es desarrollar la autonomía del estudiante y el de la segunda es que el estudiante haga un uso constructivo y creativo de su autonomía, concluyendo que “la educación y los educadores (...) no pueden olvidar que hay un bien con el cual pueden ofrendar a los hombres, que es superior a todos los demás: el ejercicio pleno de su libertad.” (p.124) Si esto no ocurre, señala Toro (2004), el esfuerzo educativo “quedará reducido a un vulgar ejercicio de instrucción o replicación de técnicas esporádicas, doctrinas, mitos y creencias.” (p.124) En la misma línea de valoración de la libertad, pero focalizándose en el contexto socio político, Maisterrena (2016) problematiza la responsabilidad de los educadores de las ciencias sociales y las humanidades en la constitución de la propia libertad y la de los estudiantes para la creación de una sociedad libre, lo que requiere de “un hacerse en la política”, pero no en las prácticas de la democracia representativa -que califica como un espacio de sometimiento-, sino en “la política de la democracia como régimen, la cual invita y requiere la participación activa consciente y deliberada de todos: lectores, profesores y estudiantes en la política para crear sujetos y sociedades autónomas como proyecto.” (p.186) Un planteamiento diferente al de Toro y Maisterrena es aquel que promueve el fomento de la autonomía como autonomía del aprendizaje -aprender a aprender-, que es considerada como una capacidad necesaria para el buen desempeño en el mundo profesional, como sostienen Cabrera (2009) y Solórzano-Mendoza (2017). En el plano de la didáctica -y basándose en la experiencia subjetiva de estudiantes, profesores y directivos- Barahona (2009) desarrolla un estudio etnográfico crítico –en el contexto de la educación superior colombiana- para responder a la pregunta: ¿Cuál sería una propuesta didáctica

crítica general que promueva mayores niveles de autonomía en los procesos de aprendizaje y enseñanza en la educación superior colombiana? Entre sus conclusiones cabe destacar que: (a) La autonomía se manifiesta en la libertad de cátedra; (b) la autonomía es un proceso que se tiene que gestar desde el hogar y reforzar en las instituciones educativas; (c) La autonomía es un valor que se transmite desde el maestro, el directivo y la institución. (p.39).

La revisión bibliográfica, como se puede apreciar, nos entrega importantes aportes desde diversos enfoques, tales como la autonomía adquirida en contextos mediados por la tecnología, la importancia de la autonomía para el ejercicio de la libertad individual y socio-política, el vínculo entre el aprender a aprender y el desempeño laboral, así como las definiciones y manifestaciones que desde la subjetividad de los diversos estamentos universitarios adquiere el concepto. Esta diversidad de estudios, sin embargo, no se enfoca en el análisis del fomento (o no) de la autonomía que ocurre al interior del aula, correspondiendo, además, en su mayoría a realidades de países extranjeros, así como a universidades y no a instituciones de educación superior técnico profesional, como es el caso de los IPs y CFTs considerados en el presente estudio.

La presente investigación, por lo tanto, buscará suplir la falta de información respecto del tema en cuestión, indagando en las prácticas de dos docentes del IP DUOC, institución que según cifras de CNED cuenta con la mayor matrícula del segmento en 2018 (102.817 estudiantes), siendo uno de los líderes del mercado educativo técnico profesional nacional, por lo que se espera que sus prácticas hayan sido replicadas o se hagan extensivas a un número importante de

instituciones similares en el mediano plazo. La investigación será de carácter exploratorio, con metodología mixta, y se basará en la aplicación de instrumentos de percepción, entrevistas y análisis de las clases transcritas mediante el software Atlas.ti. Los resultados, por cierto, no serán generalizables, pero aportarán información para la reflexión sobre el tema y el desarrollo de futuros estudios respecto del fomento de la autonomía.

3. Justificación y propósito del tema

Desde la perspectiva de este estudio, es importante indagar en las prácticas docentes de aula orientadas al fomento de la autonomía en la educación superior técnico-profesional no solo por la escasa participación democrática de los educandos matriculados en tales instituciones –lo que desde la óptica de este estudio denota una precaria autonomía social e individual- o por la falta de información existente respecto de tales prácticas, sino también por una serie de razones que se exponen a continuación:

a) La creciente matrícula en este tipo de instituciones: En 2018 la educación superior chilena –de acuerdo a cifras del CNED- alcanzó la cifra récord de 1.176.915 matrículas de pregrado, la más alta hasta la fecha en nuestro país, de las cuales una parte importante -503.772 matrículas, equivalentes al 42% del total- corresponden a institutos profesionales (31%) y centros de formación técnica (11%). Se espera, por otro lado, que la proporción de estudiantes matriculados en este tipo de instituciones –que suman poco menos de un centenar- respecto del total de estudiantes de educación superior vaya en aumento, dada la baja relativa

que han experimentado las matrículas en las universidades, las que han disminuido paulatinamente su importancia en el total de matriculados, pasando, según cifras del CNED, desde un 69,4% en 2005 a un 57,3% en 2018. La importancia relativa, por tanto, de la formación superior técnico profesional irá en aumento, por lo cual las prácticas que se lleven a cabo en este segmento educativo respecto del fomento de la autonomía –que a la fecha parecen insuficientes- incidirán en un grado no menor en la calidad de la democracia chilena, dado el alto número de estudiantes, futuros trabajadores y ciudadanos, que se forman en sus aulas.

b) El imperativo legal: La reciente Ley sobre Educación Superior (Ley N° 21.091), publicada el 29 de mayo de 2018, señala que: “La formación de profesionales y técnicos se caracterizará por una orientación hacia la capacidad de desarrollar pensamiento autónomo y crítico sobre la base del conocimiento y técnicas particulares de cada disciplina.” (Artículo 3°)

c) Su inclusión en los proyectos educativos: Una revisión a algunos de los modelos o proyectos educativos de los principales centros de formación superior técnico-profesional nacionales, permite establecer que gran parte de ellos incluye el concepto de autonomía, vinculándolo al aprendizaje, al desempeño en el mundo laboral y/o a la vida personal, siendo el pensamiento autónomo y crítico –objetivo explícito de la ley N° 21.091- mencionado solo por IP Los Leones. Algunos ejemplos de esto son:

IP Chile (2017): “Aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar complejizándolo de manera

cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades.” (p.14)

INACAP (2017): “Formar personas con valores y competencias que les permitan desarrollarse como ciudadanos responsables e integrarse con autonomía y productividad a la sociedad.” (p.20)

DUOC UC (2019): “Desenvolverse con libertad y autonomía en los distintos ámbitos que conforman un contexto de trabajo globalizado, en una economía abierta y competitiva.” (DUOC, Proyecto Educativo, p.9).

AIEP (2016): “Diseño y desarrollo de recursos tecnológicos educativos para favorecer las experiencias de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales y desarrollar la autonomía del estudiante en espacios de trabajo a los que se enfrentará en su futuro laboral.” (p.9)

IP Santo Tomás (2019): “Desarrollar y fortalecer competencias genéricas y de empleabilidad desde una formación personal integral, como el autoaprendizaje, el uso de plataformas educativas, el trabajo en grupo, la responsabilidad y la formación para la vida, entre otras.”

IP Los Leones (2016): “Generar acciones que favorezcan el cambio de la visión de vida de sus estudiantes, conjugando su “ser” con el “hacer” y el “saber”, contribuyendo a desarrollar su autonomía, sus capacidades críticas y el emprendimiento, fomentando así una formación educativa significativa, que les permita su desarrollo profesional en distintos ámbitos laborales.” (p.7)

IP IPLACEX (2019): "IPLACEX concibe la Formación Profesional como un proceso de crecimiento integral de la persona, desarrollado en un contexto formativo intencionado y sistemático, en función de su habilitación para el ejercicio de una función laboral autónoma."

d) El desarrollo cognitivo de los estudiantes: En un artículo que reflexiona acerca de la relación entre vínculo social e individualización en el contexto del aprender, Palacios y Cárdenas (2008), señalan que la falta de interacción y de horizontes colectivos que supone el proceso de individualización afecta negativamente "la dimensión cognitiva del aprendizaje escolar" (p.67), lo que termina "dificultando de este modo la 'educabilidad' de los niños y jóvenes." (p.68) Se puede colegir, por otra parte, que la situación descrita por Palacios y Cárdenas afecta en mayor medida a los sectores de menores ingresos de nuestro país, pues como señala Andrea Canales (2016) refiriéndose al mundo de la educación superior: "las investigaciones han dado cuenta de la estrecha relación entre origen socioeconómico y preparación/resultados académicos de los postulantes." (p.130). En este sentido, los estudiantes del segmento superior técnico-profesional serían los más afectados, dado que, como concluyen Donoso y Cancino (2007):

En los CFT predominan los participantes de los primeros quintiles, en los IP la situación tiende a ser más equilibrada, con mayor presencia de los quintiles intermedios, y en las UES el escenario mayoritario corresponde a los quintiles IV y V, lo que en el caso de las UES privadas es más concentrado aún. Si bien lo señalado se refiere a tendencias, se trata de

relaciones estadísticamente significativas con un crecimiento sostenido en el tiempo. (p.16,17)

e) Su importancia en el mundo laboral: En un intento por generar un marco de cualificaciones orientado a articular la formación laboral y la certificación de competencias, Solís, Castillo y Undurraga (2013) estudiaron los descriptores usados en diversos países de Europa, Asia, Sudamérica y Chile para determinar las competencias que deberían tener los trabajadores, llegando a concluir que estas “deben tener en cuenta las competencias demandadas en el mundo laboral; tanto las de carácter técnico profesionales (conocimientos y habilidades), como las transversales (autonomía, responsabilidad, resolución de problemas, entre otras).” (p.64) Concordantemente con este estudio, Valencia (2005) señala que una de las exigencias formativas del “capital humano” en el mundo de la empresa actual es “la autonomía responsable, es decir, que el contenido, estructura y organización de los trabajos son tales que los individuos y grupos han de tener libertad para planificar, regular y controlar sus propios entornos.” (p.28) En nuestro país, la Medición *Engagement* Chile 2016 -realizada por Fundación Chile- indicó que uno de los cinco principales atributos que resultó ser causa del *engagement* (relaciones sólidas y duraderas entre el trabajador y la empresa) es la autonomía, entendida en este caso como: “Nivel de control, libertad y flexibilidad que una persona posee en su trabajo. A mayor autonomía, una persona tiene mayores posibilidades de decidir cómo realizarlo.” (p.17). Como se puede apreciar, el desarrollo de la autonomía, en este caso de una autonomía de carácter funcional a la empresa, basada en el desempeño, la autorregulación y la toma de decisiones,

es un importante factor al momento de determinar las capacidades que deben tener los trabajadores del mundo actual. El informe “Estudio Zoom al Trabajo”, sin embargo, indica que solo el 37% de los trabajadores chilenos señala sentirse muy o totalmente satisfecho con “el nivel de autonomía y libertad con la que cuenta para decidir [en sus trabajos]” (Visión Humana y la Universidad Adolfo Ibáñez, 2017, p.31). La causa de esta disimilitud entre la necesidad del mundo laboral por trabajadores autónomos y la percepción mayoritaria de los trabajadores de hallarse en una situación de heteronomía, se puede interpretar a la luz del informe de la Comisión Nacional de Productividad (2018), que indica que: “pese al aumento en la cobertura educacional de los últimos 25 años, las competencias de gran parte de la población permanecen en un nivel alarmantemente bajo” (p.47), agregando que “la actual estructura de formación no genera las competencias que se requieren.” (p.47)

f) Desigualdad social: Beck y Beck (2001) señalan que la individualización en vez de generar sociedades más equilibradas, ha provocado que la desigualdad social se encuentre en aumento (p.33). Este fenómeno, como es sabido, ha alcanzado niveles alarmantes en el Chile de las últimas décadas, llegando a ser, en 2017, el país más desigual de la OCDE, con un índice de Gini de 0,47, mientras que en 2018 el Grupo del Banco Mundial (*World Bank Group*) lo consideró uno de los diez países más desiguales del mundo. En este sentido, una educación superior técnico profesional que desarrolle efectivamente la autonomía de *facto* de los estudiantes no será el factor decisivo que dé término a esta

situación, pero sí contribuirá a su superación, dado el número relevante de estudiantes, futuros trabajadores y ciudadanos, que se forman en sus aulas.

Teniendo a la vista algunas de las razones por las que vale la pena realizar este estudio, es importante ahora señalar que sus resultados entregarán una visión de lo que ocurre al interior del aula respecto del fomento de la autonomía, constituyéndose en un insumo para futuras investigaciones que –con marcos más generalizables- analicen el tema en cuestión. Investigaciones de este tipo, por cierto, permitirán generar teorías y prácticas educativas que se ajusten al marco normativo chileno respecto de la autonomía, favoreciendo el desarrollo de las dimensiones cognitivas de los estudiantes, su participación en lo colectivo, sus definiciones biográficas y su empleabilidad. En términos más amplios, la formación de estudiantes autónomos, futuros ciudadanos, por parte de CFTs e IPs, tenderá a contribuir con un grado de significación no menor a la construcción de un país menos desigual y más democrático, dado el gran número de educandos que desarrollan sus estudios en tales instituciones.

4. Pregunta de investigación.

¿Las prácticas pedagógicas aplicadas en el aula promueven la autonomía de los estudiantes de educación superior técnico-profesional?

5. Objetivos generales y específicos

Objetivo general: Describir las prácticas pedagógicas desarrolladas en el aula desde la perspectiva de la promoción de la autonomía en estudiantes de educación superior técnico-profesional, en particular de IP DUOC UC, teniendo como marco un enfoque integrado entre la pedagogía de la autonomía de Paulo Freire y los planteamientos de la OCDE respecto del tema.

Objetivos específicos:

- Indagar acerca de los modelos educativos seguidos por los docentes y su vínculo con el fomento de la autonomía de los estudiantes.
- Conocer la percepción que el pedagogo tiene respecto de la autonomía individual y social de los estudiantes, así como los vínculos que establece entre la autonomía, la autoridad pedagógica y el modelo educativo que aplica.
- Analizar las prácticas pedagógicas de aula desde la óptica de la autonomía individual y social de los estudiantes, la autoridad pedagógica del docente y el modelo educativo aplicado.

6. Marco teórico

El marco teórico de la presente investigación parte reseñando algunas visiones que el concepto de autonomía ha tenido desde la Grecia Clásica hasta el siglo XIX, revisando brevemente los planteamientos de pensadores como Aristóteles, Kant, Stuart Mill, Hegel, Nietzsche, Marx y Bakounine, para luego focalizarnos en el siglo XX, en específico en la teorización que realizaron Jean Piaget y Lawrence Kohlberg respecto del desarrollo moral y el concepto de autonomía, integrando luego los planteamientos que Jürgen Habermas -a la luz de su teoría de la acción comunicativa- elaborara en torno del tema. El marco teórico continúa luego con la revisión de la pedagogía de la autonomía elaborada por Paulo Freire y la propuesta de la OCDE respecto del actuar autónomo, para sintetizar después lo que se entiende por educación por competencias. Finalmente, se dan a conocer los rasgos centrales del modelo educativo planteado por IP DUOC UC.

6.1 La autonomía desde la Grecia Clásica hasta el siglo XIX

Con origen en la Grecia Clásica, etimológicamente la palabra autonomía está compuesta de las palabras: *autos*, que significa por sí mismo, y *nomos*, que se traduce como regla; así como del sufijo *ia*, referido a una acción o cualidad. Por lo tanto, desde este punto de vista, se puede entender a la autonomía como la acción de hacer las reglas o leyes por uno mismo, es decir, la cualidad de autogobernarse. Estas reglas, no obstante, inicialmente no se referían de forma directa al individuo sino a la ciudad (*polis*), dado que: “la autonomía fue desde mediados del siglo V a.C. la meta de las ciudades griegas, mediante la que éstas

buscaban preservar cierta independencia, especialmente el derecho a poder determinar sus propios asuntos internos” (Conill, 2013, p.4). En este contexto, la autonomía personal se hallaba subordinada a la autonomía de las ciudades o estados, dado que los griegos se consideraban primeramente como ciudadanos. Fundamentando esta idea, Aristóteles, para quien el “hombre es, por naturaleza, un animal cívico” (344 A.C, p.119), consideraba al estado como anterior al individuo, dado que el todo es anterior a las partes que lo componen. En tales condiciones, la autonomía de la ciudad determinaba la autonomía del individuo.

Tras la Antigüedad, como señala Mazo (2012), “el hombre se comprendió en relación con el Dios del cristianismo y en particular como un ser creado e imperfecto, pecador.” (p.116) En este contexto, la autonomía individual no fue una cuestión prioritaria, dado que en Occidente las leyes de Dios, expresadas en la Biblia y reguladas por la Iglesia Católica, normaban la vida de los individuos. Posteriormente, y en el contexto de los cambios que experimentó Occidente durante el Renacimiento, particularmente con respecto a la sustitución del teocentrismo por una visión antropocéntrica del universo, durante el período de la Ilustración el concepto de autonomía es resignificado por el filósofo prusiano Immanuel Kant, quien desarrolla la noción moderna de autonomía. Así, de acuerdo a las ideas de Kant, existe un imperativo categórico respecto de la voluntad humana, válido para todos los hombres, que se constituye como principio objetivo: “obra sólo según una máxima tal que puedas querer al mismo tiempo que se torne ley universal.” (Kant, 2007, p.35). Con esto, Kant autonomiza la moral humana de las leyes divinas, poniendo en su lugar a la razón.

La noción de autonomía, posteriormente, va a tener nuevas interpretaciones. Así, en el contexto de la democracia liberal, el filósofo, político y economista inglés John Stuart Mill desarrolló una teoría política basada en establecer la libertad de las personas ya no solo frente a Dios o la tradición, como hiciera Kant, sino también ante algo más concreto: la regulación social. En este contexto, Stuart Mill (1859) defiende una libertad absoluta para el individuo en tanto sus acciones no afecten a los demás:

“El único propósito según el cual el poder puede ser ejercido legítimamente sobre cualquier miembro de una comunidad civilizada, en contra de su deseo, sería para prevenir daño a otros. Su propio bien, sea físico o moral, no es una garantía suficiente. (Citado por Charlesworth, 1996, p. 19)

En la vereda opuesta, el filósofo alemán Georg Wilhelm Friedrich Hegel desarrolla una teoría abiertamente contrapuesta al liberalismo de Stuart Mill, dado que elabora un concepto de autonomía sustentado en las prácticas y organizaciones de un determinado estado, dado que:

Vincula la razón con la voluntad libre, pero esa libertad de autodeterminación se remite a las formas históricas del espíritu objetivo, es decir, a la autodeterminación que se lleva a cabo conforme a las prácticas e instituciones de un pueblo en particular.” (Rendón, 2010, p.51)

Otro pensador del siglo XIX, Friedrich Nietzsche, también elaboró una visión particular de la autonomía, cuestionando los planteamientos de Kant básicamente por el concepto de moral que el filósofo prusiano incluye en su pensamiento. Para

Nietzsche (1996), quien concibe un individuo soberano –el superhombre- que es “igual tan solo a sí mismo” (p.67), autonomía y moral son conceptos no compatibles, proponiendo un individuo sobre-moral y autónomo, entendiendo la autonomía, según lo expresado por Hopenhayn (1997): “como soberanía de la voluntad y autocreación del sujeto personal” (p.314)

Una tercera lectura de la autonomía llevada a efecto durante el siglo XIX es la que realiza el filósofo y político alemán Karl Marx, quien, recordemos, se encuentra influido por Hegel. En su camino al comunismo, Marx concibe la existencia de un estado fuerte, anticapitalista, basado en lo colectivo. En este contexto, como señala Andrzej Walickii, Marx plantea la instauración de un “gobierno por el pueblo sin restricción de los derechos individuales, que ofrece libertad como participación, pero no libertad como autonomía individual.” (p.261)

Una cuarta visión de la autonomía que surge en el siglo XIX es la del anarquismo, tendencia filosófico-política que reniega del estado tanto en su versión liberal como marxista, buscando un colectivismo que surja horizontalmente desde los individuos y no desde el poder vertical. Respecto de la autonomía, uno de sus pensadores más influyentes, Mijail Bakunin (2010), indica lo siguiente: “queremos la autonomía absoluta de cada individuo, cada federación de trabajadores, cada asociación de federaciones, y cada pueblo para ser lo que quiera ser, organizándose desde abajo hacia arriba de acuerdo con el principio intocable de la libertad.”

6.2 La autonomía en el siglo XX: de Piaget a Kohlberg

En la primera mitad del siglo XX, Jean Piaget publica su texto “El criterio moral en el niño”, donde señala que a medida que estos crecen experimentan –a grandes rasgos- un proceso que va de la heteronomía a la autonomía, la que se alcanzaría en el último de cuatro estadios (11-12 años). Esta autonomía, según Piaget (1984), se puede observar en la minuciosa regulación que los niños realizan de los juegos, cuyas reglas, además, consideran conocidas por la sociedad entera (p.21). A partir de este momento, observa el pensador francés, las reglas dejan de ser coercitivas e impuestas exteriormente, pudiendo ser modificadas y adaptadas a las tendencias del grupo, constituyéndose como una construcción progresiva y autónoma (Piaget, 1984, p.57). La participación en este proceso -de marcado carácter colectivo y basado en el respeto mutuo- hace que el niño, según Piaget (1984), siga las reglas de mejor manera que en un modelo de heteronomía, desarrollando un sentido político y democrático (p.58).

Basándose en los estudios de Piaget, en la segunda mitad del siglo XX Lawrence Kohlberg elabora una teoría del desarrollo moral que amplía el rango etario implicado en el proceso, llevándolo desde la infancia a edades que sobrepasan los veinte años, implicando con ello a la educación superior en la formación de la autonomía de los estudiantes. La teoría de Kohlberg (2012) divide el desarrollo moral en tres niveles que se despliegan de forma cronológica: preconvencional, convencional y postconvencional, estando cada uno de ellos compuesto por dos partes, formando así seis etapas. Cada etapa, como señala Montuschi (2006), se edifica sobre los logros de las etapas anteriores (p.8). Las

etapas, por otra parte, como señala Escobar (2016) “son estructuras dinámicas dentro de los sujetos y no están atadas a una edad específica” (p.60).

La primera etapa, perteneciente al nivel preconvencional, es la de castigo y obediencia. De acuerdo a las palabras de Kohlberg (2012) en esta etapa: “lo correcto es obedecer literalmente a las reglas y la autoridad, evitar castigos y no hacer daño físico.” (p.114) Desde la perspectiva social, Kohlberg (2012) señala que en esta etapa el sujeto adopta un punto de vista egocéntrico:

Una persona en esta etapa no considera los intereses de otros, no reconoce que ellos difieren de los del actor, y no relaciona sus puntos de vista. Las acciones se evalúan en términos de las consecuencias físicas más que en términos de los intereses psicológicos de otros. La perspectiva de la autoridad se confunde con la de uno mismo. (p.114)

La segunda etapa, que al igual que la anterior está inserta en el nivel preconvencional, corresponde a los propósitos e intercambios individualistas e instrumentales. Para Kohlberg (2012) en esta etapa: “lo correcto es servir a los propios intereses o a las necesidades de otros y hacer tratos justos en términos de intercambios concretos.” (p.114) Desde la perspectiva social, Kohlberg (2012) señala que en esta etapa el individuo asume una perspectiva concreta e individualista:

Una persona en esta etapa distingue sus propios intereses y puntos de vista de aquellos de otras personas o de las autoridades. Él o ella está consciente de que cada quien persigue sus intereses individuales y que

estos entran en conflicto, así que lo correcto es relativo (en un sentido concreto e individualista). La persona integra o relaciona intereses individuales en conflicto mediante intercambios instrumentales de servicios, mediante la necesidad instrumental de la otra persona o de su buena voluntad, o dándole imparcialmente la misma cantidad a cada persona. (p.114)

La tercera etapa, perteneciente al nivel convencional, corresponde a las expectativas mutuas, relaciones y conformidad interpersonales. De acuerdo a lo señalado por Kohlberg (2012) en esta etapa: “lo correcto es desempeñar el rol de una buena persona (agradable), preocuparse por otras personas y sus sentimientos, mantener la lealtad y confianza entre los allegados, y estar dispuesto a cumplir las reglas y expectativas.” (p.115) Desde lo social, se asume la perspectiva del individuo en relación con otros individuos:

Una persona en esta etapa está consciente de los sentimientos, expectativas y acuerdos compartidos, que tienen precedencia sobre los intereses individuales. La persona relaciona distintos puntos de vista mediante la “regla de oro concreta”, ponerse en los zapatos del otro. Él o ella no consideran una perspectiva generalizada o de “sistema”. (Kohlberg, 2012, p.115)

La cuarta etapa, que al igual que la anterior está inserta en el nivel convencional, corresponde a la preservación del sistema social y la conciencia. En esta etapa, según indica Kohlberg (2012): “Lo correcto es cumplir con el deber de uno en la sociedad, apoyar el orden social y mantener el bienestar de la sociedad

o del grupo.” (p.115) Desde la perspectiva social, en esta etapa el individuo distingue el punto de vista sistémico de aquel vinculado con los acuerdos o motivaciones interpersonales: “una persona en esta etapa asume el punto de vista del sistema, el cual define los roles y las reglas. Él o ella consideran las relaciones entre individuos en términos de su lugar en el sistema.” (Kohlberg, 2012, p.115)

La quinta etapa, perteneciente al nivel posconvencional, corresponde a aquella de los derechos previos y el contrato social o utilidad. De acuerdo a lo expresado por Kohlberg (2012) en esta etapa: “lo correcto es defender los derechos fundamentales, valores y contratos legales de una sociedad, incluso cuando entran en conflicto con las reglas y leyes concretas del grupo” (p.116). Relevante resulta también que, según lo señalado por Kohlberg (2012), en esta etapa existen algunos valores y derechos, como la vida y la libertad, que deben defenderse en toda sociedad independientemente de la opinión de la mayoría. (p.116) Desde la perspectiva social, en esta etapa el individuo adopta un punto de vista pre-social, hallándose consciente de los valores y derechos anteriores a los vínculos y contratos sociales:

La persona integra distintas perspectivas mediante mecanismos formales de acuerdos, contratos, imparcialidad objetiva y debido proceso. Él o ella consideran el punto de vista moral, así como el punto de vista legal, reconocen los conflictos entre ambos puntos de vista, y encuentran difícil cómo integrarlos. (Kohlberg, 2012, p.117)

La sexta etapa y última etapa, perteneciente al nivel posconvencional, es la que corresponde a los principios éticos. En esta etapa el individuo, de acuerdo a

Kohlberg (2012) se guía por “principios éticos universales que toda la humanidad debería seguir” (p.117), asemejándose al concepto de autonomía planteado por Kant. Desde la perspectiva social, en esta etapa el individuo asume:

Un punto de vista moral desde el cual se derivan o en el cual se fundamentan las disposiciones sociales. La perspectiva es la de cualquier individuo racional que reconozca la naturaleza de la moralidad o la premisa moral básica del respeto por las demás personas como fines, no como medios. (p.117)

Refiriéndose a las decisiones morales, Kohlberg (2012) señala que en el nivel posconvencional (etapas 5 y 6) estas se generan: “a partir de derechos, valores o principios que son (o podrían ser) aceptables para todos los individuos que constituyan o estén creando una sociedad diseñada para que sus prácticas sean justas y beneficiosas” (p.116), definición que en este estudio adoptaremos para el concepto de autonomía.

Por otra parte, resulta importante indicar que para Kohlberg (1992) solo pueden acceder a esta tercera etapa una “minoría de adultos y, normalmente, solo después de los veinte años” (citado por Escobar, 2016, p.62), lo que representa un desafío para todos los niveles educativos, aunque especialmente para la educación superior, dado que aparece -en este escenario- como la última instancia educativa formal donde es posible desarrollar la autonomía, eso sin perjuicio de que esta pueda ser alcanzada por otros medios.

6.3 Habermas y la autonomía

El planteamiento efectuado por Kohlberg sobre el desarrollo moral a partir de los estudios de Piaget es tomado por Jürgen Habermas (2000) en los años ochenta, quien lo analiza desde la lógica de la teoría de la acción comunicativa (análisis en el que incluye también los planteamientos de Selman sobre la asunción de perspectivas en el ámbito de las estrategias interpersonales de negociación). Así, en su texto *Conciencia moral y acción comunicativa*, Habermas (2000) intenta “demostrar en qué medida utiliza la ética discursiva el mismo concepto de ‘aprendizaje constructivo’ con el que trabajan Piaget y Kohlberg” (p.141). Esta confluencia se basa en la idea de que “la ética discursiva puede completar la teoría de Kohlberg en la medida que esta, por su lado, remite a una teoría de la acción comunicativa” (Habermas, 2000, p.141)

La acción comunicativa es definida por el mismo Habermas (2000) como una: “situación en la que los actores aceptan coordinar de modo interno sus planes y alcanzar sus objetivos, únicamente, a condición de que haya o se alcance mediante negociación un acuerdo sobre la situación y las consecuencias que cabe esperar.” (p.157). En este sentido: “no proporciona orientaciones de contenido, sino solamente un *procedimiento* lleno de presupuestos que debe garantizar la imparcialidad en la formación del juicio” (Habermas, 2000, p.143)

La acción comunicativa, según Habermas (2000) consiste en un mecanismo que permite que al menos dos interlocutores establezcan acuerdos, alcanzando el entendimiento sobre la base de una convicción conjunta, superando así al enfoque estratégico, cuyo fin es buscar el éxito inmediato y la satisfacción del ego sin

considerar al otro (p.158). Esta convicción es una proposición expresada mediante actos del habla cuya validez “es fundamentalmente discutible” (Habermas. 2000, p.158), pero que se adopta de forma positiva, sin que exista coerción o manipulación de algún tipo. En la búsqueda del consenso, los participantes asumen “las *funciones comunicativas* de hablantes, oyentes o presentes (...) desde la que cabe observar y objetivar, al propio tiempo, la relación yo-tú como una relación intersubjetiva.” (Habermas, 2000, p.159) Como trasfondo de este proceso, Habermas (2000) sitúa el “mundo vital”, que es:

El contexto preconocido intuitivamente de la situación de la acción [que] al propio tiempo facilita recursos para los procesos de interpretación, con los cuales los participantes en la comunicación tratan de satisfacer la necesidad de entendimiento que haya surgido en la situación concreta de la acción.” (p.159,160)

En este contexto, los recursos o fundamentos comunicativos en pro del entendimiento surgen de tres mundos: el mundo formal o sistema de referencia, el mundo social regulado y el mundo subjetivo propio de cada interlocutor (Habermas, 2000, p.160), dando origen a: tres posiciones *fundamentales* y sus correspondientes perspectivas del mundo: una posición objetivadora, una normativa y una expresiva (Habermas, 2000, p.161). Para lograr el acuerdo sobre algo en uno de los mundos, Habermas (2000) indica que es necesario que estas perspectivas adopten “las actitudes que van unidas a las funciones comunicativas de la primera, la segunda y la tercera persona” (p.162), dando pie a una visión descentrada del mundo y a la diferenciación entre este y el “mundo vital”.

En la medida en que los participantes en la comunicación consideran aquello sobre lo que se entienden como *algo en un mundo*, separado del trasfondo y surgido de él, lo *sabido* explícitamente se separa de la *certidumbre* que sigue siendo implícita y los contenidos comunicados toman el carácter de un conocimiento que está vinculado a un potencial de razones, que aspira a la validez y al que se puede criticar, es decir, que se puede negar con razones. (Habermas, 2000, p.162)

Este proceso sería la clave “para la fundamentación lógico-evolutiva de las etapas morales.” (Habermas, 2000, p.163) Esto porque, como señala Escobar (2016): “al establecer condiciones de posibilidad para el desarrollo de la acción comunicativa, se logra que los sujetos pasen de las etapas morales preconvenionales y convencionales a la posconvencional, y así experimentar la autonomía moral.” (p.66) Esto ocurriría, según Habermas (2000), en la etapa posconvencional, cuando el adulto: “abandona el mundo social de carácter natural, en el que había entrado con la transición a la etapa convencional de la acción” (p.189), poniendo en entredicho las normas que determinan tal acción, es decir, a diferenciar su vigencia de su validez. Esto lleva a un proceso regulatorio de carácter participativo que debe supeditarse “a los principios, es decir, a los valores superiores” (Habermas, 2000, p.190). De esta forma la moral, para Habermas, se constituye como un espacio democrático marcado por la ética discursiva, donde la base de la concepción del conocimiento, como indican Pallares y Traver (2017), “es una teoría constructivista de la verdad como consenso” (p.297).

La teoría de Habermas, como se ve, tiene implicaciones políticas. Sánchez (2009) señala que en la visión del pensador alemán “la autonomía gira alrededor de la noción de emancipación” (p.11), dado que se constituye como una condición de la acción comunicativa: “por razón de la cual los sujetos parlantes construyen el sentido de sus vidas emancipadas, mediante una acción dialógica liberada de toda coacción, que se despliega en la trama incesante de la interactividad lingüística” (p.12) El carácter político del planteamiento de Habermas queda de manifiesto también en la controversia que mantiene con el filósofo liberal norteamericano John Rawls respecto de la autonomía y sus implicaciones. Rawls, según explica María de los Angeles Yannuzzi (2001) en un artículo comparativo acerca de los dos autores, reconoce tres tipos de autonomía: una autonomía racional radicada en representantes que desconocen las características de sus representados (en un intento de objetividad), una autonomía plena o política, referida al punto de vista de los ciudadanos en una sociedad ordenada, y una autonomía ética de corte personal que elabora la justicia como equidad, examinándola como una política de justicia; en este esquema, la primera y la segunda autonomías constituyen lo que se entiende como liberalismo político, quedando la autonomía ética en una esfera diferente. (p.153,154). Habermas (1998), sin embargo, posee una idea disímil, pues considera que ““la autonomía privada y la autonomía pública de los ciudadanos se presuponen recíprocamente” (p.70), por lo cual la autonomía ética no puede quedar fuera del proceso de regulación de la vida en común mediante el derecho positivo y obligatorio. Esto conduce, inevitablemente, a una profundización de la democracia, dado que: “los ciudadanos son políticamente autónomos, así, solo cuando pueden entenderse a sí mismos conjuntamente

como autores de aquellas leyes a las que se someten como destinatarios” (Habermas, 1998, p.69)

Finalmente, cabe señalar que el planteamiento de Habermas difiere de la perspectiva kantiana de la autonomía en tanto las decisiones morales ya son llevadas a cabo por un individuo único que discierne de acuerdo a la posibilidad de validez universal de sus principios, sino por un proceso de diálogo que no pretende establecer leyes universales sino el entendimiento entre los actores, lo que dará origen a normas autoelaboradas por el colectivo sin que, necesariamente, tengan validez universal.

6.4 La pedagogía de la autonomía de Paulo Freire

En *Pedagogía de la autonomía*, Paulo Freire (2004) aborda “la cuestión de la formación docente junto a la reflexión sobre la práctica educativa progresista en favor de la autonomía del ser de los educandos” (p.5), insertando esta práctica en un escenario de cuestionamiento a la globalización y la lógica de mercado que, animadas por las características del discurso neoliberal generan, según su visión, una ideología fatalista e inmovilizadora que intenta “convencemos de que nada podemos hacer contra la realidad social que, de histórica y cultural, pasa a ser o a tornarse ‘casi natural’” (p.7) En este contexto, por tanto, la ideología dominante orientaría la práctica docente al “adiestramiento técnico indispensable para la adaptación del educando, para su sobrevivencia.” (Freire, 2004, p7), en

circunstancias de que “formar es mucho más que simplemente adiestrar al educando en el desempeño de destrezas” (Freire, 2004, p.5)

La propuesta de Freire se enmarca en el contexto de la pedagogía crítica que el mismo autor elaborara en publicaciones anteriores tales como *La educación como práctica de la libertad* o *Pedagogía del oprimido*, textos que tomaban como marco de referencia la realidad social de los años sesenta, en especial la realidad de los sectores pobres y marginados de Brasil, cuestionando lo que denominó la “educación bancaria”. En *Pedagogía de la autonomía*, sin embargo, Freire renueva el marco contextual de su análisis focalizándose –como se dijo- en el mundo globalizado de los años noventa, realizando una propuesta que rebasa la realidad brasileña, adquiriendo visos universales. Lo que se mantiene, desde lo ideológico, eso sí, son los vínculos que establece con algunas ideas provenientes del marxismo y del cristianismo, antecedentes que recoge sin poner en duda la vertiente libertaria y antiautoritaria que lo anima en sus reflexiones, alejándolo del totalitarismo y los dogmas.

En lo netamente educativo, Freire (2004) considera al educando (y al educador) como un ser inacabado, en formación constante, que debe tomar conciencia de su lugar en el mundo y su capacidad para ser protagonista de la historia, dado que:

Estar en el mundo sin hacer historia, sin ser hecho por ella, sin hacer cultura, sin "tratar" su propia presencia en el mundo, sin soñar, sin cantar, sin hacer música, sin pintar, sin cuidar de la tierra, de las aguas, sin usar las manos, sin esculpir, sin filosofar, sin puntos de vista sobre el mundo, sin

hacer ciencia, o teología, sin asombro ante el misterio, sin aprender, sin enseñar, sin ideas de formación, sin politizar no es posible. (p.27)

El estudiante autónomo, futuro trabajador y ciudadano autónomo, para Freire (2004) debe constituirse como un ser político que no oculta su pensamiento y se encuentra “siempre despierto a todo lo que respecta a la defensa de los intereses humanos. Intereses superiores a los de puros grupos o clases de gente.” (p.46) Esta formación política debe sostenerse sobre: “la ética universal del ser humano, por la cual debemos luchar arduamente si optamos, en verdad, por un mundo de personas.” (Freire, 2004, p.57) Fiel a esta idea, Freire (2004) señala que la educación no puede ser una actividad meramente instrumental, dado que: “es imposible desligar la enseñanza de los contenidos de la formación ética de los educandos. De separar práctica de teoría, autoridad de libertad, ignorancia de saber, respeto al profesor de respeto a los alumnos, enseñar de aprender.” (p.43)

El proceso educativo que plantea, entonces, se emparenta con la dialéctica, dado que está compuesto de opuestos cuya interacción, en este caso, permite la transformación del hombre-objeto en hombre-sujeto que aprende y se desarrolla en la diferencia y el respeto mutuo. El proceso recién referido, por otra parte, será desagregado en cuatro dimensiones vinculadas a los objetivos del presente estudio: modelo educativo, formación para la autonomía individual, formación para la autonomía social y fundamentos de la autoridad pedagógica, lo que nos permitirá facilitar su análisis y posterior operativización.

6.4.1 Modelo educativo propuesto por Freire

El modelo educativo que Freire propone en *Pedagogía de la autonomía* (2004) requiere de un proceso formador que vea al estudiante como un ser activo y no como un mero depósito de conocimientos que el profesor le entrega a través de la disertación y la narrativa, como ocurre con la “educación bancaria”, modelo que es conceptualizado por el mismo Freire en su texto *La pedagogía del oprimido* (2017) de la siguiente manera:

En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción “bancaria” de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. (p.52)

La educación bancaria –por cierto- se vincula con la pedagogía tradicional que, como señala Rodríguez (2013), “comienza a gestarse en el siglo XVIII con el surgimiento de la escuela como institución y alcanza su apogeo con el advenimiento de la pedagogía como ciencia en el siglo XIX.” (p.39) Bajo este enfoque, el docente transmite los conocimientos y la disciplina, siendo su figura y el texto los componentes principales del modelo. Se hace énfasis en el contenido, en la narrativa y en la transferencia de conocimientos y valores suministrados por el profesor, al punto que estos son “transmitidos por el maestro como verdades absolutas desvinculadas del contexto social e histórico en el que vive el alumno.” (Rodríguez, 2013, p.39) La comunicación -bajo el modelo tradicional- se concibe como un instrumento valioso para la enseñanza, pero de mayor importancia

resultan las técnicas utilizadas por el profesor como emisor. Al estudiante –como en la educación bancaria- le corresponde ser receptor del conocimiento, el cual debe memorizar sin la necesidad de realizar una reflexión crítica de la información que le están suministrando. El docente, por su parte, se basa en instrumentos diseñados con el fin de decidir si el estudiante está en condiciones de ser promovido o no al curso siguiente.

La educación bancaria, además, tiene similitudes con la teoría psicológica del conductismo iniciada por John B. Watson durante la primera mitad del siglo XX. Esta corriente analiza la conducta observable de personas (y animales) usando el mecanismo de estímulo-respuesta desarrollado por Pavlov, postulando que es posible establecer hábitos sin preocuparse de los procesos internos de la conciencia:

Dadme una docena de niños sanos y bien formados y mi mundo específico para criarlos, y yo me comprometo a tomar cualquiera de ellos al azar y entrenarlo para que llegue a ser cualquier tipo de especialista que quiera escoger: médico, abogado, artista, mercader y si, incluso mendigo y ladrón, sin tener para nada en cuenta sus talentos, capacidades, tendencias, habilidades, vocación o raza de sus antepasados” (Watson, 1930, p. 104).

El trabajo de Watson fue continuado por B. F. Skinner a través de lo que se conoce como condicionamiento operante. El condicionamiento operante -dicho en pocas palabras- significa generar un comportamiento en las personas a través de refuerzos. Estos, como señala Mejía (2011): “funcionan como estímulos que, ya sea por su presencia o su ausencia favorecen que se presente el comportamiento que

se desea por parte del sujeto. (p.52) Estas ideas, aplicadas a la educación, generan un aprendizaje mecanicista que prescinde de la reflexión, acercándose más bien a la idea del entrenamiento o adiestramiento.

Las características del conductismo –como se dijo- lo asemejan a la educación bancaria. Esto es esbozado por Freire en la *Pedagogía del oprimido* (2017), cuando el autor brasileño señala que la educación bancaria en vez de formar un hombre, forma lo contrario: “un autómatas, que es la negación de su vocación ontológica de ser más” (p.55) Las vinculaciones que Freire realiza entre la educación bancaria y el conductismo adquieren mayor fuerza en *Pedagogía de la autonomía* (2004), texto en el que el pensador brasileño critica constantemente la educación vista como adiestramiento: “es en ese sentido como vuelvo a insistir en que formar es mucho más que simplemente adiestrar al educando en el desempeño de destrezas.” (p7)

Cabe señalar que el modelo de educación bancaria, así como el conductista y el tradicional, se centran en la figura del docente, es decir, en la enseñanza, dejando al estudiante en un rol pasivo, siendo el docente quien planifica los contenidos, los métodos y los objetivos educacionales, teniendo el estudiante una acotada participación en la resolución de tareas o ejercicios repetitivos, con los cuales se pretende asegurar hábitos y habilidades adquiridas en un proceso de aprendizaje de carácter mecanicista.

La pedagogía de la autonomía, por el contrario, se caracteriza por centrarse en el aprendizaje, teniendo un carácter participativo, donde el estudiante debe ser el constructor del conocimiento y el docente se constituye como un facilitador de

tal proceso. Estas ideas, por cierto, acercan las ideas de Freire a los planteamientos del constructivismo. Dos de los principales exponentes de tal corriente de pensamiento, Piaget y Vygotsky, según Rodríguez Arocho (1999) coinciden con las ideas de la pedagogía crítica al cuestionar: “duramente lo que Freire (1970) llamó educación bancaria. Es decir, aquella educación en la que quienes aprenden son conceptualizados como receptores pasivos; en quienes enseñamos depositamos conocimientos que, en el momento que les sea requerido, nos devolverán.” (p.481)

En cuanto a la adquisición del conocimiento, las diversas vertientes constructivistas comparten, según Serrano y Pons (2011), la idea de que este es construido por el sujeto y no una característica innata o una copia del mundo externo (p.2,3). Tales ideas, ciertamente, se asemejan a las planteadas por Freire (2004), puesto que para el autor brasileño “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción.” (p.12)

Otra característica que comparte la pedagogía de la autonomía con el constructivismo es el rol que juega el docente en el proceso de aprendizaje. Ramírez Toledo (2019) señala que la concepción educativa constructivista considera al docente como un profesional reflexivo que: “realiza una labor de mediación entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos, al compartir experiencias y saberes en un proceso de negociación o construcción conjunta del conocimiento.” (p.3) En este sentido, Vygotsky elabora el concepto de “zona de desarrollo próximo”, que como indican Niedo y Macedo (1997): “concede al docente un papel esencial al considerarle facilitador del desarrollo de estructuras

mentales en el alumno para que sea capaz de construir aprendizajes más complejos.” (p.5) En este aspecto, Freiré (2004) presenta un pensamiento convergente con el constructivismo, indicando que el proceso educativo debe: “contribuir positivamente para que el educando vaya siendo el artífice de su formación con la ayuda necesaria del educador.” (p.33)

Un tercer aspecto en el que confluyen ambos enfoques se refiere al medio. Freire (2004) se pregunta: “¿Por qué no establecer una ‘intimidad’ necesaria entre los saberes curriculares fundamentales para los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos?” (p.15) El constructivismo, a su vez, considera que el estudiante es “un sujeto activo que interactúa con el entorno.” (Serrano y Pons, 2011, p.4). En este sentido, en la “zona de desarrollo próximo” planteada por Vygotsky: “lo que inicialmente se comparte y después se establece como función personal es un instrumento ideal de regulación, en otras palabras, sistemas y signos semánticos, elaborados durante la historia social y fijados en la cultura.” (Corral, 2001, p.73) En este contexto, las posibilidades a las que se enfrenta el educando son múltiples, pero “de alguna forma la cultura de origen y las formas concretas de existencia en relaciones sociales diversas que constituyen su base ‘recortan’ los sistemas a utilizaciones viables para un momento histórico dado y para cada individuo en ese momento.” (Corral, 2001, p.74) En la “zona próxima de desarrollo”, por tanto, el entorno social (y cultural) adquiere un rol fundamental en la formación del individuo, planteamiento que coincide con la mirada que Freire realiza en *Pedagogía de la autonomía*.

Podemos decir, entonces, que la pedagogía de la autonomía tiene fuertes vínculos con el constructivismo, presentando, a la vez, una mirada crítica respecto de la educación bancaria, modelo que reúne elementos de la educación tradicional y el conductismo. También es posible señalar que la pedagogía de la autonomía, lo mismo que el constructivismo, generan una educación basada en el aprendizaje, por lo tanto, en el estudiante, en contraposición a la educación bancaria, la educación conductista y la educación tradicional, que se centran más bien en la enseñanza y por lo tanto en la figura del docente. Revisaremos, ahora, las características principales del modelo educativo planteado por Freire en *Pedagogía de la Autonomía*.

6.4.2 Características de la pedagogía de la autonomía

a) Centrada en el estudiante: El modelo educativo que propone Freire (2004) se caracteriza por la presencia de un educador plural y abierto que no centraliza las diversas instancias del proceso formativo en su persona, pues “no sirve para nada, a no ser para irritar al educando y desmoralizar el discurso hipócrita del educador, hablar de democracia y libertad, pero imponiendo al educando la voluntad arrogante del maestro.” (p.29)

b) Basada en la pluralidad de opiniones: La descentralización del proceso educativo vista en el punto anterior no se remite solo a la voluntad del profesor, sino también a la aceptación de una pluralidad de visiones, dado que: “El derecho que se otorga a sí mismo el educador autoritario, de comportarse como propietario

de la verdad de la que se adueña y del tiempo para discurrir sobre ella, es intolerable.” (Freire, 2004, p.53)

c) Participativa: La descentralización y la pluralidad dan cuenta de una de las principales características de la pedagogía crítica como es su rechazo a la educación bancaria. En oposición a esta forma educativa, Freire (2004) plantea una educación participativa, donde el profesor y los estudiantes adoptan una posición: “*dialógica*, abierta, curiosa, indagadora y no pasiva” (p.39) Esto sin detrimento de que existan: “momentos explicativos, narrativos, en que el profesor expone o habla del objeto.” (Freire, 2004, p.39)

d) Considera los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes: La pedagogía crítica, por otra parte, al tratar a los estudiantes como sujetos y no como objetos, toma en cuenta sus conocimientos y experiencias previas, dado que: “no es posible respetar a los educandos, su dignidad, su ser en formación, su identidad en construcción, si no se toman en cuenta las condiciones en que ellos vienen existiendo, si no se reconoce la importancia de los ´conocimientos hechos de experiencia´ con que llegan a la escuela.” (Freire, 2004, p.30)

e) Valora el trabajo práctico: La educación concebida en los términos planteados por Freire considera, como se ha expuesto, la participación de los estudiantes a través del pluralismo, el diálogo y el reconocimiento de su bagaje cultural. A esto habría que agregar otro elemento relevante como es el trabajo práctico, pues: “cuanto más ponemos en práctica de manera metódica nuestra capacidad de indagar, de comparar, de dudar, de verificar, tanto más eficazmente

curiosos nos podemos volver y más crítico se puede hacer nuestro buen juicio.”
(Freire, 2004, p29)

f) No mecanicista: La concepción participativa del proceso educativo, que asigna un valor relevante al trabajo práctico y la búsqueda plural no es compatible, por cierto, con una educación mecanicista, dado que: “La memorización mecánica del perfil del objeto no es un verdadero aprendizaje del objeto o del contenido. En este caso, el aprendiz funciona mucho más como *paciente* de la transferencia del objeto o del contenido que como sujeto crítico, epistemológicamente curioso, que construye el conocimiento del objeto o participa de su construcción. (Freire, 2004, p.32)

g) El docente es un ayudante del educando: Si el conocimiento se plantea como un proceso de construcción del objeto o del contenido por parte del educando, el docente debe desmontar su figura tradicional expositiva y asumir su rol como el de un ayudante orientado a: “contribuir positivamente para que el educando vaya siendo el artífice de su formación con la ayuda necesaria” (Freire, 2004, p.33)

h) Promueve la búsqueda de significados propios: El rol del docente como ayudante del educando en un proceso de construcción del conocimiento se orienta a que este último desarrolle significados propios respecto de los temas abordados. En tal contexto, según Freire (2004) el rol del docente consistirá en: “provocar al educando en el sentido de que prepare o refine su curiosidad, que debe trabajar con mi ayuda, buscando que produzca su entendimiento del objeto o del contenido de que hablo.” (p.53)

i) Ambiente educativo alegre, afectivo, cordial: El proceso educativo que promueve la pedagogía crítica, finalmente, se debe dar en un ambiente cordial, alegre y afectivo, dado que:

No es cierto, sobre todo desde el punto de vista democrático, que seré mejor profesor cuanto más severo, más frío, más distante e 'incoloro' me ponga en mis relaciones con los alumnos en el trato de los objetos cognoscibles que debo enseñar. La afectividad no está excluida de la cognoscibilidad. (Freire, 2004, pp.63,64)

Así, Freire (2004) indica que "es falso concebir que la seriedad docente y la alegría son inconciliables, como si la alegría fuera enemiga del rigor." (p.64)

6.4.3 Aspectos relevantes para la formación de la autonomía individual

La formación de la autonomía individual, para Freire, se basa en gran medida en la capacidad que el educando adquiera para la toma de decisiones, competencia que le permitirá determinar su propio futuro y sus propias normas. Este proceso se debe dar en un contexto que permita la autocrítica y la autorreflexión, así como la mejora de la autoestima y el desarrollo de la creatividad. En detalle, las características que permiten fomentar la autonomía individual, según los planteamientos del educador brasileño, son:

a) Asumirse: Freire (2004) señala que una de las tareas de mayor relevancia de la pedagogía crítica consiste en: "propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor o profesora

puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse.” (p.20) Este asumirse permite al estudiante desarrollar una identidad “como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar.” (Freire, 2004, p.20) Este proceso, por otra parte, no debe adquirir un carácter individualista que excluya al otro, dado que “cualquier discriminación es inmoral y luchar contra ella es un deber por más que se reconozca la fuerza de los condicionamientos que hay que enfrentar.” (Freire, 2004, p.28)

b) Toma de decisiones: Un segundo aspecto relevante para la construcción de la autonomía individual, para Freire (2004), es el fomento de la toma de decisiones: “me gustaría dejar una vez más bien claro cuánto le apuesto a la libertad, cuánto me parece fundamental que ella se ejercite asumiendo decisiones.” (p.48) La toma de decisiones, para Freire (2004), es relevante para el aprendizaje dado que permite “asumir las consecuencias del acto de decidir” (p.48), es decir, retroalimentarse. Constituye, además, una condición *sine qua non* para la integración al entorno, dado que esta integración “implica decisión, elección, intervención en la realidad.” (Freire, 2004, p.36)

c) Elegir el propio futuro: La toma de decisiones, adicionalmente, refuerza el proceso de construcción de identidad del educando en lo que respecta al entorno familiar, dado que: “no puedo aprender a ser yo mismo si no decido nunca, porque la sabiduría y sensatez de mi padre y de mi madre siempre deciden por mí.” (Freire, 2004, p.48) En este sentido, Freire (2004) admite que “la libertad del adolescente no siempre le permite tomar la mejor decisión con relación a su

porvenir” (p.48), motivo por el cual es importante que “los padres participen en las discusiones con los hijos en torno a ese porvenir” (p.48), aunque estos “necesitan saber y asumir que el futuro es de sus hijos y no suyo” (p.48). Así, Freire afirma la idea de la autonomía de los estudiantes en cuanto a decidir respecto de su futuro, de su porvenir, proceso en el que los padres -y los educadores, como vimos al analizar las características de la pedagogía crítica- deben tomar el rol de “ayudantes” o guías, sin imponer sus puntos de vista: “la posición del padre o de la madre es la de quien, sin ningún prejuicio o disminución de su autoridad, humildemente, acepta el papel de enorme importancia de asesor o asesora del hijo o de la hija”. (Freire, 2004, p.48)

d) Autocrítica y autorreflexión: Para que este proceso de toma de decisiones llegue a buen puerto es necesario que el educando se cuestione a sí mismo, generando un proceso que permita: “disminuir la distancia que existe entre lo que decimos y lo que hacemos” (Freire, 2004, p.30). De esta forma le será posible actuar de forma coherente. El camino para ello pasa por desarrollar autocrítica y autorreflexión: “es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima. El propio discurso teórico, necesario a la reflexión crítica, tiene que ser de tal manera concreto que casi se confunda con la práctica.” (Freire, 2004, p.19)

e) Fijación de límites: La formación de la autonomía personal del educando, que, como se ha visto, está marcada profundamente por la capacidad para la toma de decisiones, conduce no solo a la construcción del objeto o el contenido por parte del estudiante, sino también a la construcción de un marco regulatorio, que

le permite entender: “que su curiosidad como su libertad debe estar sujeta a límites (...) límites asumidos éticamente por él.” (Freire, 2004, p.39)

f) Aprender es una aventura creadora: El proceso educativo concebido por la pedagogía crítica rechaza, como se ha visto, la enseñanza bancaria, que concibe al estudiante como un ser pasivo que acumula y repite contenidos. Freire (2004), en cambio, concibe una educación donde el estudiante adquiere un rol protagónico en la construcción del conocimiento y de su propia persona, sosteniendo que hombres y mujeres: “somos los únicos para quienes *aprender* es una aventura creadora, algo, por eso mismo, mucho más rico que simplemente repetir la *lección dada*. Para nosotros aprender es *construir*, reconstruir, *comprobar para cambiar*, lo que no se hace sin apertura al riesgo y a la aventura del espíritu.” (p.32)

6.4.4 Aspectos relevantes para la formación de la autonomía social

El fomento de la autonomía social, en Freire, se manifiesta a través del conocimiento del entorno social por parte del educando, así como por su cuestionamiento a través del pensamiento crítico y la defensa y ejercicio de los derechos, todo esto bajo la idea de un actuar responsable. Este actuar en el mundo se orienta a una transformación “que procura cambios radicales en la sociedad, en el campo de la economía, de las relaciones humanas, de la propiedad, del derecho al trabajo, a la tierra, a la educación, a la salud.” (Freire, 2004, p.49), yendo en dirección opuesta a todo tipo de poder que pretenda:

“inmovilizar la Historia y mantener el orden injusto.” (p.49) Las características vinculadas al fomento de la autonomía social detectadas en el presente análisis son:

a) Lucha por los derechos: Freire (2004) reconoce, en la historia de la humanidad, la existencia de una: “tensión radical y profunda entre el bien y el mal, entre la dignidad y la indignidad, entre la decencia y el impudor, entre la belleza y la fealdad del mundo” (p.25), tensión que en los tiempos en que se publicó *Pedagogía de la autonomía* –año 1996- identifica con las primeras manifestaciones de la globalización:

La libertad del comercio no puede estar por encima de la libertad del ser humano. La libertad de comercio sin límite es el libertinaje del lucro. Se hace privilegio de unos cuantos que, en condiciones favorables, robustece su poder contra los derechos de muchos, incluso el derecho de sobrevivir. (Freire, 2004, p.58)

Esta situación hace que no sea “posible *existir* sin *asumir* el derecho o el deber de optar, de decidir, de luchar, de hacer política” (Freire, 2004, p.25), razón por la cual resulta imperioso desarrollar una “práctica *formadora*, de naturaleza eminentemente ética” (p.25), que no se limite a la formación pasiva. Así, el docente –además de prepararse en su saber disciplinario- debe “luchar políticamente por sus derechos y por el respeto a la dignidad de su tarea, así como por el cuidado extremo debido al espacio pedagógico en que actúa con sus alumnos” (Freire, 2004, p.64). Acciones de este tipo, indica Freire (2004) le permitirán educar con su ejemplo a los estudiantes:

¿Cómo puedo continuar hablando de mi respeto al educando si el testimonio que le doy es el de la irresponsabilidad, el de quien no cumple con su deber, el de quien no se prepara u organiza para su práctica, el de quien no lucha por sus derechos ni protesta contra las injusticias? (p.30)

b) Asumir responsabilidades: Para Freire (2004), la autonomía se debe ejercer desde una perspectiva ética, por lo que: “el educando que ejercita su libertad se volverá tanto más libre cuanto más éticamente vaya asumiendo la responsabilidad de sus acciones.” (p.43). La responsabilidad, por otra parte, debe hacerse extensiva a la construcción del propio estar en el mundo, dado que: “no puedo percibirme como una presencia en el mundo y al mismo tiempo explicarla como resultado de operaciones absolutamente ajenas a mí.” (Freire, 2004, p.25) Ser construido por otros, por tanto, implica “renunciar a la responsabilidad ética, histórica, política y social a que nos compromete la promoción del *soporte* de *mundo*.” (Freire, 2004, p.25)

c) Conocimiento del entorno social: La pedagogía crítica propone una docencia transformadora del individuo y de la sociedad, partiendo de la base que los educandos viven en condiciones materiales que: “les condicionan la comprensión del propio mundo, su capacidad de aprender, de responder a los desafíos” (Freire, 2004, p.62), estando, además, expuestos al: “extraordinario poder de los medios, del lenguaje de la televisión, de su ´sintaxis´ que reduce a un mismo plano el pasado y el presente y sugiere que lo que todavía no existe ya está hecho” (p.62). Por ello es importante que el docente permita que sus estudiantes vislumbren: “que una de las bellezas de nuestra manera de estar en el

mundo y con el mundo, como seres históricos, es la capacidad de, al intervenir en el mundo, conocer el mundo.” (Freire, 2004, p.14) Con esto, Freire privilegia la acción directa sobre la realidad como fuente de conocimiento por sobre el saber expuesto de forma teórica por el docente. De esta manera, es posible “discutir con los alumnos la realidad concreta a la que hay que asociar la materia cuyo contenido se enseña” (Freire, 2004, p.15) Un procedimiento de este tipo permitirá que el estudiante perciba que: “la construcción de mi presencia en el mundo, (...) no se consigue en el aislamiento, inmune a la influencia de las fuerzas sociales.” (Freire, 2004, p.25)

d) Desarrollo de un pensamiento crítico: La pedagogía crítica, por cierto, va unida al pensamiento crítico, es decir, a cuestionar aquellas verdades que aceptamos sin mayor análisis. Por ello Freire (2004) hace hincapié en que la educación no consiste en: “transferir contenidos a alguien, así como aprender no es memorizar el perfil del contenido transferido en el discurso vertical del profesor.” (p.54) La educación, por el contrario, se vincula:

Con el esfuerzo metódicamente crítico del profesor por desvelar la comprensión de algo y con el empeño igualmente crítico del alumno de ir *entrando* como sujeto en aprendizaje, en el proceso de desvelamiento que el profesor o profesora debe desatar.” (Freire, 2004, p.54)

6.4.5 Fundamento de la autoridad pedagógica en Freire

De acuerdo con Neut (2015), la autoridad es “una relación social específica de mando-obediencia que se caracteriza por la voluntariedad con que se obtiene esta última, voluntariedad que se soporta en la creencia de una legitimidad particular y compartida” (p.7). Esto implica, entonces, que debe existir un contexto y unas condiciones que permitan esta voluntariedad, resolviendo la tensión implícita entre quienes ordenan y quienes obedecen. Esta tensión, para Freire (2004), es resuelta mediante “el buen juicio”, que se sustenta en el: “respeto a la autonomía, a la dignidad y a la identidad del educando” (p.29). El ejercicio del “buen juicio”, en este contexto, indica “que ejercer mi autoridad de profesor en la clase, tomando decisiones, orientando actividades, estableciendo tareas, logrando la producción individual y colectiva del grupo no es señal de autoritarismo de mi parte.” (Freire, 2004, p.29)

La lectura de *La pedagogía de la autonomía* (2004), por otra parte, permite profundizar en los aspectos que conforman el “buen juicio” al que se refiere Paulo Freire, otorgándole legitimidad a la autoridad pedagógica. Así, además del respeto a la autonomía, dignidad e identidad del estudiante, se pueden identificar tres aspectos adicionales: posesión de conocimientos, importancia moral y social de la educación y ejercicio de un poder no discrecional o democrático en el aula.

a) Posesión de conocimientos: Una primera fuente de autoridad, para Freire (2004), es el conocimiento disciplinar, pues la actividad docente: “exige de mí, como profesor, una competencia general, un saber de su naturaleza y saberes especiales, ligados a mi actividad docente.” (p.32) Sin estos saberes la práctica

educativa pierde sentido y eficacia dado que: “¿Cómo alfabetizar sin conocimientos precisos sobre la adquisición del lenguaje, sobre lenguaje e ideología, sobre técnicas y métodos de la enseñanza de la lectura y de la escritura?” (Freire, 2004, p.37) La incompetencia profesional, en último término, señala Freire (2004): “descalifica la autoridad del maestro.” (p.42)

b) Importancia moral y social de la educación: Freire (2004) sostiene que, ante el control del mercado global sobre la sociedad, la educación surge como una alternativa “en la defensa y en la práctica de la ética universal del ser humano.” (p.9) Esto porque la docencia es un trabajo que se realiza con “personas, pequeñas, jóvenes o adultas, pero personas en permanente proceso de búsqueda.” (Freire, 2004, p.65) Estas personas “se están formando, cambiando, creciendo, reorientándose, mejorando” (Freire, 2004, p.65). Sin embargo, existe la posibilidad de que nieguen los valores, “de desviarse, de retroceder, de transgredir” (Freire, 2004, p.65). Ante esto, la práctica docente exige “un alto nivel de responsabilidad ética” (p.65), dado que: “la enseñanza de los contenidos no puede darse alejada de la formación moral del educando. Educar es, sustantivamente, formar.” (Freire, 2004, p.16) Este planteamiento, cabe señalar, lo acerca a la postura de Durkheim (1976), para quien la autoridad pedagógica es elaborada por el propio docente o profesor, dado que se considera “el intérprete de las grandes ideas morales de su tiempo y de su país” (p.112), viviendo su función cual si se tratase de un “ministerio”.

c) Ejercicio democrático de la autoridad: Freire (2004) aboga por una autoridad docente de corte democrático, no discrecional, basada en libertad de los

educandos: “la autoridad coherentemente democrática está convencida de que la verdadera disciplina no existe en la inercia, en el silencio de los *silenciados*, sino en el alboroto de los *inquietos*, en la duda que instiga, en la esperanza que despierta.” (pp.42,43) Esta idea se funda en el convencimiento de que la libertad: “va construyendo consigo misma, en sí misma, su *autonomía*, con materiales que, aunque llegados de fuera, son reelaborados por ella.” (Freire, 2004, p.43)

d) Construcción de relaciones de respeto: Uno de los aspectos fundamentales de la pedagogía crítica dice relación con el respeto mutuo que debe existir entre el docente y los estudiantes, y entre los estudiantes entre sí, por el solo hecho de ser personas, y por tanto seres dignos y autónomos. El respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno, señala Freire (2004), “es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos unos a los otros.” (p.28) El respeto, por otra parte, debe ser independiente de las posiciones que adopten las personas: “a la persona que quiera cambiar o que se niegue a cambiar no puedo negarle ni esconderle mi posición, pero no puedo desconocer su derecho de rechazarla.” (Freire, 2004, p.33) Este clima de respeto, según Freire (2004) debe nacer: “de relaciones justas, serias, humildes, generosas, en las que la autoridad docente y las libertades de los alumnos se asumen éticamente, [autenticando] el carácter formador del espacio pedagógico.” (p.42)

6.5 Autonomía según la OCDE

A principios del siglo veintiuno la OCDE desarrolló el proyecto DESECO (*Definition and Selection of Competencies*), con el fin de determinar cuáles son las competencias que deben desarrollar los individuos para enfrentar los desafíos personales y colectivos del mundo globalizado, tales como la interconexión, la diversidad y “el balance entre el crecimiento económico y la sostenibilidad ambiental, y la prosperidad con la equidad social” (OCDE, 2005, p.3). En este contexto, las competencias identificadas por la OCDE fueron: (a) usar herramientas de manera interactiva; (b) interactuar en grupos heterogéneos; y (c) actuar de forma autónoma. (2005, p.4)

En este último punto –que resulta de interés para el presente estudio- la OCDE fundamenta la importancia de la formación de individuos autónomos en base a tres criterios: (a) La necesidad de descubrir su propia identidad y fijar metas en un mundo complejo; (b) La necesidad de ejercer derechos y tomar responsabilidades; y (c) La necesidad de comprender el ambiente que nos rodea y su funcionamiento. (2005, p.13)

El desarrollo de la autonomía en estos términos, según la OCDE (2005) permitiría a los individuos: “empoderarse y mantener el control sobre sus condiciones de vida y de trabajo; funcionar adecuadamente en el trabajo, la vida familiar y la vida social; aportando, además, al desarrollo de la sociedad.” (p.13)

Este empoderamiento, para la OCDE (2005), es particularmente importante en un mundo donde las definiciones de carácter personal ya no surgen

externamente, por lo cual es necesario que el individuo adquiriera: “un firme concepto de sí mismo y la habilidad de traducir las necesidades y los deseos en actos de voluntad: decisión, elección y acción.” (p.14) Para ello, el individuo debe desarrollar “independientemente una identidad y elegir en vez de seguir a la multitud. Al hacerlo, debe reflexionar sobre sus valores y sus acciones.” (OCDE, 2015, p.14). En este escenario, las tres competencias clave determinadas por la OCDE para el accionar de forma autónoma son las siguientes:

a) Actuar dentro del contexto del gran panorama: El individuo debe conocer la normativa y las instituciones sociales y económicas que existen en la sociedad, así como lo que ha sucedido en el pasado, lo que le permitirá determinar cómo sus acciones y decisiones se relacionan con tal escenario. (OCDE, 2005, p.14)

Esta competencia requiere que los individuos sean capaces de: comprender patrones, tener idea del sistema en el que existen, identificar las consecuencias directas e indirectas de sus acciones y elegir entre diferentes cursos de acción reflexionando sobre sus consecuencias. (OCDE, 2005, p.14)

b) Formar y conducir planes de vida y proyectos personales: Ante la ausencia de grandes relatos y la velocidad de las transformaciones sociales, esta competencia requiere que las personas: “interpreten la vida como una narrativa organizada y le den significado y propósito en un ambiente cambiante en el que la vida, con frecuencia, se ve fragmentada.” (OCDE, 2005, p.14)

Esta competencia requiere que los individuos sean capaces de definir un proyecto y fijar una meta; identificar y evaluar los proyectos de acuerdo a su

factibilidad; priorizar y refinar las metas: balancear los recursos requeridos para satisfacer metas múltiples: aprender de las acciones pasadas proyectando resultados futuros; monitorear y ajustar sus proyectos mientras estos se desarrollan. (OCDE, 2005, p.15)

c) Defender y asegurar derechos, intereses, límites y necesidades: El ejercicio de esta competencia abarca un espectro que va desde “asuntos legales altamente estructurados a instancias diarias sobre la asertividad de los propios intereses del individuo” (OCDE, 2005, p.15), pues más allá de las relaciones contractuales: “en última instancia son los individuos quienes identifican y evalúan sus derechos, necesidades e intereses (así como los de los demás) y los reafirman y defienden activamente.” (OCDE, 2005, p.15).

Esta competencia requiere que los individuos: comprendan los propios intereses; conozcan las reglas y principios escritos para basar un caso; construyan argumentos para que sus derechos y necesidades sean reconocidos; sugieran arreglos o soluciones alternativas. (OCDE, 2005, p.15)

6.6 Enfoque por competencias

Las diversas transformaciones experimentadas por la sociedad hacia el final del siglo XX han generado un cambio en la manera de educar, surgiendo así el enfoque o modelo por competencias, que hoy en día es puesto en práctica por un número importante de instituciones educativas en todo el mundo. Uno de los hitos en la masificación de la educación por competencias fue el Informe Delors, que se

publicó en 1996 a petición de la UNESCO. El citado informe, elaborado por una comisión internacional presidida por Jacques Delors, se plasmó en un documento titulado *La educación encierra un tesoro* (1996), que entrega lineamientos para la educación en el siglo XXI, explicitando las cuatro competencias que la educación, desde la perspectiva de esta comisión, debería fomentar en el mundo actual:

- Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
- Aprender a hacer, a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.
- Aprender a vivir juntos, desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia -realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.

- Aprender a ser, para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar. (1996, p.34)

El informe Delors fue seguido de una serie de informes orientados a analizar la situación educacional en diversos países, tales como el “Informe Dearing (1997) en Inglaterra, Informe Attali, et al. (1998) en Francia y el Informe Bricall (2000) de España” (Villarroel y Bruna, 2014, p.25). Mención especial, en este contexto, merecen dos proyectos que surgen después del informe Delors y que basándose en la educación por competencias adquieren relevancia mundial. El primero es el proyecto Tuning, desarrollado por la Unión Europea, que formula una educación basada en dos tipos de competencias: genéricas (instrumentales, personales y sistémicas) y específicas (aquellas necesarias para el ejercicio de una determinada profesión), teniendo además una versión para América Latina. El segundo es el proyecto DESECO (2005), de la OCDE, que –como se vio en el punto anterior- define tres competencias que la educación debe promover para alcanzar el bienestar personal, social y económico en el mundo actual: usar herramientas de manera interactiva, interactuar en grupos heterogéneos y actuar de forma autónoma.

Tanto el proyecto Tuning como el proyecto DESECO -que han influido en la puesta en práctica de diversos proyectos educativos en distintas partes del mundo, entre ellas Chile- han sido cuestionados por dar poca importancia al

conocimiento y a la cultura, focalizándose más bien en lo técnico, en el saber hacer. Así, Angulo y Redón (2011) indican que, aunque estos proyectos se analicen exhaustivamente, “no entraremos en su problema medular, en el centro del peligro que representan: la pérdida y enmascaramiento de conocimiento cultural y disciplinar.” (p.294) Los planteamientos de Angulo y Redón (2011) se basan en que en el paso del Informe Delors al proyecto DESECO, se eliminó el aprender a conocer, competencia que fue reemplazada por el uso interactivo de herramientas, saber que tiene un carácter instrumental. (p.290) Lo mismo ocurriría con el proyecto Tuning, pues al analizar las dieciocho competencias genéricas planteadas por este proyecto, Angulo y Redón (2011) indican que:

Se habla de capacidades, de habilidades, de solución de problemas, que -volvemos a repetir- sólo forzando el concepto de competencia se puede aceptar su equiparación. Pero conocer es conocer, i.e. dominar y poseer estructuras disciplinares de conocimiento que nos servirán de fundamento para dialogar con el mundo a nuestro alrededor y comprenderlo. (p.293)

Cabe entonces preguntarse cuál sería el objetivo de esta limitación del conocimiento que -en estos proyectos- convive con una exacerbación de lo técnico. Angulo y Redón (2011) responden esta pregunta desde la política, señalando que tal limitación sirve de base para perpetuar la hegemonía cultural del mercado global y las oligarquías nacionales. (p.295) Esto porque, al invisibilizar los conocimientos y los contenidos culturales “estamos eliminando el debate epistemológico y político sobre qué queremos como sociedad que nuestras

futuras generaciones aprendan y qué conocimientos han de adquirir los futuros profesionales.” (Angulo y Redón, 2011, p.294)

Uno de los pensadores que dio origen al concepto de competencia, Noam Chomsky (2000), parece dar la razón a Angulo y Redón, pues al definir este término señala que la competencia (en este caso lingüística) se vincula con conocimientos y habilidades: “que son necesarias para llegar a ciertos resultados y exigencias.” (citado por Sesento, 2008, p.43). Para la OCDE (2005), sin embargo, este concepto va más allá de los conocimientos y de las destrezas, puesto que para esta organización la competencia:

Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular. Por ejemplo, la habilidad de comunicarse efectivamente es una competencia que se puede apoyar en el conocimiento de un individuo del lenguaje, destrezas prácticas en tecnología e información y actitudes con las personas que se comunica. (p.3)

La definición de la OCDE, que se concentra en la habilidad para enfrentar ciertas demandas, para actuar o desempeñarse, podría decirse, tomando como posibles –pero no imprescindibles- insumos al conocimiento, las destrezas y las actitudes, parece también dar la razón a las críticas respecto de su carácter instrumental, siendo parte, como argumentan Del Rey y Sánchez (2011), de un proceso de carácter neoliberal que tiende:

A colocar al estudiante al servicio de las necesidades de la economía y del mercado, y no la educación al servicio del estudiante. Se trata de reducir la educación a la fabricación de un alumno económicamente “performante”; adiestrado para ser competitivo en los mercados profesionales y del trabajo. (p.235)

Estas críticas adquieren mayor base al conocer los planteamientos de Guy Le Boterf (2000), quien, desde el mundo de la gestión empresarial, y en consonancia con las ideas de la OCDE, indica que la competencia “debe definirse más en términos de saber actuar que de saber hacer” (p.111), añadiendo que la competencia es: “una combinación de conocimientos, destrezas, lecciones de la experiencia, cualidades personales, recursos emocionales e intelectuales.” (p.111)

El concepto de competencia, cabe ahora señalar, no se remite a las definiciones hasta aquí revisadas, pues ha sido objeto de conceptualizaciones diversas que exceden los límites del presente estudio. Estas conceptualizaciones, sin embargo, como indica Bicocca (2017) en un artículo donde recorre diferentes definiciones del término, irían en una igual dirección:

Se busca un conocimiento útil, eficaz y operativo, que genere resultados exitosos. En otras palabras, la EBC como constructo psicológico (...) se orienta a la adquisición de habilidades operativas. Y el conocimiento que requiere este tipo de destrezas es el técnico-instrumental, donde la razón opera prioritariamente de manera resolutive o estratégica. (p.274)

Las críticas respecto de su carácter instrumental y economicista, enfocado en el hacer y no en el saber, o las referidas a su calidad de instrumento neoliberal orientado a la mantención de una determinada hegemonía cultural, no son las únicas que ha recibido la educación por competencias, pues también ha sido cuestionada por la falta de coherencia de su *corpus* teórico, dado que, como señala Guzmán (2017), enfrenta al menos los siguientes problemas:

En primer lugar, la ausencia de claridad y precisión conceptual del propio término de competencia, desde la perspectiva socio-educativa; en segundo lugar, la carencia de una fundamentación filosófica, sociológica y psico-didáctico-pedagógica del modelo de formación que comporta el enfoque, así como de sus implicaciones para las prácticas educativas intra-escolares. (p.114)

Un último aspecto a tratar acerca de la educación por competencias se refiere al modelo educativo bajo el cual este debe implementarse. En este sentido, se puede señalar que la OCDE (2012) reconoce que actualmente “el concepto dominante es el socio-constructivista” (p.3). Un antecedente que justifica esta hegemonía –que en la educación superior técnico-profesional chilena es evidente– es lo señalado por la Red Europea de Información en Educación, Eurydice (2002), cuando tras analizar diversos modelos educativos da a entender que el constructivismo es el modelo que mejor se adapta a las necesidades de la educación por competencias, señalando que este enfoque “exige un desplazamiento en los métodos de enseñanza, desde aquellos que se centran en el profesor a los que se centran en los alumnos” (p.21), agregando que los

docentes: “ya no imparten conocimientos a los alumnos para que los memoricen, sino que les ayudan en sus procesos de construcción de competencias” (p.21), coincidiendo no solo con el constructivismo, sino también con lo planteado en la pedagogía de la autonomía de Freire.

Mazorco (2010), sin embargo, tiene una visión distinta a la planteada por la OCDE y Eurydice, ligando la implementación del enfoque constructivista a los objetivos del neoliberalismo económico, dado que:

Bajo su tónica subjetivista y liberadora, el constructivismo es también tecnocrático y responde al modelo de ser humano que mejor se ajusta al modelo neoliberal, que requiere individuos competitivos, productivos, reflexivos, autónomos y autodeterminados, que sean emprendedores y autogestionen su individualidad. (pp.270, 271)

La mirada de Mazorco, por tanto, vincula la educación por competencias bajo el enfoque constructivista con la formación de individuos autárquicos e individualistas, desprovistos de una mirada social. Esto, por cierto, profundiza el proceso de individualización teorizado por Beck y Beck (2001), dado que, bajo este tipo de formación, según Mazorco (2010) “el Estado neoliberal puede desentenderse de su responsabilidad por la provisión de bienes y servicios de educación, salud, seguridad, pensiones, seguros, etc., reduciendo con ello el gasto social en forma sustantiva.” (p.271) Yendo en el mismo sentido, Morollón (2014), coincide con Mazorco respecto de que en el contexto neoliberal la educación por competencias tiene como meta conseguir estudiantes competitivos, pero que esto “se convierte en un mito, una falsedad, cuando nos damos cuenta

de que ni siquiera desarrollando nuestras 'competencias' somos individuos completos ya que para ello necesitamos lo comunitario que destruimos a través de esas 'competencias'". (p.12) Esta utilización individualista de la educación por competencias, agrega Morollón (2014), va en contra de lo planteado por Freire (y de su pedagogía de la autonomía emparentada con el constructivismo, se puede agregar), dado que el pedagogo brasileño "sólo admitiría la competencia si ésta tuviera como fin el beneficio comunitario, y no de una sola persona" (p.13).

6.7 Modelo educativo aplicado por DUOC UC

Siguiendo la tendencia actual, la institución educativa en la cual se llevará a efecto la presente investigación, vale decir, el Instituto Profesional DUOC UC, desarrolla una educación por competencias que se focaliza en tres dimensiones, una orientada a lo actitudinal, una segunda al conocimiento y una tercera a lo procedimental: "la dimensión del ser, del saber, y del saber hacer." (DUOC UC, 2019, p.17). Estas dimensiones confluyen orientándose al: "desarrollo ético de la persona del alumno, tanto en el ámbito personal como en el ámbito social." (DUOC, 2019, p.17)

Cabe señalar, además, que la misión que se ha dado DUOC UC (2019) consiste en: "formar personas, en el ámbito técnico y profesional, con una sólida base ética inspirada en los valores cristianos, capaces de actuar con éxito en el mundo laboral y comprometidas con el desarrollo del país". (p.9).

La formación otorgada a los estudiantes, por otra parte, no deja fuera de sus objetivos el fomento de la autonomía, dado que esta debe permitir a los futuros egresados: “desenvolverse con libertad y autonomía en los distintos ámbitos que conforman un contexto de trabajo globalizado, en una economía abierta y competitiva” (DUOC, 2019, p.9).

7. Metodología

7.1 Tipo de investigación

Dado que el tema en estudio, vale decir, las prácticas docentes de aula respecto del fomento de la autonomía en las instituciones de educación superior técnico-profesional chilenas, no ha sido un asunto especialmente estudiado, la presente investigación adoptará un carácter exploratorio. Esto permitirá generar antecedentes preliminares que pueden ser útiles para el posterior desarrollo de una investigación más completa. La presente investigación, además, adoptará un carácter no experimental, dado que los fenómenos a analizar (clases) serán observados y grabados sin alterar su contexto normal.

Desde el punto de la metodología, por otra parte, la presente investigación se llevará a cabo como un estudio de casos múltiples, con enfoque mixto de investigación de ejecución concurrente. El enfoque mixto de ejecución concurrente, en palabras de Hernández, Fernández y Baptista (2010), representa “un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como

su integración y discusión conjunta” (p.546). Su calidad de concurrente implica que “los datos cuantitativos y cualitativos se recolectan y analizan más o menos en el mismo tiempo” (Hernández et al., 2010, p.559).

El enfoque elegido permitirá incluir, como indican Hernández et al. (2010), una representatividad de voces en cuanto al tema que se está tratando (p.459). Esto ampliará las posibilidades analíticas del presente estudio, que, dado su carácter exploratorio, requiere una diversidad de datos que puedan arrojar claves respecto del tema en cuestión. Se debe señalar, además, que la presente investigación se constituye como un estudio mixto concurrente de triangulación, puesto que a partir de la teoría educativa se integrará la información cualitativa y cuantitativa para someterla a un análisis conjunto.

7.2 Diseño de Investigación

El diseño de la investigación considera tres etapas: (a) aplicación de instrumentos y obtención de datos; (b) análisis por separado de los datos y obtención de resultados cualitativos y cuantitativos y (c) análisis conjunto (triangulación) de los resultados obtenidos.

Los instrumentos que se utilizarán en la primera etapa son los siguientes:

- Grabación en video y transcripción de tres clases consecutivas -no destinadas a la evaluación sumativa- de cada uno de los docentes cuyas clases se analizarán.
- Realización y transcripción de entrevista semiestructurada a cada uno de los docentes.

- Escala de apreciación compuesta de veintiséis afirmaciones y cinco niveles de valoración, la que será contestada por una observadora externa calificada a partir de su observación de las grabaciones de las clases (esta observadora es la profesora de Castellano -UMCE- y magíster en Diseño Curricular y Proyectos Educativos -UNAB-, María Inés Norambuena Bustamante, quien amablemente accedió a colaborar con el presente estudio).

La segunda etapa consiste en el análisis y obtención de resultados por separado de los datos obtenidos. Para el caso de la grabación y transcripción de las clases, así como para las entrevistas realizadas a los docentes, se utilizará el software Atlas.ti, que permitirá generar redes semánticas respecto de los contenidos presentes en cada instrumento, así como contabilizar palabras que resulten significativas respecto de lo observado. Para el caso de la escala de apreciación, se obtendrán indicadores de estadística descriptiva, específicamente la media y la desviación estándar, que permitirán visualizar de mejor forma la percepción de la observadora respecto de lo visto en las clases grabadas. La tercera etapa se efectuará analizando en conjunto los resultados obtenidos en la fase anterior, lo que facilitará obtener una visión más amplia respecto del fomento de la autonomía por parte de los docentes que participan de la investigación. Esta última etapa se llevará a cabo abordando cuatro dimensiones de estudio, derivadas del análisis de la *Pedagogía de la autonomía* (2004) de Freire, lo que nos permitirá estructurar de forma ordenada el análisis. Estas dimensiones son:

Dimensión 1: Modelo educativo: Características del modelo educativo aplicado por el docente en aula.

Dimensión 2: Fomento de la autonomía individual: Fomento de aspectos vinculados a la autonomía individual de los estudiantes:

Dimensión 3: Fomento de la autonomía social: Fomento de aspectos vinculados a la autonomía social de los estudiantes:

Dimensión 4: Autoridad pedagógica: Bases sobre las que se sostiene la autoridad del docente sobre los estudiantes:

7.3 Grupo de estudio y criterio de selección

El grupo de estudio de la presente investigación está compuesto por dos docentes, de profesión pedagogos, que desarrollan su labor en el Instituto Profesional DUOC UC, específicamente en los programas transversales de Lenguaje y Matemática. Se optó por trabajar con esta muestra, es decir, con educadores de profesión, debido al mayor grado de formación respecto de la labor educativa que estos poseen, en contraposición a profesionales de otras carreras que llevan a efecto su labor docente de forma más intuitiva. Esto permitirá interpretar las conclusiones del presente estudio dentro de un espacio más concreto y pertinente respecto de la actividad y teoría educativa, como es el campo de la pedagogía, que en el espacio más amplio y diverso que ofrecen las demás especialidades, cuyo objetivo central no es la formación. Para futuros estudios queda pendiente, entonces, analizar el rol que juega la praxis docente de

profesionales no pedagogos en el fomento de la autonomía en la educación superior técnico-profesional. Se debe señalar, por último, que la muestra es de tipo dirigida, dado que su configuración depende de las características de esta investigación en particular.

La selección de los docentes objeto del presente estudio, por otra parte, tuvo como primer criterio el hecho de que estos se encontrasen validados por DUOC UC, es decir, que fuesen representativos del tipo de formador que la institución mantiene en sus equipos de trabajo. Esta condición queda de manifiesto por la antigüedad de ambos educadores en DUOC UC, que en ambos casos supera los cuatro años de permanencia (sin que existan contratos de trabajo indefinidos, por lo cual estos se renuevan anualmente). Un segundo criterio, que se deriva de la selección del grupo de estudio, es que ambos docentes sean pedagogos de profesión, lo que permitirá mantener el estudio dentro del campo de la pedagogía. Un tercer criterio de similitud tiene que ver con el rango etario. En este sentido, se optó por trabajar con docentes que se pueden calificar como “adultos jóvenes” (ambos docentes contaban con edades entre los 35 y los 40 años al momento del estudio), que se formaron como educadores en la primera década del siglo XXI, es decir, que poseen una formación relativamente reciente, habiendo incorporado contenidos pedagógicos actualizados en su formación.

En cuanto a las diferencias entre ambos docentes, la primera de ellas consiste en sus ámbitos disciplinares. El docente 1 ejerce su labor en el campo del lenguaje y el docente 2 en el ámbito de la matemática. Con esto se busca indagar

la existencia de contrastes respecto del fomento de la autonomía en estas disciplinas, que son representativas de dos inteligencias disímiles –lingüística y lógico matemática- siendo además altamente valoradas socialmente. Un segundo criterio de selección diferenciador se refiere a la formación académica de los docentes. En este sentido, se tiene que el docente 1 tiene el grado de Doctor en Literatura y el docente 2 el grado de Licenciado en Educación Matemática y Computación. Con esto se pretende examinar posibles disimilitudes en cuanto al fomento de la autonomía en relación al mayor o menor grado de formación académica del grupo de estudio. Un tercer criterio diferenciador dice relación con la participación en la democracia estudiantil que los docentes hayan tenido durante su época de formación universitaria. En este sentido, el docente 1 señaló haber participado activamente en el movimiento estudiantil y el docente 2 indicó que su participación se remitió a votar ocasionalmente en las elecciones. Con esto se pretende establecer diferencias entre ambos en el fomento de la autonomía a partir de su propia experiencia como estudiantes.

7.4 Variables consideradas en el análisis

- 1) Autonomía: Capacidad de tomar decisiones morales: “a partir de derechos, valores o principios que son (o podrían ser) aceptables para todos los individuos que constituyan o estén creando una sociedad diseñada para que sus prácticas sean justas y beneficiosas” (Kohlberg, 2012, p.116),
- 2) Prácticas pedagógicas: Hace referencia a la manera en que el docente interactúa con los estudiantes en el proceso educativo,

considerando aspectos metodológicos, didácticos, evaluativos, motivacionales, éticos, morales, ideológicos y, en general, todo aquello que determine la relación profesor – estudiante.

7.5 Unidad de análisis

Nuestra unidad de análisis serán las prácticas pedagógicas desarrolladas en aula por parte de los docentes objeto de esta investigación.

7.6 Alcances y limitaciones de la investigación

Refiriéndose a la metodología mixta, Sandra Díaz (2014) señala como una de sus cualidades el hecho de que combina “de forma equilibrada las fortalezas que ofrecen las dos miradas [cualitativa y cuantitativa], sin desconocer las particularidades de cada una de ellas.” (p.12). Claudio Muñoz (2013), por su parte, indica que la “variedad de observaciones derivadas de diferentes fuentes, tipos de datos y contextos, produce información más rica y variada, y aumenta la posibilidad de ampliar las dimensiones del proyecto de investigación.” (p.221) Estas características, como señala Ruiz Medina (2012) permiten “obtener una comprensión e interpretación, lo más amplia posible, del fenómeno en estudio” (citado por Guelmes y Nieto, 2015, p.24)

Las cualidades recién referidas dan cuenta del amplio alcance de la metodología que será usada en el presente estudio, alcance que presenta también ciertas limitaciones. Al respecto, Díaz (2014) señala como puntos débiles de esta metodología la necesidad de que el investigador conozca ambos enfoques; el mayor requerimiento de tiempo, esfuerzo y recursos requeridos; la falta de

literatura sobre el tema en relación a la amplia bibliografía respecto de los enfoques cualitativo y cuantitativo; así como el riesgo para el investigador de traspasar las fronteras de uno y otro enfoque (p.19). A estas limitaciones, Muñoz (2013) agrega la dificultad de realizar un “análisis conjunto de datos cuantitativos y cualitativos, de manera de proporcionar un análisis fusionado.” (p.221)

A las dificultades recién expuestas habría que sumar aquellas ligadas al estudio de casos. En un texto ya clásico, Karl Popper (1980) señala que “cualquiera que sea el número de ejemplares de cisnes blancos que hayamos observado, no está justificada la conclusión de que todos los cisnes sean blancos.” (p.27). Con esto se refiere a los riesgos de generalizar a partir de casos particulares, es decir, a los riesgos del método inductivo. Sin embargo, si nos atenemos a lo planteado por Gerring (2007) respecto de los estudios de caso, actividad que define como “el estudio intensivo de un caso particular, con el propósito —al menos parcial— de echar luz sobre una clase más amplia de casos (una ‘población’)” (citado por Giménez, 2012, p. 20), podemos asignar a la presente investigación un rol esclarecedor respecto del fenómeno en estudio, rol que se enriquece al ser llevada a efecto bajo una metodología mixta. El presente estudio, por tanto, no busca establecer verdades generales ni definitivas respecto de la promoción de la autonomía en la actividad docente, aunque sí pretende constituirse como un insumo que aporte a la discusión sobre el fenómeno.

7.7 Consideraciones Éticas

La presente investigación adhiere en su totalidad a los principios y responsabilidades de la Declaración de Singapur (2010) sobre la integridad en

investigación. Así, se pretende realizar una investigación que cumpla con los principios de “Honestidad en todos los aspectos de la investigación”, “Responsabilidad en la ejecución de la investigación”, “Cortesía profesional e imparcialidad en las relaciones laborales” y “Buena gestión de la investigación en nombre de otros”. También se pretende cumplir con las trece responsabilidades señaladas en la citada declaración.

7.8 Instrumentos de investigación y sus criterios de validación

7.8.1 Procedimiento

Además de la grabación y transcripción de las clases, los instrumentos de investigación son, para el caso del análisis cuantitativo, una escala de apreciación que será contestada por la observadora externa y, para el caso del análisis cualitativo, una entrevista semiestructurada a cada docente.

Se optó por una entrevista semiestructurada dado que esta nos permite repreguntar en el caso en que surja alguna arista no contemplada en las preguntas redactadas con anterioridad, permitiéndonos profundizar en las opiniones del entrevistado.

El instrumento cualitativo, al que hemos denominado “Guion de entrevista semiestructurada”, parte con un recuadro destinado a recolectar datos generales del entrevistado. El segundo recuadro (cuestionario) contiene las preguntas sobre el tema en estudio, cada una de las cuales se encuentra asociada a una de las dimensiones que hemos definido para el presente estudio.

Para el caso cuantitativo, se optó por una escala de apreciación de cinco puntos, dado que esta nos permite, al igual que la escala de Likert, contar con un análisis de tendencia central y de dispersión para cada dimensión en estudio. Las apreciaciones que contiene el instrumento, por otra parte, se encuentran redactadas de forma positiva, es decir, a mayor valoración mayor es también la percepción de cercanía que el observador externo calificado tiene respecto de la práctica docente observada y el fomento de la autonomía.

7.8.2 Creación de los instrumentos

a) Diseño de la escala de apreciación

La escala de apreciación se realizó sobre la base de las cuatro dimensiones que servirán de base para el análisis de las prácticas docentes, vale decir: modelo educativo, fomento de la autonomía individual, fomento de la autonomía social y autoridad pedagógica. En este contexto, las afirmaciones contenidas en dos de estas dimensiones –modelo educativo y autoridad pedagógica- se basan en la visión presentada por Paulo Freire en *Pedagogía de la autonomía* (y en las sugerencias de los validadores), dado que la OCDE (2005) establece las competencias vinculadas a la autonomía, dando a entender luego -OCDE (2012)- que el constructivismo es el enfoque más apropiado para la educación por competencias, sin embargo “no orienta respecto a cómo incorporar, enseñar y evaluar dichas competencias.” (Villaruel y Bruna, 2014, p.27).

La vinculación entre las afirmaciones contenidas en el instrumento a aplicar y los planteamientos de la pedagogía de la autonomía respecto del modelo

educativo (que en el cuestionario a aplicar conforman la dimensión n°1) se muestran en la tabla 1.

Tabla 1

Vínculo entre las afirmaciones respecto del modelo educativo y la pedagogía de la autonomía

Afirmaciones respecto del modelo educativo aplicado.	Características de la pedagogía de la autonomía.
Centra el proceso educativo en el estudiante.	a) Centrada en el estudiante.
Admite diversidad de opiniones y puntos de vista.	b) Basada en la pluralidad de opiniones.
Desarrolla un proceso educativo participativo.	c) Participativa.
Enlaza los contenidos a los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes.	d) Considera los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes.
Desarrolla actividades prácticas que permitan aplicar los contenidos teóricos entregados.	e) Valora el trabajo práctico.
Tiende a generar respuestas no mecanizadas en los estudiantes al momento de asimilar contenidos o desarrollar casos, ejercicios y actividades similares.	f) No mecanicista.
Actúa como un tutor o guía más que como un expositor de contenidos.	g) El docente es un ayudante del educando.
Promueve la búsqueda de significados propios ante los contenidos expuestos.	h) Promueve la búsqueda de significados propios.
Desarrolla un trato cordial con los estudiantes.	i) Ambiente educativo alegre, afectivo, cordial.

Elaboración propia.

La vinculación entre las afirmaciones contenidas en el instrumento a aplicar y los planteamientos de la pedagogía de la autonomía respecto del fundamento de la autoridad pedagógica (que en el cuestionario a aplicar conforman la dimensión nº4) se muestran en la tabla 2.

Tabla 2

Vínculo entre las afirmaciones respecto del fundamento de la autoridad pedagógica y la pedagogía de la autonomía.

Afirmaciones respecto del fundamento de la autoridad pedagógica.	Fundamento de la autoridad pedagógica en la pedagogía de la autonomía.
Fundamenta su autoridad pedagógica en sus conocimientos.	a) Posesión de conocimientos.
Fundamenta su autoridad pedagógica en la importancia moral y social de la enseñanza.	b) Importancia moral y social de la educación.
Fundamenta su autoridad pedagógica en la construcción de relaciones basadas en el respeto mutuo con los estudiantes.	c) Ejercicio democrático de la autoridad.
Fundamenta su autoridad pedagógica en la idea del poder no discrecional del docente en el aula.	d) Construcción de relaciones de respeto.

Elaboración propia.

Las afirmaciones contenidas en las dos dimensiones restantes, vale decir: fomento de la autonomía individual y fomento de la autonomía social, se construyeron integrando elementos presentes de forma explícita en el planteamiento de Freire y/o en el de la OCDE (además de considerar las sugerencias de los validadores). De esta manera se generaron ocho afirmaciones respecto de la autonomía individual y cinco respecto de la autonomía social.

La vinculación entre las afirmaciones contenidas en el instrumento a aplicar y los planteamientos de la pedagogía de la autonomía y de la OCDE respecto de la autonomía individual (que en el cuestionario a aplicar conforman la dimensión n°2) se muestran en la tabla 3.

Tabla 3

Origen de las afirmaciones respecto de la autonomía individual.

Afirmaciones respecto de la autonomía individual.	En la pedagogía de la autonomía se encuentra presente en:	En OCDE – proyecto DESECO, se encuentra presente en:
Fomenta la búsqueda de una identidad propia por parte de los estudiantes.	Aspectos relevantes para la formación de la autonomía individual. (a) Asumirse.	Fundamento (a) La necesidad de descubrir su propia identidad y fijar metas en un mundo complejo.
Fomenta la fijación de metas propias por parte de los estudiantes.		Fundamento (a) La necesidad de descubrir su propia identidad y fijar metas en un mundo complejo. Competencia (b) Formar y conducir planes de vida y proyectos personales.
Fomenta la toma de decisiones de los estudiantes.	Aspectos relevantes para la formación de la autonomía individual. b) Toma de decisiones.	Competencia (a) Actuar dentro del contexto del gran panorama.
Fomenta la construcción de proyectos de vida por parte de los estudiantes.	Aspectos relevantes para la formación de la autonomía individual. c) Elegir el propio futuro.	Competencia (b) Formar y conducir planes de vida y proyectos personales.
Promueve la autocrítica y la autorreflexión de los estudiantes.	Aspectos relevantes para la formación de la autonomía individual. d) Autocrítica y autorreflexión.	Competencia (a) Actuar dentro del contexto del gran panorama. Competencia (b)

Promueve la autoestima de los estudiantes.		Formar y conducir planes de vida y proyectos personales.
		Competencia (b) Formar y conducir planes de vida y proyectos personales.
Estimula la creación de reglas y normas propias por parte de los estudiantes.	Aspectos relevantes para la formación de la autonomía individual. e) Fijación de límites.	
Fomenta la creatividad de los estudiantes.	Aspectos relevantes para la formación de la autonomía individual. f) Aprender es una aventura creadora.	

Elaboración propia.

La vinculación entre las afirmaciones contenidas en el instrumento a aplicar y los planteamientos de la pedagogía de la autonomía y de la OCDE respecto de la autonomía social (que en el cuestionario a aplicar conforman la dimensión nº3) se muestran en la tabla 4.

Tabla 4
Origen de las afirmaciones respecto de la autonomía social.

Afirmaciones respecto de la autonomía social.	En la pedagogía de la autonomía se encuentra presente en:	En OCDE – proyecto DESECO, se encuentra presente en:
Promueve el ejercicio de los derechos por parte de los estudiantes.	Aspectos relevantes para la formación de la autonomía social. a) Lucha por los derechos.	Fundamento (b) La necesidad de ejercer derechos y tomar responsabilidades. Competencia (c) Defender y asegurar derechos, intereses, límites y necesidades.

Promueve el cumplimiento de responsabilidades por parte de los estudiantes.	Aspectos relevantes para la formación de la autonomía social. b) Asumir responsabilidades.	Fundamento (b) La necesidad de ejercer derechos y tomar responsabilidades. Competencia (a) Actuar dentro del contexto del gran panorama.
Promueve el conocimiento del entorno social por parte de los estudiantes.	Aspectos relevantes para la formación de la autonomía social. c) Conocimiento del entorno social.	Fundamento (c) La necesidad de comprender el ambiente que nos rodea y su funcionamiento. Competencia (a) Actuar dentro del contexto del gran panorama.
Promueve el conocimiento del entorno laboral por parte de los estudiantes.		Fundamento (c) La necesidad de comprender el ambiente que nos rodea y su funcionamiento. Competencia (a) Actuar dentro del contexto del gran panorama.
Fomenta el pensamiento crítico en los estudiantes.	Aspectos relevantes para la formación de la autonomía social. d) Desarrollo de un pensamiento crítico.	

Elaboración propia.

b) Diseño de la entrevista semi-estructurada

La entrevista semiestructurada, tal como la escala de apreciación, se realizó sobre la base de las cuatro dimensiones que servirán de base para el análisis de las prácticas docentes, vale decir: modelo educativo, fomento de la autonomía individual, fomento de la autonomía social y autoridad pedagógica, tomando en

cuenta, además, las sugerencias de los validadores. A las preguntas vinculadas a estas dimensiones se agregaron, además, una pregunta inicial de deshielo y dos preguntas respecto de la formación de estudiantes autónomos. Las preguntas y sus vinculaciones se presentan a continuación:

- Pregunta de deshielo

1. ¿Cuáles son las razones que lo motivan a ejercer la docencia?

- Preguntas relativas al modelo educativo

2. ¿Qué modelo educativo aplica en el aula? ¿Cuáles son las principales características de tal modelo?

3. ¿Cuál es el rol que tiene el estudiante en el modelo educativo que aplica?
¿Por qué? ¿Cómo se manifiesta ese rol en la práctica?

4. ¿Cuál es el rol que tiene el docente en el modelo educativo que aplica?
¿Por qué? ¿Cómo se manifiesta ese rol en la práctica?

5. ¿Enlaza los conocimientos y las experiencias previas de los estudiantes a su práctica docente? ¿Cómo?

6. ¿Piensa que es importante enseñar métodos estandarizados de resolución de problemas o ejercicios? ¿Por qué?

7. ¿Considera al estudiante como una individualidad o como un fenómeno social? ¿Por qué?

8. ¿Piensa que un docente que actúa principalmente como tutor o guía de los estudiantes puede desarrollar un proceso educativo de calidad? ¿Por qué?

9. ¿Piensa que la afectividad juega un rol importante en la educación o que más bien debe haber un distanciamiento afectivo con el estudiante? ¿Por qué?

- Preguntas respecto de la formación de estudiantes autónomos

10. ¿Piensa que es importante formar estudiantes autónomos? ¿Por qué?

11. ¿En qué consiste, para Ud., la autonomía del estudiante? ¿Por qué?

- Pregunta respecto de la importancia de fomentar la autonomía individual

12. Si se pudiera separar la autonomía de los estudiantes en dos partes: individual y social, aludiendo la primera parte a la vida personal, ¿cuáles serían, desde su punto de vista, los elementos que habría que promover en los estudiantes para fomentar la autonomía individual? ¿Por qué?

- Pregunta respecto de la importancia de fomentar la autonomía social

13. Si se pudiera separar la autonomía de los estudiantes en dos partes: individual y social, aludiendo la segunda parte a la vida en comunidad, ¿cuáles serían, desde su punto de vista, los elementos que habría que promover en los estudiantes para fomentar la autonomía social? ¿Por qué?

- Pregunta respecto de la autoridad pedagógica

14. ¿En qué se fundamenta la autoridad que el docente ejerce sobre los estudiantes? ¿Por qué?

c) Instrumentos definitivos

A continuación, se presentan los instrumentos definitivos aplicados en el estudio. La figura 1 muestra el guion de la entrevista semiestructurada mientras que la figura 2 muestra la escala de apreciación.

Figura 1

Guion de entrevista semiestructurada

Antecedentes personales y curriculares	
Nombre	
Edad	
Profesión	
Grado(s) académico(s)	
N° de años como docente	
Institución donde ejerce	
Años de permanencia	
Carrera(s) donde ejerce	
Otra(s) institución(es) donde ejerce la docencia	

Cuestionario	Dimensión
1. ¿Cuáles son las razones que lo motivan a ejercer la docencia?	D1
2. ¿Qué modelo educativo aplica en el aula? ¿Cuáles son las principales características de tal modelo?	D1
3. ¿Cuál es el rol que tiene el estudiante en el modelo educativo que aplica? ¿Por qué? ¿Cómo se manifiesta ese rol en la práctica?	D1
4. ¿Cuál es el rol que tiene el docente en el modelo educativo que aplica? ¿Por qué? ¿Cómo se manifiesta ese rol en la práctica?	D1
5. ¿Enlaza los conocimientos y las experiencias previas de los estudiantes a su práctica docente? ¿Cómo?	D1
6. ¿Piensa que es importante enseñar métodos estandarizados de resolución de problemas o ejercicios? ¿Por qué?	D1
7. ¿Considera al estudiante como una individualidad o como un fenómeno social? ¿Por qué?	D1
8. ¿Piensa que un docente que actúa principalmente como tutor o guía de los estudiantes puede desarrollar un proceso educativo de calidad? ¿Por qué?	D1
9. ¿Piensa que la afectividad juega un rol importante en la educación o que más bien debe haber un distanciamiento afectivo con el estudiante? ¿Por qué?	D1
10. ¿Piensa que es importante formar estudiantes autónomos? ¿Por qué?	D2
11. ¿En qué consiste, para Ud., la autonomía del estudiante? ¿Por qué?	D2/D3
12. Si se pudiera separar la autonomía de los estudiantes en dos partes: individual y social, aludiendo la primera parte a la vida personal, ¿cuáles serían, desde su punto de vista, los elementos que habría que promover en los estudiantes para fomentar la autonomía individual? ¿Por qué?	D2
13. Si se pudiera separar la autonomía de los estudiantes en dos partes: individual y social, aludiendo la segunda parte a la vida en comunidad, ¿cuáles serían, desde su punto de vista, los elementos que habría que promover en los estudiantes para fomentar la autonomía social? ¿Por qué?	D3
14. ¿En qué se fundamenta la autoridad que el docente ejerce sobre los estudiantes? ¿Por qué?	D4

Figura 2

Escala de Apreciación

Escala de apreciación

A continuación, se presentan diversas afirmaciones ligadas al desempeño del docente en el aula. Exprese su grado de acuerdo o desacuerdo con ellas según lo observado en las clases grabadas en video. Tenga en cuenta que el valor “1” corresponde a “completamente en desacuerdo” y el valor “5” corresponde a “completamente de acuerdo”.

Afirmaciones					
Dimensión 1: Características del modelo educativo	1	2	3	4	5
1. Centra el proceso educativo en el estudiante.					
2. Admite diversidad de opiniones y puntos de vista.					
3. Desarrolla un proceso educativo participativo.					
4. Enlaza los contenidos a los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes.					
5. Desarrolla actividades prácticas que permitan aplicar los contenidos teóricos entregados.					
6. Tiende a generar respuestas no mecanizadas en los estudiantes al momento de asimilar contenidos o desarrollar casos, ejercicios y actividades similares.					
7. Actúa como un tutor o guía más que como un expositor de contenidos.					
8. Promueve la búsqueda de significados propios ante los contenidos expuestos.					
9. Desarrolla un trato cordial con los estudiantes.					
Dimensión 2: Fomento de la autonomía individual					
10. Fomenta la búsqueda de una identidad propia por parte de los estudiantes.					
11. Fomenta la fijación de metas propias por parte de los estudiantes.					
12. Fomenta la toma de decisiones de los estudiantes.					
13. Fomenta la construcción de proyectos de vida por parte de los estudiantes.					
14. Promueve la autocrítica y la autorreflexión de los estudiantes.					
15. Promueve la autoestima de los estudiantes.					
16. Estimula la creación de reglas y normas propias por parte de los estudiantes.					

17. Fomenta la creatividad de los estudiantes.					
Dimensión 3: Fomento de la autonomía social					
18. Promueve el ejercicio de los derechos por parte de los estudiantes.					
19. Promueve el cumplimiento de responsabilidades por parte de los estudiantes.					
20. Promueve el conocimiento del entorno social por parte de los estudiantes.					
21. Promueve el conocimiento del entorno laboral por parte de los estudiantes.					
22. Fomenta el pensamiento crítico en los estudiantes.					
Dimensión 4: Autoridad pedagógica					
23. Fundamenta su autoridad pedagógica en sus conocimientos.					
24. Fundamenta su autoridad pedagógica en la importancia moral y social de la enseñanza.					
25. Fundamenta su autoridad pedagógica en la construcción de relaciones basadas en el respeto mutuo con los estudiantes.					
26. Fundamenta su autoridad pedagógica en la idea del poder no discrecional del docente en el aula.					

7.9 Técnicas de recolección de información

Como se vio en el punto anterior, la información se recolectará a través de tres instrumentos principales: la grabación y transcripción de las clases, la realización y transcripción de una entrevista semiestructurada al docente en un espacio cerrado y sin interrupciones, y una escala apreciación desarrollada por la observadora externa a partir de las clases grabadas, de las que se le entregarán copias. Cabe señalar que los instrumentos se presentaron para su validación interjueces a tres profesionales expertos en educación (ver proceso de validación en anexos).

8. Análisis de la praxis docente

A continuación, se presenta el análisis efectuado a la praxis de los docentes 1 y 2 (en ese mismo orden) en cada una de las cuatro dimensiones consideradas en este estudio. Se parte, en ambos casos, por una breve reseña indicando aspectos generales relativos a cada praxis en estudio.

8.1.1 Aspectos generales para el caso del docente 1

Se observaron, grabaron, transcribieron, analizaron mediante Atlas.ti y apreciaron cuantitativamente tres clases del docente 1, correspondientes a la asignatura “Comunicación Oral” para estudiantes de primer semestre de la carrera de Ingeniería en Administración. La primera de ellas, realizada el día 4 de mayo de 2018, fue de carácter netamente práctico, orientándose a la proxémica y el uso del espacio a través de exposiciones grupales. La segunda y la tercera, efectuadas los días 18 y 25 de mayo de 2018, contuvieron tanto elementos conceptuales como prácticos, teniendo como objetivo la construcción de argumentos y su presentación mediante trabajo grupal.

8.1.2 Dimensión 1: Análisis del modelo educativo

Respecto del modelo educativo llevado a la práctica por el docente 1, los distintos instrumentos aplicados indican que se trata de un modelo basado más bien en la enseñanza que en el aprendizaje, es decir, se trataría de una pedagogía cercana a la concepción “bancaria” planteada por Freire, que tomando elementos del modelo tradicional y en mayor medida del conductismo, genera una praxis que se podría calificar como “instruccional” o “de entrenamiento”.

Esta tendencia a centrarse en la enseñanza queda reflejada, en primer lugar, en la percepción recogida en la escala de apreciación (ver tabla 5), donde el promedio de la dimensión en cuestión alcanza un puntaje de 2,2 respecto de un promedio de 3, en una escala con un puntaje máximo de 5 puntos, cifra que para este estudio representa una educación que se centra prioritariamente en el aprendizaje y en el estudiante.

Tabla 5

Indicadores de percepción del modelo educativo (docente 1)

Dimensión	Promedio	Desviación Estándar
1	2,2	1,4

Elaboración propia.

El promedio obtenido se explica por el hecho de que siete de las nueve afirmaciones que conforman la dimensión en análisis (ver figura 3) son percibidas con poca o nula presencia en la praxis docente. Así, las afirmaciones: (1) “Centra el proceso educativo en el estudiante”; (2) “Admite diversidad de opiniones y puntos de vista”; (3) “Desarrolla un proceso educativo participativo” y (7) “Actúa como un tutor o guía más que como un expositor de contenidos”, que se pueden considerar como asociadas a la centralización/descentralización del proceso educativo, se presentan con una valoración de dos puntos, indicando que se percibe una tendencia a la centralización del proceso educativo en el docente.

Figura 3

Percepción del modelo educativo (docente 1)

Dimensión 1: Características del modelo educativo	1	2	3	4	5
1. Centra el proceso educativo en el estudiante.		x			
2. Admite diversidad de opiniones y puntos de vista.		x			
3. Desarrolla un proceso educativo participativo.		x			
4. Enlaza los contenidos a los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes.	x				
5. Desarrolla actividades prácticas que permitan aplicar los contenidos teóricos entregados.					x
6. Tiende a generar respuestas no mecanizadas en los estudiantes al momento de asimilar contenidos o desarrollar casos, ejercicios y actividades similares.	x				
7. Actúa como un tutor o guía más que como un expositor de contenidos.		x			
8. Promueve la búsqueda de significados propios ante los contenidos expuestos.	x				
9. Desarrolla un trato cordial con los estudiantes.				x	

Elaboración propia.

Las afirmaciones 4, 6 y 8, por su parte, son calificadas con la puntuación mínima (1 punto). De esta manera, aspectos significativos para una educación basada en el aprendizaje, de corte constructivista, tales como enlazar los contenidos a los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes (afirmación 4), la no mecanización de las respuestas (afirmación 6) y la promoción de la búsqueda de significados propios ante los contenidos expuestos (afirmación 8), son percibidos como no presentes en las clases observadas.

En cuanto a las afirmaciones con mayor puntuación, estas son la número 5: “Desarrolla actividades prácticas que permitan aplicar los contenidos teóricos entregados”; y la número 9: “Desarrolla un trato cordial con los estudiantes”, que

son valoradas, respectivamente, con 5 y 4 puntos, indicando que se perciben como altamente presentes en la praxis docente. Esto no significa, necesariamente, que se aprecien destellos de una educación basada en el aprendizaje en las clases observadas, dado que ambas afirmaciones deben ser analizadas en su contexto. Así, si reunimos la afirmación 6: “Tiende a generar respuestas no mecanizadas en los estudiantes al momento de asimilar contenidos o desarrollar casos, ejercicios y actividades similares”, que alcanza la puntuación mínima, con la afirmación 5: “Desarrolla actividades prácticas que permitan aplicar los contenidos teóricos entregados”, que presenta la puntuación máxima, nos encontramos con la percepción de un escenario de aula altamente mecanizado y práctico, que nos permite entender que no necesariamente el trabajo práctico va ligado a una educación basada en el aprendizaje, orientada al fomento de la autonomía, dado que en estas circunstancias se orienta más a una educación, como se dijo anteriormente, de tipo instruccional o de entrenamiento.

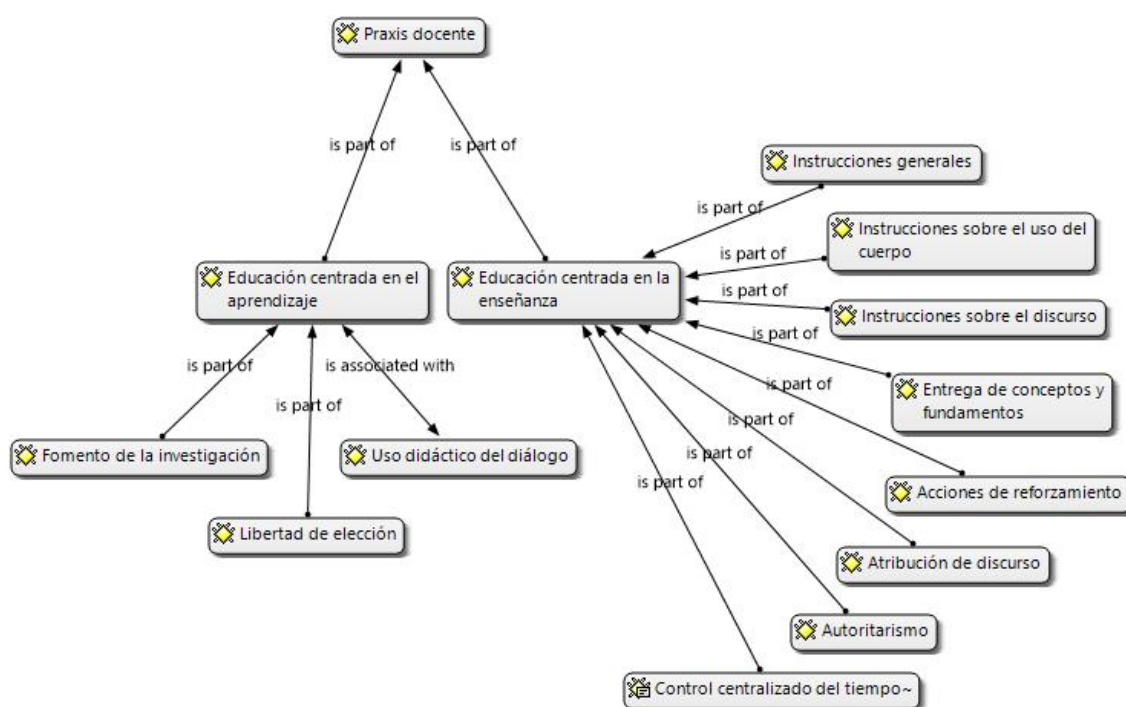
Un razonamiento similar se puede aplicar a la afirmación 9: “Desarrolla un trato cordial con los estudiantes”, calificada sobre la media (4 puntos), dado que la cordialidad no es una característica privativa de una educación constructivista o de la pedagogía de la autonomía planteada por Freire. Es decir, se puede ser cordial y conductista y/o centralizador al mismo tiempo, lo que permite pensar que esta característica opera como refuerzo de uno u otro tipo de modelo educativo.

Las afirmaciones recién revisadas (5 y 9), ambas con una percepción de alta presencia en la praxis docente, hacen que el promedio de la dimensión adquiera valores más altos, es decir, más cercana a una educación centrada en el

aprendizaje que la que sugiere el análisis llevado a efecto hasta el momento, generando además una mayor dispersión de los datos, mostrando con ello ciertas falencias del instrumento aplicado.

El análisis de la praxis docente realizado utilizando Atlas.ti, por otra parte, reafirma la percepción general que arroja la escala de apreciación recién vista, esto en cuanto a encontrarnos ante la aplicación de un modelo educativo centrado en la enseñanza (ver figura 4).

Figura 4
Análisis de la práctica del docente 1



Elaboración propia.

Se observa, en primer lugar, una amplia presencia de elementos de corte conductista: instrucciones generales (13 citas), instrucciones sobre el uso del

cuerpo (40 citas), instrucciones sobre el uso del discurso (29 citas), atribuciones de discurso (14 citas) y acciones de reforzamiento (38 citas), totalizando 134 menciones. Algunas intervenciones del docente 1 en clases, representativas de lo recién señalado, son las siguientes:

- Instrucciones generales

Ojo entonces, hoy se va usted con la instrucción, yo le voy a mandar al tiro el power con lo fundamental que hemos revisado, el modelo de argumentación, la estructura, la instrucción, esas cuatro preguntas orientadoras.

- Instrucciones sobre el uso del cuerpo

Francesca no puede aflojar con la postura corporal, siempre erguida, evito cruzar las piernas, evito el vaivén, derecha, erguida, lo primero, ¿ya?, ese cruce de piernas hay que evitarlo, ahí.

¿Estaban erguidos? Sí, inicialmente, pero ojo con el braceo excesivo, ojo con el vaivén de mi torso, ¿ya?, para regular más la posición frontal, mucho cuidado con el braceo excesivo.

- Instrucciones sobre el uso del discurso

Vendrá alguien de ustedes y dirá: entonces yo propongo lo siguiente a cualquiera de mis clientes futuros: por ningún motivo hay que contratar los servicios administrativos de “x” empresa, podría decir Diego. Y enseguida Diego va a tener que entregar tres argumentos que sostengan por qué no hay que ir a solicitarle servicios a esa empresa.

- Atribuciones de discurso

Ruth dirá: conforme lo anterior, después del contexto que acabo de manifestar, mi opinión, mi tesis, mi propuesta, mi afirmación es que la mirada es el elemento fundamental para la comunicación con un auditorio en situación de oralidad, esa es la opinión de Ruth, tesis.

- Acciones de reforzamiento

Y el tercer elemento, que pudiese mejorar también, es el vínculo que yo establezco con la mirada. Evado mucho visualmente aún, miro afuera, miro arriba, miro al piso, y lo que tenemos que hacer es permanecer en contacto visual con quien tenemos enfrente, con mi auditorio.

Además de los aspectos de corte conductista recién vistos, a la luz del análisis mediante Atlas.ti la praxis docente presenta, aunque en menor medida, elementos que se pueden considerar como propios de una enseñanza centrada en la figura del educador. Estos elementos (ver figura 4) son los que siguen: entrega de conceptos y fundamentos (24 citas), autoritarismo (2 citas) y control centralizado del tiempo (8 citas).

Respecto del primer elemento mencionado, vale decir, la entrega de conceptos y fundamentos por parte del docente, que funciona como fuente de donde emana el conocimiento, se puede señalar que es una característica central de la educación tradicional y en las clases analizadas este fenómeno se aprecia nítidamente, aunque con una ocurrencia menor a las acciones ligadas al

conductismo (24 citas versus 134), dando cuenta de una tendencia que privilegia lo práctico por sobre lo teórico.

Esta entrega de contenidos y fundamentos, por otra parte, es llevada a cabo de una manera bastante general, sin citar autores ni tendencias, surgiendo como fórmulas o verdades reveladas, tal como se aprecia en la siguiente intervención del docente en clases, en la que se refiere -paradójicamente- a la argumentación:

Ese es el modelo que tenemos que utilizar en los ejercicios próximos, en la instancia evaluativa próxima. Se llama modelo ARE, dice allá arriba, ARE es la sigla de afirmación, esa es la afirmación, razonamiento y evidencia, ARE es la sigla de afirmación, razonamiento y evidencia.

Otro aspecto ligado a una educación centralizada que surge del análisis realizado mediante Atlas.ti (ver figura 4) es el autoritarismo, que registra dos citas. Esta cifra, bastante baja, da cuenta de momentos donde el autoritarismo surge de forma explícita, pues una praxis docente centrada en la enseñanza lleva implícita una carga de autoritarismo que en este caso se manifiesta, por ejemplo, en las instrucciones de corte conductista dadas a los estudiantes, o en la entrega unidireccional de contenidos, esto en un marco de un trato cordial a los estudiantes (como se percibe en la observación de aula) que tiende a invisibilizar este fenómeno. Aun así, hay momentos donde el autoritarismo se vuelve explícito. Uno de ellos ocurre cuando el docente, en el marco de una actividad grupal (los estudiantes deben escoger algunos elementos para llevar en un bote de salvataje

tras un supuesto naufragio) les da diez minutos para su realización. Al cabo de un tiempo, notoriamente inferior a diez minutos, el docente se levanta del escritorio:

Docente: Ya, ahora que decidió...

Estudiante anónima: No pasaron los diez minutos...

Docente: Ahora que ya decidió que va a llevar, por orden de relevancia, vendremos aquí adelante y Ud. nos va a contar, nos contará, vendrán Mario y Diego y dirán: bueno, lo primero que nosotros seleccionamos fue la cámara de fotos, por tal razón, luego dirá Diego: en segundo lugar, ropa liviana, qué sé yo. Pero (ininteligible) por orden de relevancia y por qué optaron por aquello, ¿ya? Partimos con Francisco y Esteban, vamos.

El docente, como se ve, impone una decisión ignorando a la estudiante que le hace ver que todavía disponen de tiempo. Esta situación se conecta con la otra característica asociada a una educación centrada en la enseñanza que arroja el análisis realizado con Atlas.ti: el control centralizado del tiempo por parte del docente, que se extiende desde situaciones particulares como la recién referida hasta la estructura general del curso y sus hitos:

El ocho de junio, evaluación tres, la presentación de ese discurso (apunta a la pizarra). Primero de junio, ensayo de evaluación tres; el veintidós de junio, ensayo de examen. Hoy día estamos dando la instrucción de evaluación tres, la próxima semana vamos a revisar, revisión de discurso argumentativo.

Numerosas son las características, como hemos visto, que nos permiten asociar la praxis docente a una educación centrada en la enseñanza, conectada con la idea de educación bancaria. El análisis realizado mediante Atlas.ti (ver figura 4), sin embargo, nos permite hallar también un número reducido de momentos en los que la praxis docente pareciera conectarse con el aprendizaje o el constructivismo. Esto ocurre con aquellas situaciones que fueron codificadas como: uso didáctico del diálogo (11 citas), libertad de elección (6 citas), y fomento de la investigación (5 citas). Analizando cada una de ellas, no obstante, veremos que la forma y el contexto en que son llevadas a la práctica le restan gran parte de su calidad de instrumentos orientados al aprendizaje. Así, respecto del último de los códigos recién mencionados, vale decir, el fomento de la investigación, se puede señalar que esta acción -poco frecuente- es llevada a cabo por el profesor en términos bastante generales, sin profundizar en tácticas o estrategias de asesoría o tutoría que permitirían un buen desempeño estudiantil en este ámbito. Un ejemplo de lo recién referido es la cita que se presenta a continuación, donde el docente “estimula” a un estudiante a la investigación:

Aquí me puede preguntar a mí, si no le simpatizo allá abajo hay más profes de lenguaje, en biblioteca hay hartos libros que no hemos consultado casi nunca de comunicación oral, de expresión oral, de expresión corporal, y allí también puede ir a buscar información para construir esos tres argumentos.

Como se ve, el docente liga la posibilidad de ser una fuente de información a la simpatía personal que el estudiante pueda sentir por uno u otro profesor y no de acuerdo a los conocimientos y especializaciones de cada cual. Además, no

refiere autores ni títulos de libros referidos al tema en cuestión, dejando un espacio de búsqueda demasiado amplio.

Respecto de la libertad de elección -otro aspecto presente, aunque con poca frecuencia en las clases analizadas-, se puede señalar que esta tiende a otorgarse en un marco restringido, en este caso al mundo de los negocios (que no es la especialidad del docente) hibridándose con el tono instruccional de la clase:

Dentro de todo aquello que usted conoce, que está conociendo y maneja, marcas, lugares, software, empresas, servicios, asociados a su perfil profesional, opte por uno solo en particular, elija uno, y el discurso argumentativo va a tener que confeccionarlo enseguida en función de ese elemento que eligió y, llegado el momento, usted va a traer un discurso argumentativo, ojo, para recomendarle a un futuro empleador o cliente esa marca, ese software, esa empresa que presta servicios, ese producto.

El tercer elemento presente en la praxis docente -que hemos asociado a una educación centrada en el aprendizaje- es el uso didáctico del diálogo. Esta práctica, en ocasiones, es usada por el educador para explorar una idea en conjunto con los estudiantes, haciéndolos participar del proceso educativo, tal como se aprecia en la siguiente cita:

Docente: ¿Qué más se les ocurre o se les viene a la cabeza cuando decimos argumentar?

Estudiante anónimo: Puntos de vista.

Docente: Puntos de vista. ¿Cómo puntos de vista, por qué en plural, puntos de vista?

Estudiante anónimo: Lo que uno piensa, como un tipo de opinión.

Docente: Sí, claro, el punto de vista es lo que yo pienso, lo que yo creo, lo que yo siento, pero por qué dijo puntos y no punto de vista.

Murmullos

Docente: ¿Matías?

Matías: Hay gente que piensa de otro modo.

Docente: Porque siempre, siempre, hay confrontación con los puntos de vista. En la argumentación no aparece solo un punto de vista.

El uso didáctico del diálogo, sin embargo, muchas veces se confunde con las variadas instrucciones o reforzamientos que reciben los estudiantes, pasando, en tales casos, a ser una herramienta de corte conductista que determina, por ejemplo, una manera única de desplazarse al realizar una actividad expositiva:

Docente: Muy bien, muy bien, la postura, erguidas, ambas, siempre. Bien el vínculo visual casi siempre. Kimberly en algún momento descansó mucho la mirada en el reloj, Ud. conoce el reloj, no hace falta, si yo conozco el objeto, decíamos el otro día, yo no debiese mirarlo, me vinculo con el auditorio. ¿Hubo desplazamientos?

Estudiantes: Sí, sí.

Docente: Sí, Javiera al tiro avanzó. Kimberly, al final, cuando terminó avanzó. Ideal, cuando yo estoy comunicando, avanzo y retorno, porque Kimberly vino al frente cuando le cedió el turno de habla a Javiera. Lo ideal es que mientras haga desplazamientos, mientras comunico voy por el frente, vengo hacia el centro. Es ideal hacer dos desplazamientos, estamos haciendo uno, ya es un avance, estamos usando el espacio.

Javiera: Si avanzamos, retornamos.

Docente: Claro, y retornar, no quedarme por acá.

La praxis docente, por tanto, tiende a funcionar como un modelo instruccional, con fuertes componentes conductistas y un profesor de corte tradicional, que se enfoca en la enseñanza, trastocando el sentido de aquellas prácticas orientadas al aprendizaje, ligadas a la pedagogía de la autonomía, escasas, que se observan en su labor. Esta tendencia no parece provenir, en todo caso, de un accionar espontáneo o no reflexionado, dado que, en la entrevista concedida, el docente señala explícitamente su inclinación por un modelo de este tipo, en detrimento del constructivismo:

Si tuviese que inclinarme, por supuesto que me gustaría o tendería hacia las declaraciones del modelo constructivista ¿cierto? Pero, yo debo confesar que soy también bastante -no sé cómo decirlo- tengo inclinación, me gusta este modelo tradicional en que el rol fundamental es tuyo como docente o como profesor.

La inclinación del docente hacia el modelo tradicional va aparejada de una mirada crítica respecto de la poca importancia que la conceptualización y la teorización tienen en el modelo por competencias aplicado por el instituto, dado que este generaría estudiantes que carecen de un fondo teórico adecuado:

La consistencia conceptual o ese trasfondo teórico aquí no es mayormente relevante y también queda muy en evidencia cuando uno conversa con los estudiantes, entonces yo creo que un proceso educativo de calidad necesita ese piso conceptual teórico potente y acá de eso no se observa.

Respecto de los estudiantes, el docente agrega otras características que considera como falencias. La primera de ellas es su carencia de habilidades comunicativas, que son propias de la asignatura dictada:

Uno en el aula se da cuenta de las falencias que, a priori, yo me imagino que uno no cree los estudiantes pudiesen manifestar, pero ya en el trabajo próximo con ellos en la sala, de pronto te lleva a sorpresas muy ingratas respecto de cuáles son sus verdaderas habilidades comunicativas.

Otra falencia que el docente atribuye a los estudiantes se refiere a sus conocimientos y experiencias previas, que considera como de baja calidad:

Trato de hacer ese enlace entre los conocimientos previos o experiencias que ellos tengan a priori frente a un conocimiento puntual o a alguna actividad, una dinámica puntual, pero es complejo, porque la mayoría de nuestros estudiantes o de mis estudiantes son de jornada diurna y estamos

hablando de chiquillos que tienen diecinueve o veinte años en promedio, donde las experiencias previas no han sido muy ricas, fructíferas.

Una última característica que el docente atribuye a los estudiantes es la posesión de un alto grado de dependencia y pasividad:

Yo siento que acá en el aula y también me lo imagino en un año más en el trabajo, siento que son perfiles muy, muy pasivos, que están esperando que les digan que es lo que tienen que hacer, en qué momento tiene que hacerlo, entonces, hay muy poca inquietud hoy día en los estudiantes.

El panorama esbozado por el docente respecto de los estudiantes es, sin duda, sombrío, dado que se trataría de jóvenes con escaso fondo teórico, con conocimientos y experiencias previas más bien pobres e infructuosas, con escasas habilidades disciplinares (en este caso, comunicativas) y que poseen un alto grado de dependencia y pasividad, es decir, estudiantes heterónomos, inexpertos, poco habilidosos y desinformados.

Ante esto, se podría pensar que una respuesta pedagógica sería generar acciones que tiendan a producir lo opuesto, es decir, autonomía, experiencias significativas, habilidades y conocimientos. El docente, sin embargo, aplica un estilo que va en una dirección diferente a una educación centrada en el aprendizaje y también al modelo institucional por competencias, realizando una práctica docente que se concentra en un saber estar orientado a cumplir instrucciones, que mecaniza el saber hacer y entrega, paradójicamente, poco

trasfondo teórico, poca información, poco saber, siendo esa carencia, paradójicamente, lo que lo hace preferir un modelo basado en la enseñanza.

8.1.3 Dimensión 2: Fomento de la autonomía individual

Respecto de la autonomía individual, se puede señalar que en las clases analizadas no se percibe una gran actividad orientada a su fomento. Esto se refleja en la puntuación promedio 1,5 que arroja la escala de apreciación (ver tabla 6), así como en su baja desviación estándar (0,9), indicador que da cuenta de la homogeneidad de las apreciaciones de la observadora externa respecto de las afirmaciones contenidas en esta dimensión.

Tabla 6

Indicadores de percepción del fomento de la autonomía individual (docente 1)

Dimensión	Promedio	Desviación Estándar
2	1,5	0,9

Elaboración propia.

La clase, en este escenario, es percibida como un espacio donde elementos como el fomento a la búsqueda de una identidad propia, la fijación de metas propias, la construcción de proyectos de vida, la promoción de la autocrítica y la autorreflexión, el estímulo a la creación de reglas y normas propias, así como el fomento a la creatividad de los estudiantes, todas valoradas con 1 punto en una escala de 1 a 5, parecen estar ausentes de la práctica pedagógica (ver tabla 5).

Figura 5

Percepción del fomento de la autonomía individual (docente 1)

Dimensión 2: Fomento de la autonomía individual	1	2	3	4	5
10. Fomenta la búsqueda de una identidad propia por parte de los estudiantes.	x				
11. Fomenta la fijación de metas propias por parte de los estudiantes.	x				
12. Fomenta la toma de decisiones de los estudiantes.			x		
13. Fomenta la construcción de proyectos de vida por parte de los estudiantes.	x				
14. Promueve la autocrítica y la autorreflexión de los estudiantes.	x				
15. Promueve la autoestima de los estudiantes.			x		
16. Estimula la creación de reglas y normas propias por parte de los estudiantes.	x				
17. Fomenta la creatividad de los estudiantes.	x				

Elaboración propia.

La misma escala de apreciación da cuenta, por otra parte, de la existencia de dos aspectos ligados a la autonomía individual que se perciben como medianamente presentes en la praxis docente. Estos corresponden a las afirmaciones 12: “Fomenta la toma de decisiones de los estudiantes”; y 15: “Promueve la autoestima de los estudiantes”, ambas valoradas con 3 puntos.

El análisis de la praxis docente realizado con Atlas.ti, a su vez, es consistente con la percepción de aula, dado que sus principales componentes, como se vio en el análisis de la dimensión anterior, son de corte conductista y tradicional, con algunos elementos -escasos- basados en el aprendizaje, que no hacen la diferencia y, en general, tienden a hibridarse con aquellos orientados a la enseñanza, generando una tendencia a la heteronomía.

Ahora, respecto de los aspectos que se ligan con el fomento de la autonomía individual que son percibidos como medianamente presentes en la praxis docente por la observadora externa, es decir, el fomento de la toma de decisiones y la promoción de la autoestima de los estudiantes, ambos valorados con 3 puntos, se puede indicar que estos tienden a hibridarse con prácticas orientadas a la heteronomía, quedando en lo que se podría denominar “un espacio de ambigüedad”.

Así, para el caso del fomento de la toma de decisiones, que se puede ligar a la presencia de la libertad de elección que surge del análisis realizado con Atlas.ti (ver figura 4), nos encontramos -como se vio en tal análisis- con un marco restringido de opciones para elegir, las que se circunscriben, por otra parte, a una especialidad que no es la del docente, como es el mundo de los negocios, en la que no podrá reflexionar con total pertinencia, lo que resulta poco apropiado en una clase destinada a la argumentación. Las opciones entregadas por el docente a los estudiantes, por otra parte, fluyen mediante un discurso impersonal, que se asemeja a un instructivo:

Ojo a lo siguiente, cuando usted va a la página DUOC, se mete a la Escuela de Administración y Negocios, pincha en su carrera de ingeniería en administración, tiene esta opción, dentro de la carrera se despliegan, por ejemplo, el propósito, la salida intermedia, los convenios que tiene la escuela, la acreditación de su carrera y al centro de la página dice “certificación académica intermedia”, si usted pincha ahí, se despliegan aquí, aparecen un listado de diez, pero reduzcámoslo, ocho posibles

temas que tienen directa relación con su carrera. Por ejemplo, informe financiero y administrativo, diagnóstico empresarial, gestión de financiamiento e inversiones, administración financiera de corto y largo plazo, generación de ideas y liderazgo, gestión financiera para la toma de decisiones, gestión estratégica, gestión empresarial, preparación y evaluación de proyectos, todos esos son posibles temas para su discurso que debe traer acá.

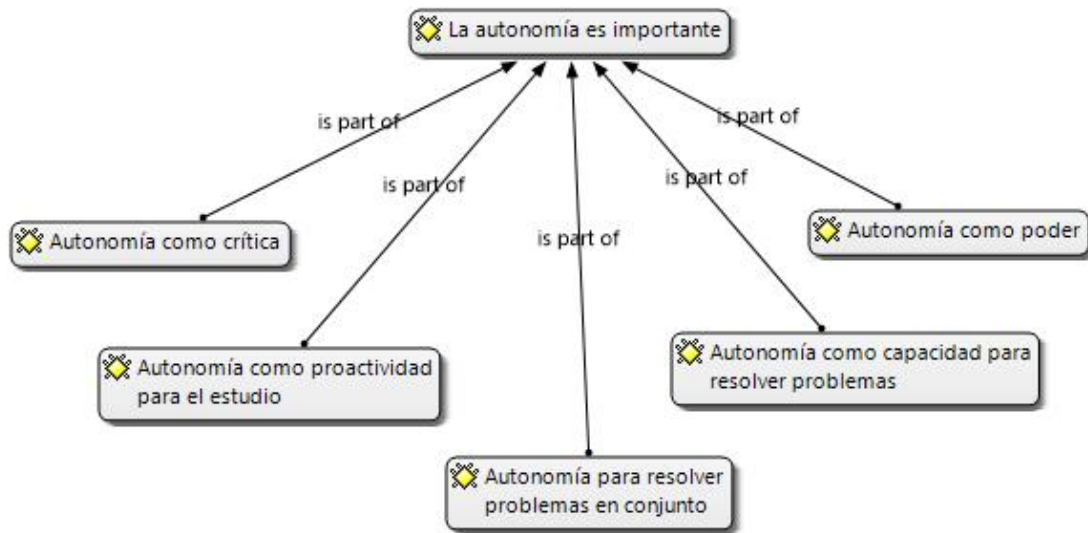
La promoción de la autoestima de los estudiantes, otro aspecto que se percibe como medianamente presente en las clases, se da también en un marco instruccional, pudiendo vincularse con un proceso de reforzamiento conductista llevado a cabo de manera positiva, motivadora, amable, sin castigos, corrigiendo y exaltando los aciertos de los estudiantes, tal como se aprecia en la siguiente cita:

Así, muy bien. El vínculo visual, hacia al frente, muy buenas, pero, la próxima vez, uso mejor del espacio, ¿ya? Ahora, mejoran, pero puede ser todavía mejor. Tranquilas. Tomen asiento.

Ante el panorama esbozado respecto del fomento de la autonomía individual en la praxis docente, que deriva más bien en heteronomía individual, sorprende la posición asumida por el docente en la entrevista concedida. En ella, según el análisis llevado a cabo a través de Atlas.ti, le da la mayor importancia, valorándola como poder, como crítica, como capacidad para resolver problemas, como capacidad para resolver problemas en conjunto y como proactividad para el estudio (ver figura 6).

Figura 6

Valoración de la autonomía individual por parte del docente 1



Elaboración propia.

Esta positiva valoración de la autonomía, además, va acompañada de una significación menor respecto del papel que la estandarización, método asociado al conductismo, juega en la actividad educativa:

El estándar permite observar más rápido no más, si se consiguen o no habilidades u objetivos, pero no me parece tan importante. Creo que no debiera ponerse el énfasis en lo estandarizado si estamos tratando de trabajar con los chiquillos un método o enseñanza de aprendizaje.

En cuanto a lo específico, es decir, a lo relativo al fomento de la autonomía individual, se puede señalar que el docente asocia tal idea -explícitamente- a uno de los componentes que surgen del análisis realizado mediante Atlas.ti (ver tabla 6), como es la capacidad para resolver problemas:

La autonomía individual, sería importante desde mi perspectiva, fomentarla con un mayor desarrollo de capacidad de resolver problemas, pero aquellos problemas que ellos observan, no aquellos problemas que tú les planteas en un papelito o que les proyectas en un telón frente a la sala, sino que ellos sean capaces de darse cuenta de donde están insertos y cómo es que hay que operar allí para su autonomía individual, tanto en lo académico como en lo laboral.

Como se puede apreciar, el docente valora la capacidad para resolver problemas, aunque paradójicamente desestima la utilidad de los problemas ficticios -planteados en el aula por su propia persona- dando mayor importancia, en cambio, a lo que se podría denominar como “problemas reales”, lo que genera la interrogante respecto de las razones que lo mueven a efectuar clases con metodologías que él mismo estima ineficaces.

La contradicción vista en el párrafo anterior se suma a su rechazo a la educación estandarizada, así como su positiva visión de la autonomía, que van en dirección contraria al modelo educativo de tipo tradicional que dice preferir y que, junto a técnicas conductistas, aplica en su desempeño docente, pues este tiende a fomentar, como se ha dicho, la heteronomía por sobre la autonomía.

¿Se deben estas contradicciones a un desconocimiento del docente del modelo aplicado por el instituto? No, puesto que en la entrevista él mismo indica las características de tal modelo, que se basa en competencias:

El modelo educativo que rige -no tan solo en mis asignaturas o mi ejercicio en el aula, sino el de la institución- es el que se denomina “modelo basado en formación por competencias” y la principal característica que tiene este modelo es que nosotros, los docentes, asumimos un rol meramente facilitador y se espera que sean los alumnos los que tengan el mayor protagonismo en el desarrollo de sus habilidades y enseguida, competencias técnicas o de empleabilidad.

8.1.4 Dimensión 3: Fomento de la autonomía social

En relación a esta dimensión, es posible señalar que en las clases analizadas se observa una disparidad en los énfasis puestos por el docente en los diferentes aspectos orientados al fomento de la autonomía social, privilegiándose aquellos relacionados con el cumplimiento de responsabilidades impuestas externamente y el conocimiento del mundo laboral, por sobre aquellos que se pueden considerar como orientados a lo netamente social y a la vida en comunidad. La disparidad recién señalada se refleja –en primer lugar- en las cifras que arroja la escala de apreciación, con un promedio de 2,4 puntos respecto de una media de 3 puntos (en una escala con un máximo de 5 puntos) y una desviación estándar situada en 1,7 puntos (ver cuadro 7), dando cuenta, en términos generales, de la heterogeneidad de la percepción de la observadora externa respecto de lo acontecido en aula.

Tabla 7

Indicadores de percepción del fomento de la autonomía social (docente 1)

Dimensión	Promedio	Desviación Estándar
3	2,4	1,7

Elaboración propia.

En lo particular, las percepciones consignadas en la escala de apreciación (ver cuadro 8) se encuentran por sobre la media para el caso de la afirmación 19: “Promueve el cumplimiento de responsabilidades por parte de los estudiantes”, que registra 5 puntos; y para la afirmación 21: “Promueve el conocimiento del entorno laboral por parte de los estudiantes”, que registra 3 puntos.

Bajo la media, y por lo tanto con una percepción de escasa presencia en aula, se hallan las siguientes afirmaciones: (22) “Fomenta el pensamiento crítico en los estudiantes”, que registra 2 puntos; y las afirmaciones: (18): “Promueve el ejercicio de los derechos por parte de los estudiantes”; y (20): “Promueve el conocimiento del entorno social por parte de los estudiantes”, ambas con 1 punto.

Figura 7

Percepción del fomento de la autonomía social (docente 1)

Dimensión 3: Fomento de la autonomía social	1	2	3	4	5
18. Promueve el ejercicio de los derechos por parte de los estudiantes.	X				
19. Promueve el cumplimiento de responsabilidades por parte de los estudiantes.					X
20. Promueve el conocimiento del entorno social por parte de los estudiantes.	X				
21. Promueve el conocimiento del entorno laboral por parte de los estudiantes.			X		
22. Fomenta el pensamiento crítico en los estudiantes.		X			

Elaboración propia.

La visión de la praxis docente que surge del análisis mediante Atlas.ti, por otra parte, coincide con la baja percepción de aula respecto del fomento del ejercicio de los derechos, el conocimiento del entorno social y el pensamiento crítico (afirmaciones 18, 20 y 22), dada la ausencia de acciones (ver figura 4) que de forma explícita o implícita se orienten en tal sentido.

No se observan tampoco, en ese mismo análisis, acciones explícitamente ligadas a la afirmación 19, referida al fomento del cumplimiento de responsabilidades por parte de los estudiantes, aspecto percibido como altamente presente en el aula, aunque es posible ligar esta percepción al carácter instruccional de las clases analizadas, tal como se vio en la primera de las dimensiones que componen este estudio, referida al modelo educativo aplicado.

En tal contexto, el fomento del cumplimiento de responsabilidades se da en el marco de una praxis de corte conductista que fomenta más bien la dependencia que la autonomía, es decir, la responsabilidad impuesta externamente por sobre la autorresponsabilidad, como se puede apreciar en el siguiente fragmento de clases:

El ocho de junio, evaluación tres, la presentación de ese discurso. Primero de junio, ensayo de evaluación tres; el veintidós de junio, ensayo de examen. Hoy día estamos dando la instrucción de evaluación tres, la próxima semana vamos a revisar, revisión de discurso argumentativo.

Respecto de la promoción del conocimiento del entorno laboral por parte de los estudiantes (afirmación 21), aspecto percibido como medianamente presente

en las clases en análisis, pero ausente del análisis realizado con Atlas.ti, se puede señalar que tal percepción se puede asociar al uso frecuente en aula, por parte del docente, de un lenguaje y de temas asociados al mundo de los negocios, aunque sin profundizar en ellos, tal como se puede apreciar en la siguiente cita:

Diego se instalará aquí y llegado el punto de la contextualización nos contará qué se entiende por software ERP, dónde comenzaron los primeros softwares de este tipo, quién lo diseñó, cuáles han sido los que más se han venido utilizando en Chile, para darle un marco, puro contexto, información para entender no más enseguida.

Yendo ahora a la visión que el docente posee acerca del fomento de la autonomía social, se puede señalar que asocia tal acción a uno de los elementos metodológicos más utilizados en las clases en análisis, como es la resolución de problemas de forma conjunta (ver figura 6). Así, en la entrevista, señala:

Si lo pensamos vinculado a su autonomía social para la vida en comunidad, habría que poner el foco definitivamente en la capacidad que ellos debiesen demostrar para resolver problemas, pero en conjunto, en equipo, pero bien entendido, porque aquí en la sala tú ves que se juntan tres o cuatro a hacer una guía de trabajo, pero enseguida cada quien a su parcela por esta individualidad competitiva o este exitismo absurdo de que muchas veces se observa que se les inculca en sus perfiles profesionales.

La opinión del docente deja entrever -otra vez- el conflicto que parece existir entre su visión de la educación y la visión que le atribuye al instituto -visto en el

análisis de la dimensión 1- en este caso indicando que el diseño de los perfiles profesionales estaría orientado a la formación de estudiantes individualistas, competitivos y exitistas, lo que transformaría el trabajo grupal, ampliamente utilizado por el docente en el aula, en una especie de simulacro, desactivando, por tanto, su capacidad de fomentar la autonomía social por medio de la interacción con fines comunes. Ante esto, por cierto, cabe preguntarse por el sentido de la actividad educativa en espacios de trabajo que parecen ir en una dirección diferente a la visión personal de la educación profesada por el docente.

Más allá de esta pregunta, y en lo relativo a las opiniones del docente respecto de algunos de los aspectos que sí se encuentran presentes en la escala de apreciación, nos encontramos también con situaciones contradictorias. La primera de estas contradicciones se vincula con el cumplimiento de responsabilidades, que, como se ha visto, en la praxis se circunscribe a responsabilidades impuestas externamente. La opinión formulada por el docente, sin embargo, va en dirección opuesta, vale decir, se orienta al fomento de la auto responsabilidad:

Además de aquello, autónomo, en el sentido de que tenga poder o también una inquietud resolutive, que no sea esta persona -que se observa bastante también- que no sea este perfil que está a la espera de que le digan qué hacer, cuándo hacerlo y cómo hacerlo, sino que tenga iniciativa en ese sentido también.

En cuanto al fomento del pensamiento crítico, por otra parte, llama la atención el hecho de que el docente (ver figura 6), sitúe como parte de su idea

general de autonomía a la crítica, tanto en el ámbito estudiantil como laboral, más aún cuando esta se asocia con uno de los elementos percibidos como poco presentes en las clases observadas (ver figura 7) como es el pensamiento crítico:

La autonomía para mí, parte desde ese análisis crítico que un estudiante –y que todo estudiante para mí- debiese ser capaz de desarrollar, de realizar, mirar a su entorno críticamente, ver lo que pasa en su cotidiano académico, su cotidiano laboral, de modo crítico también.

8.1.5. Dimensión 4: Fundamento de la autoridad pedagógica

Respecto de esta dimensión, es posible señalar que la autoridad pedagógica ejercida por el docente se sostiene sobre una relación de paternalismo con los estudiantes, autoridad que ejerce siguiendo la forma de un instructor entusiasta y enérgico que -en un marco de cordialidad- da órdenes que se cumplen sin cuestionamiento ni oposición.

Las percepciones registradas en la escala de apreciación (ver tabla 8), que en esta dimensión presenta un promedio similar a la media del instrumento, vale decir, 3 puntos en una escala de 1 a 5, se sitúan en el punto medio exacto entre el ejercicio de una autoridad pedagógica completamente orientada a la enseñanza y una autoridad pedagógica orientada al aprendizaje, esto de acuerdo a la conceptualización del presente estudio. Este promedio, a su vez, surge de percepciones dispares respecto de las cuatro afirmaciones contenidas en el

instrumento, lo que se refleja en el alto valor que adquiere la desviación estándar (2,3 puntos).

Tabla 8

Indicadores de percepción respecto de la autoridad pedagógica (docente 1)

Dimensión	Promedio	Desviación Estándar
4	3,0	2,3

Elaboración propia.

En este contexto, la observadora externa percibe como ausentes dos posibles fundamentos para la autoridad pedagógica planteada por Freire (ver figura 8): la importancia moral y social de la educación (1 punto) y la idea del poder no discrecional (o democrático) del docente en el aula (1 punto), lo que contrasta con una percepción de constante presencia respecto de las afirmaciones referidas a la fundamentación de la autoridad pedagógica en los conocimientos del docente (5 puntos) y en la construcción de relaciones basadas en el respeto mutuo con los estudiantes (5 puntos).

Figura 8

Percepción respecto del fundamento de la autoridad docente (docente 1)

Dimensión 4: Autoridad pedagógica	1	2	3	4	5
23. Fundamenta su autoridad pedagógica en sus conocimientos.					X
24. Fundamenta su autoridad pedagógica en la importancia moral y social de la enseñanza.	x				
25. Fundamenta su autoridad pedagógica en la construcción de relaciones basadas en el respeto mutuo con los estudiantes.					X
26. Fundamenta su autoridad pedagógica en la idea del poder no discrecional del docente en el aula.	x				

Elaboración propia.

Yendo ahora al análisis efectuado mediante Atlas.ti (ver figura 4), este indica que las clases observadas se caracterizan -como se vio al analizar el modelo educativo- por la aplicación de un esquema centralizado, con un docente que adquiere el rol de instructor, con un trato cordial, pero enérgico, que determina lo que se debe hacer y saber tanto en términos generales como respecto del uso del cuerpo y del discurso (entre otros aspectos), tal como se puede apreciar en el siguiente fragmento de clases:

Docente (...): Con Laurita iniciamos.

Laurita se lamenta.

Risas.

Docente: Ya Laurita, venga, al frente, sí, porque Ud. el otro día no vino.

Estudiantes conversan y bromean entre sí.

Docente se desplaza por el frente de la sala hacia el costado izquierdo.

Dos estudiantes salen al frente.

Docente: Antes de que inicien, antes de que inicien, recuerden, postura corporal, las manos en contacto, posición base, hago refuerzos oportunos, por ejemplo, muestro el objeto, ahí hay un refuerzo posible, miro al auditorio, ojo al vínculo visual, y por sobre todo, vaya, se fue muy (se acerca a una de las estudiantes expositoras y corrige su posición), más acá, más acá, más acá, entre el punto y el punto, aquí (indica el lugar), ahí, muy bien (la toma ligeramente de los hombros como reforzando. Se

acerca, luego, a la segunda estudiante y la acomoda tomándola ligeramente). Y, ahí.

Como se aprecia, la clase fluye normal y distendida, sin oposición, permitiendo entrever que una mixtura de tres de los aspectos consignados en la escala de apreciación, como son el conocimiento, las relaciones de respeto mutuo y el poder discrecional del docente en el aula, todos presentes en el fragmento recién citado, fundamentan la autoridad del docente, dando pie a una especie de paternalismo asumido de forma natural por los estudiantes, que reciben un trato con visos de infantilización, de padre a hijo o hija, podría decirse, lo que también se encuentra en línea con uno de los datos que entrega el contador de palabras de Atlas.ti, en el sentido de que la palabra “usted” -con la que el docente se dirige a los estudiantes tanto de forma personal como colectiva- se repite 55 veces en las clases analizadas, versus el uso del “tú”, que registra solo una mención en las mismas clases. El paternalismo recién aludido, por otra parte, se condice con la mirada que el docente posee de los estudiantes, vista en el análisis del modelo educativo, respecto de su alto grado de dependencia:

Yo siento que acá en el aula y también me lo imagino en un año más en el trabajo, siento que son perfiles muy, muy pasivos, que están esperando que les digan que es lo que tienen que hacer, en qué momento tiene que hacerlo, entonces, hay muy poca inquietud hoy día en los estudiantes.

Las opiniones del docente respecto del fundamento de su autoridad pedagógica, no obstante, difieren de lo señalado en los párrafos anteriores, dado que en la entrevista concedida pone en duda la posesión de algún tipo de

autoridad sobre los estudiantes, sosteniendo, luego, que su relación con ellos se basa solo en lo afectivo, sin referirse a los elementos surgidos en el análisis respecto de su autoridad pedagógica, como el conocimiento y el poder discrecional del docente en el aula:

Primero que todo, no sé si yo como profe o desde mi perfil de profe tenga o ejerza alguna autoridad frente a mis grupos curso, lo que más yo trato más bien es generar una relación más afectiva, más cercana con ellos.

Esta relación afectiva con los estudiantes se basaría en la cercanía, la empatía y la amabilidad, aspectos que para el docente resultan más importantes que el modelo educativo que se aplique en el aula:

Más que una fuente conceptual o algún patrón o modelo pedagógico, la verdad es que yo no tengo, no me caso con ninguno de los modelos existentes, trato de tomar cosas de alguno o de otro, pero yo más bien prefiero fundar mi trabajo en un vínculo cercano, empático, amable con los alumnos.

8.2.1 Aspectos generales para el caso del docente 2

Se observaron, grabaron, transcribieron, analizaron mediante Atlas.ti y apreciaron cuantitativamente dos clases consecutivas del docente 2, correspondientes a la asignatura “Nivelación matemática”. La primera de ellas, realizada el día 29 de mayo de 2018, fue de carácter expositivo-práctico, orientándose a la resolución de ecuaciones de primer grado. La segunda clase,

efectuado el día 5 de junio de 2018, fue de carácter práctico o taller, teniendo como objetivo la resolución grupal de ejercicios propuestos por el docente. La tercera clase considerada en este estudio, que debía realizarse el día 12 de junio de 2018, y a la cual este investigador acudió con el objetivo de grabarla, finalmente no fue efectuada dado que un grupo de estudiantes solicitaron al docente no efectuarla, argumentando que ya conocían la materia y contaban con una guía de ejercicios que les permitía practicar para la prueba próxima. El docente accedió a esta solicitud.

8.2.2 Dimensión 1: Modelo educativo

Respecto del modelo educativo desarrollado por el docente 2, los instrumentos aplicados indican que se trata de un modelo participativo, de carácter dialógico, orientado más al aprendizaje que a la enseñanza, donde la mayor parte del tiempo el educador actúa como un asesor que mediante el trabajo práctico y el diálogo facilita el aprendizaje de los estudiantes, dedicando espacios reducidos a la exposición de contenidos teóricos a la manera tradicional. Esta tendencia a desarrollar una educación centrada en el aprendizaje por parte del docente 2 queda reflejada, en primer lugar, en la percepción de la observadora externa (ver tabla 9), donde el promedio de la dimensión en cuestión alcanza un puntaje de 4,7 en una escala de 1 a 5 puntos, cifra, esta última, que para el presente estudio representa un modelo de educación que se centra prioritariamente en el aprendizaje. La desviación estándar, por otra parte, alcanza un valor de 0,5 puntos, reflejando la homogeneidad de las percepciones consignadas por la observadora.

Tabla 9

Indicadores de percepción del modelo educativo (docente 2)

Dimensión	Promedio	Desviación Estándar
1	4,7	0,5

Elaboración propia.

El alto promedio y la baja dispersión obtenidas en la escala de apreciación se explican por el hecho de que seis de las nueve características atribuidas por este estudio a una educación centrada en el aprendizaje son percibidas como completamente logradas por el docente (5 puntos), mientras que cada una de las restantes alcanzan 4 puntos, tal como se puede observar en la figura 9:

Figura 9

Percepción del modelo educativo (docente 2)

Dimensión 1: Características del modelo educativo	1	2	3	4	5
1. Centra el proceso educativo en el estudiante.					x
2. Admite diversidad de opiniones y puntos de vista.					x
3. Desarrolla un proceso educativo participativo.					x
4. Enlaza los contenidos a los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes.				x	
5. Desarrolla actividades prácticas que permitan aplicar los contenidos teóricos entregados.					x
6. Tiende a generar respuestas no mecanizadas en los estudiantes al momento de asimilar contenidos o desarrollar casos, ejercicios y actividades similares.				x	
7. Actúa como un tutor o guía más que como un expositor de contenidos.					x
8. Promueve la búsqueda de significados propios ante los contenidos expuestos.				x	
9. Desarrolla un trato cordial con los estudiantes.					x

Elaboración propia.

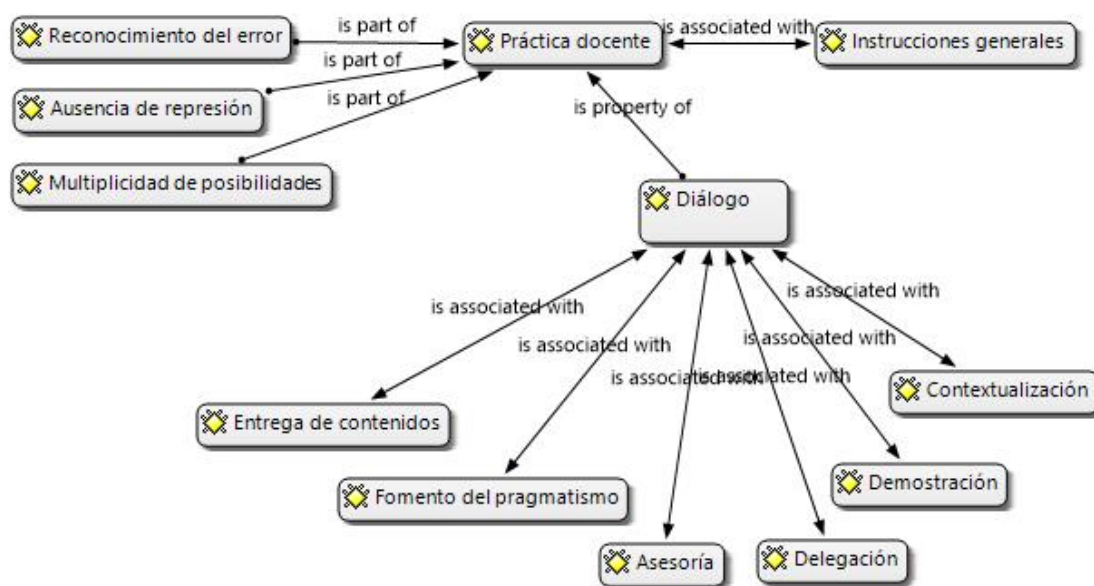
De acuerdo a lo percibido en el aula, entonces, se puede señalar que cuatro de las mayores fortalezas del docente se encuentran en aspectos que se ligan a la focalización del proceso educativo en el aprendizaje: (1) “Centra el proceso educativo en el estudiante”; (3) “Desarrolla un proceso educativo participativo”; (5) “Desarrolla actividades prácticas que permitan aplicar los contenidos teóricos entregados”; y (7) “Actúa como un tutor o guía más que como un expositor de contenidos”, los que son calificados con 5 puntos en una escala de 1 a 5 puntos. Fortalezas también son dos aspectos apreciados también con 5 puntos y que dicen relación con la valoración de la diversidad y el buen trato con los estudiantes: (2) “Admite diversidad de opiniones y puntos de vista”; y (9) “Desarrolla un trato cordial con los estudiantes”.

Por otra parte, los aspectos que son percibidos de forma positiva, pero que tendrían un potencial de crecimiento (son calificados con 4 puntos) son los ítems 4, 6 y 8. El primero de ellos tiene que ver con la conexión entre los contenidos y los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes; el segundo hace referencia a generar respuestas no mecánicas por parte de los estudiantes y el tercero, en directa relación con los dos anteriores, a promover la búsqueda de significados propios en el contexto de los contenidos tratados.

La forma en que el docente lleva a la práctica esta visión de la educación, que se conecta con el constructivismo y la pedagogía de la autonomía, se puede apreciar a través del análisis realizado con Atlas.ti (ver figura 10). Allí podemos observar el uso constante del diálogo (72 citas) como elemento mediador de gran parte de las diferentes instancias educativas aplicadas por el docente, tales como

el fomento del pragmatismo (10 citas), la asesoría (90 citas), la delegación (7 citas), la demostración (14 citas) y la contextualización (14 citas).

Figura 10
Análisis de la práctica del docente 2



Elaboración propia.

Respecto de la entrega de contenidos (28 citas), que es una característica propia de una educación bancaria, es decir, focalizada en la enseñanza, se puede señalar que el contexto de diálogo en que esta se lleva a cabo le otorga una impronta más de construcción colectiva que de “verdad revelada”, por lo cual es percibida como totalmente participativa, pese a salirse del esquema constructivista donde el docente actúa como un tutor. En cuanto a las instrucciones generales, un

elemento de carácter conductista, su utilización es poco frecuente (2 citas), por lo que no marcan el ritmo general de las clases.

La entrega de contenidos y la presencia de algunas instrucciones, como se dijo, no logran instalarse como ejes de las clases, siendo el diálogo el elemento articulador de estas. Un ejemplo de esto se puede ver en el siguiente fragmento de clases, donde el docente, tal como propone el constructivismo, actúa como un tutor que facilita el aprendizaje:

Docente: Entonces veamos que esté bien copiada primero, $x + 1/2x + 1/2x - 5 = 35$, ya, hay una alternativa que es más económica en tiempo que es llegar y sumar todas las x , si tú te fijai, este tiene x , este tiene x y este tiene x , súmalos, ¿qué número tenís acá?

Estudiante anónimo: $2x$.

Docente: No, pero uno...

Estudiante anónimo: Ah, sí, uno.

Docente: Olvídate de los dos, suponte que no hayas multiplicado por 2, entonces esto es: $1 + 1/2 + 1/2$, ¿cuánto te da?

Estudiante anónimo: ¿ $3/2$?

Docente: Súmalo con la calculadora, si no hay problema.

Estudiante anónimo: Es ¿ $1 + 1/2 + 1/2$?

Docente: Claro, porque todos tienen x .

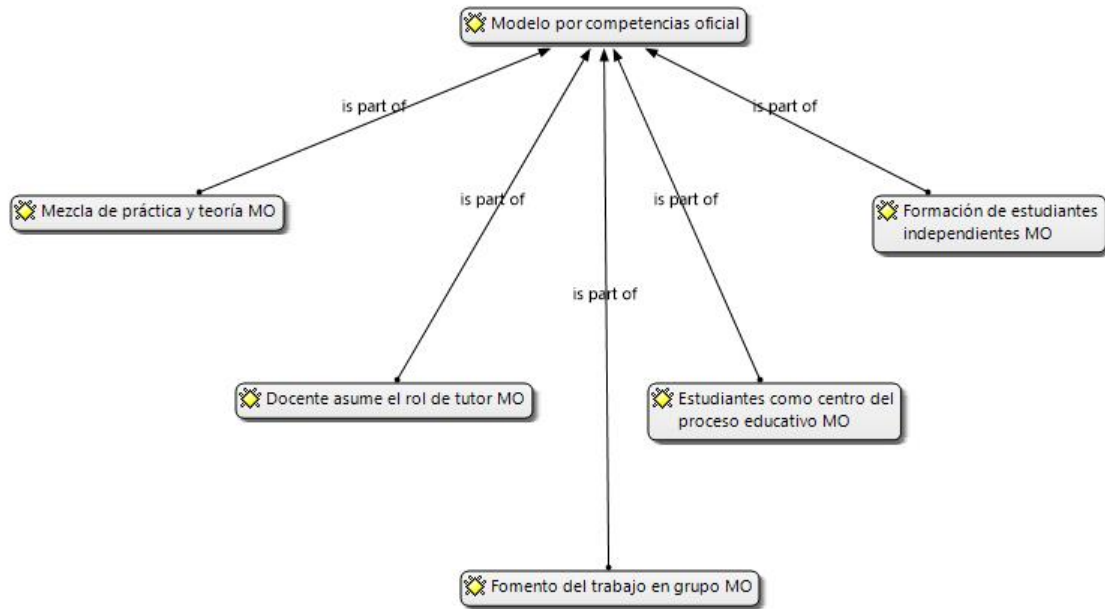
La tendencia del docente a realizar una educación participativa, que se basa en el diálogo, es coherente, además, con su visión de la actividad formativa, dado que en la entrevista concedida señala que, en cuanto a las diversas experiencias educativas: “enseñar en la pizarra, creo que, diría que es (...) de las menos importantes” (entrevista), dando a entender que su estilo se aleja de una educación tradicional centrada en la figura del profesor. En la misma entrevista reafirma y expande esta idea señalando:

Yo tengo que presentar lo que es una ecuación cuadrática, cómo se resuelve, pero esa forma teórica, esa forma, digamos, de hacer en la pizarra todo, es solo una parte, porque la otra parte es darle problemas por ejemplo a los chicos, que ellos puedan intentar de resolver y que hagan las dudas y consultas, porque ahí está el aprendizaje.

Otro aspecto importante que se debe mencionar es la gran similitud que existe entre el modelo institucional tal como lo explica el docente y sus propias convicciones educativas, fenómeno que se puede observar en el análisis a la entrevista concedida, realizado mediante Atlas.ti. En este contexto, la figura 11 muestra las características del modelo por competencias oficial de acuerdo a lo descrito por el docente, pudiendo apreciarse cinco componentes: mezcla de práctica y teoría, docente asume el rol de tutor, fomento del trabajo en grupo, formación de estudiantes independientes, estudiantes como centro del proceso educativo.

Figura 11

Características del modelo educativo de DUOC UC según el docente 2



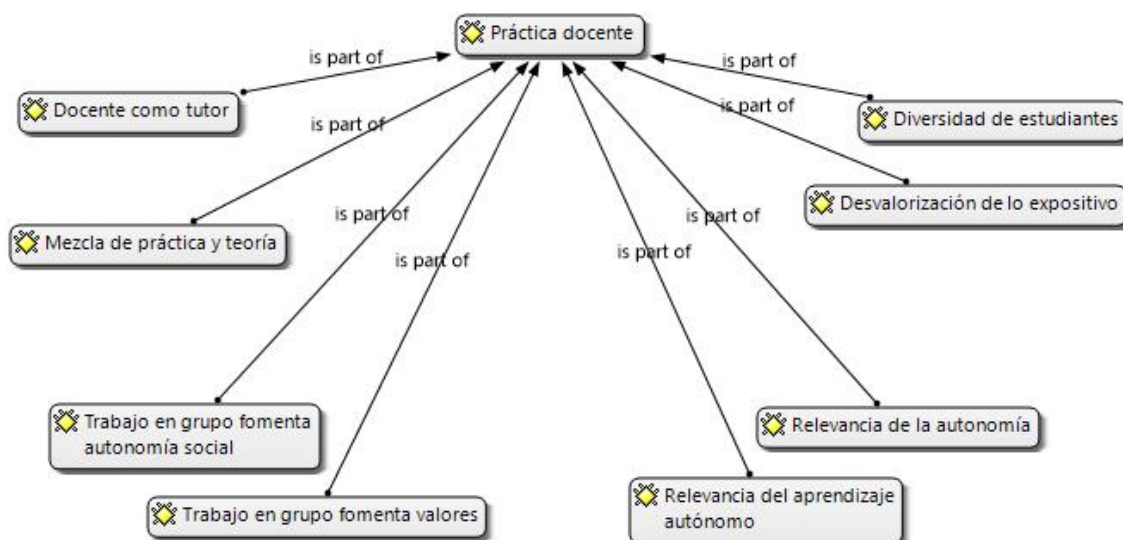
Elaboración propia.

Estos mismos elementos, como se puede apreciar en la figura 12, aparecen en la descripción que el docente -en la entrevista efectuada- hace de su propia práctica educativa. Se repiten allí textualmente dos de ellos: la mezcla de práctica y teoría, así como el rol del docente como tutor. El fomento del trabajo en grupo, por su parte, aparece justificado bajo dos premisas: fomenta los valores y fomenta la autonomía social. La formación de estudiantes independientes, a su vez, surge bajo elementos como: relevancia del aprendizaje autónomo y relevancia de la autonomía. El último aspecto, estudiantes como centro del proceso educativo, no es mencionado de forma explícita por el docente, pero se puede inferir a través de dos de los aspectos consignados en la entrevista concedida: la desvalorización de

lo expositivo y la diversidad de estudiantes, en el sentido de que “hay que tomarlos en la individualidad, porque todos son distintos.”

Figura 12

Descripción del docente 2 de su práctica educativa



Elaboración propia.

La concordancia entre el modelo educativo institucional y la visión del docente, se puede vislumbrar también en la entrevista concedida, donde el docente muestra su acuerdo con la idea de una educación que privilegie lo práctico por sobre lo teórico, dado el perfil de la institución:

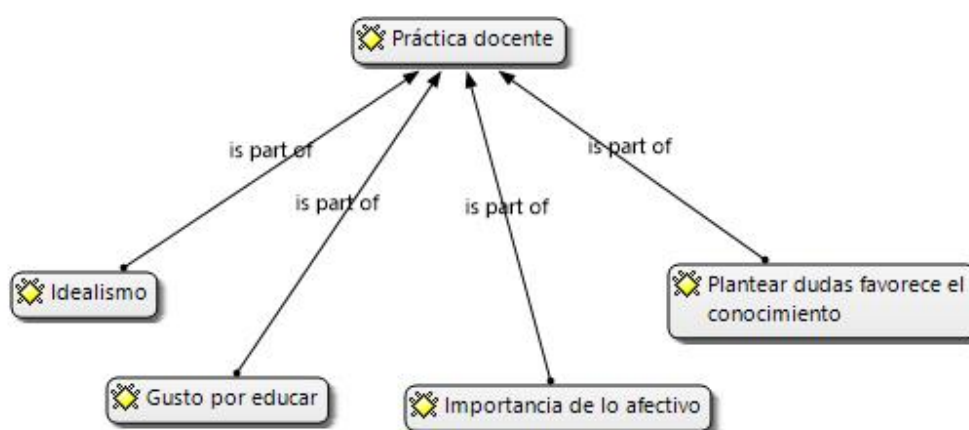
Sí, está muy cargado a la parte práctica, pero para lo que los jóvenes necesitan, digamos, para ser competentes en lo que van a hacer, creo yo que en parte está bien, porque es parte del objetivo de la institución.

Finalmente, y de acuerdo al análisis realizado mediante Atlas.ti a la entrevista concedida, se debe señalar que el docente agrega algunos

componentes adicionales a los cinco aspectos que, desde su perspectiva, considera el modelo institucional (ver figura 13). De esta forma, en sus respuestas es posible encontrar ideas relacionadas con la motivación a ejercer la docencia, tales como el idealismo y el gusto por educar; así como otras orientadas a potenciar lo relacional y la curiosidad, como es la valoración de lo afectivo y el planteamiento de dudas por parte de los estudiantes.

Figura 13

Componentes adicionales al modelo oficial planteados por el docente 2



Elaboración propia.

8.2.3 Dimensión 2: Fomento de la autonomía individual

Respecto de la autonomía individual, se puede señalar que se observa una tendencia por parte del docente 2 a su fomento en el ámbito disciplinar, vale decir, en la matemática, aunque en un contexto de abstracción que parece no favorecer su aplicación práctica ni el desarrollo de aspectos autonómicos no disciplinares de los estudiantes, pero sí la capacidad de auto administrar su aprendizaje.

Este desarrollo de la autonomía individual, que se puede calificar como parcial, se refleja en un puntaje cercano al promedio en la escala de apreciación, alcanzando 3,1 puntos respecto de una media de 3 (ver tabla 10), en una escala que va de 1 a 5 puntos, con una baja desviación estándar (1 punto) que da cuenta de la homogeneidad de gran parte de las apreciaciones.

Tabla 10

Indicadores de percepción del fomento de la autonomía individual (docente 2)

Dimensión	Promedio	Desviación Estándar
2	3,1	1,0

Elaboración propia.

El promedio alcanzado se explica por el hecho de que siete de los ocho aspectos considerados en esta dimensión (ver figura 14) son percibidos con una puntuación que oscila entre 3 y 4 puntos, siendo aquellas afirmaciones ligadas a la planificación, organización y dirección del educando respecto de sí mismo y de su proceso educativo, como el fomento a la fijación de metas propias (afirmación 11), la creación de reglas y normas propias (afirmación 16) y la toma de decisiones (afirmación 12) las que presentan una mayor valoración (4 puntos), mientras que el fomento a la búsqueda de una identidad propia (afirmación 10), la promoción de la autocrítica y la autorreflexión (afirmación 14), así como de la autoestima (afirmación 15) y la creatividad (afirmación 17), que presentan un carácter más subjetivo y menos estructurado, presentan una valoración menor (3 puntos). Esta tendencia se hace más patente en la afirmación 13: "Fomenta la construcción de

proyectos de vida por parte de los estudiantes”, que se percibe como un elemento ausente de las clases observadas, siendo valorado con la puntuación mínima.

Figura 14

Percepción del fomento de la autonomía individual (docente 2)

Dimensión 2: Fomento de la autonomía individual	1	2	3	4	5
10. Fomenta la búsqueda de una identidad propia por parte de los estudiantes.			x		
11. Fomenta la fijación de metas propias por parte de los estudiantes.				x	
12. Fomenta la toma de decisiones de los estudiantes.				x	
13. Fomenta la construcción de proyectos de vida por parte de los estudiantes.	x				
14. Promueve la autocrítica y la autorreflexión de los estudiantes.			x		
15. Promueve la autoestima de los estudiantes.			x		
16. Estimula la creación de reglas y normas propias por parte de los estudiantes.				x	
17. Fomenta la creatividad de los estudiantes.			x		

Elaboración propia.

El análisis de la práctica docente realizado mediante Atlas.ti (ver figura 10), por otra parte, muestra que los principales componentes de las clases analizadas - contando en conjunto 165 citas- son los siguientes: entrega de contenidos, fomento del pragmatismo (en lo técnico), asesoría, delegación, demostración, contextualización y dictación de instrucciones generales (ver cuadro 13), los que se desarrollan en un contexto de abstracción matemática, es decir, de abstracción disciplinar, tal como se puede ver en el siguiente fragmento de clases:

Docente: Ya, voy a hacer ahora la letra G, para que lo comparen, letra G. Entonces, la letra G dice: $5x/4 = x/12 + x + x/6$ ¿Por cuánto debería multiplicar para eliminar las fracciones?

Varios estudiantes ensayan respuestas diversas.

Docente: Ya. Podría multiplicar por la, aunque sea reiterativo, por el producto entre 4, 12 y 6, jóvenes atención, existe una alternativa, existe una alternativa, ¿este tiene x?, sí, ¿qué número hay acá?, un 1, o sea sería $1/12$, ¿esto tiene x?, sí, ¿este tiene x?, sí, ¿este tiene x?, sí. Reduzca términos semejantes, ¿ya? Entonces, este es un cero, entonces cuánto es $1/12 + 1 + 1/6$. Calculadora, lo único que tiene que hacer es aplicar la calculadora ahí. Me siguen, yo lo que estoy haciendo es sumar términos semejantes porque todos tienen x, los puedo sumar, entonces yo sumo $1/12 + 1 + 1/6$, entonces me queda $1/12 + 1 + 1/6$, me queda $5/4$, entonces esto queda $5/4x = 5/4x$, y como los dos tienen x, los puedo pasar al lado izquierdo. Entonces me queda $5x/4 - 5x/4 =$. Y cuando no me queda nada y saqué todo a un lado, ¿dónde queda?, ¿qué me queda?, no puedo decir que no me queda nada.

Varios estudiantes: Cero.

Docente: Ya, cero ¿cuánto es $5/4x - 5/4x$?

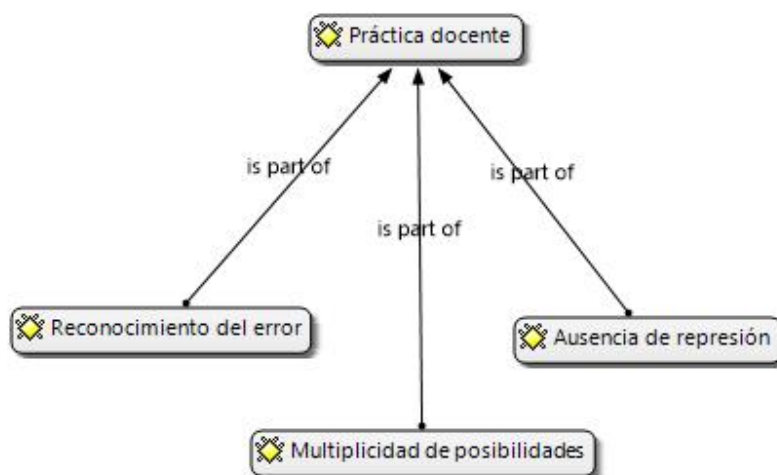
Estudiante anónimo: Cero

Como se puede observar, los contenidos, en este caso, la resolución de ecuaciones de primer grado, se llevan a la práctica sin que se asocien a

problemas reales, manteniéndose en lo disciplinar abstracto. Las acciones ligadas a este proceso, como se indicó, registran 165 citas según lo analizado con Atlas.ti, en contraposición a 15 citas relativas a acciones docentes que van en una dirección diferente. No se trata, eso sí, de acciones ligadas al “aterrizaje” de los contenidos, sino de acciones que se pueden vincular con la formación de la autonomía individual del estudiante (ver figura 15), como el reconocimiento del error (1 cita), la ausencia de represión (9 citas) y el fomento de la multiplicidad de posibilidades, en el sentido de que no hay un camino único para resolver un problema (5 citas), que se pueden ligar, la primera, al fomento de la autocrítica; la segunda, al desarrollo de un proceso educativo participativo; y la tercera, al fomento de la creatividad.

Figura 15

Acciones del docente 2 vinculadas al fomento individual de la autonomía



Elaboración propia.

El cruce entre la percepción registrada en la escala de apreciación y el análisis efectuado con Atlas.ti, permite señalar que el fomento de la autonomía individual se focaliza –de forma prioritaria- en el plano abstracto del ámbito disciplinar, lo que favorece la “autoadministración” del estudiante en tal ámbito, es decir, favorece el aprender a aprender, aunque este aprendizaje se da en un contexto cerrado, sin aplicación de contenidos. Por otra parte, la práctica docente no parece concentrarse en promover el desarrollo de aspectos autonómicos ligados a la individualidad de los estudiantes, dada la escasa cantidad de acciones registradas en tal sentido. Mención especial en este aspecto requiere el hecho de que, a solicitud de los estudiantes, el docente no haya efectuado la tercera clase proyectada en este estudio, pues uno de los aspectos que hemos considerado como formadores de la autonomía individual en la práctica docente en análisis, es la ausencia de represión, sin embargo, en este caso tal ausencia muta en una permisividad que tiende a desvirtuar el concepto.

El docente, por su parte, al ser consultado acerca de la importancia de la autonomía en la vida de las personas y en el tipo de sociedad que vivimos hoy en día, señaló que esta tiene “la mayor importancia”, aunque sin especificar las razones sobre las que sustenta tal afirmación. Ejemplificó, luego, aludiendo a la importancia del conocimiento y del aprender a aprender con el objetivo de alcanzar una posición laboral:

No puedes querer tener ciertos, por ejemplo, cargos en las empresas o cargos en una institución si tú no eres, digamos, si tú no logras hacerlo solo,

[si] no logras tener autonomía sobre el conocimiento, saber dónde puedes aprender, cómo aprender.

Claramente, existe una alineación entre las opiniones del docente y el análisis de aula en cuanto al aprender a aprender, aunque este aprendizaje, para el docente, tiene como único fin el mundo laboral, ignorando la vida personal de los estudiantes, dándose, además, en un plano de abstracción que dificulta su aplicación en el mundo del trabajo.

8.2.4 Dimensión 3: Fomento de la autonomía social

En relación al fomento de la autonomía social, los análisis llevados a cabo indican que se trata de un aspecto poco presente en la práctica del docente 2, focalizándose principalmente en el desarrollo de trabajos grupales, aunque estos, dada la abstracción de los contenidos, tienden a perder parte de su eficacia. Esta escasa actividad orientada a promover la autonomía social se refleja, en primer lugar, en la percepción recogida en la escala de apreciación (ver tabla 11), donde las cinco afirmaciones contenidas promedian 1,8 puntos respecto de una media de 3 puntos, en una escala que va del 1 al 5, indicando esta última cifra –para este estudio- la presencia constante del fomento de la autonomía social en las clases observadas.

Tabla 11

Indicadores de percepción del fomento de la autonomía social (docente 2)

Dimensión	Promedio	Desviación Estándar
3	1,8	0,8

Elaboración propia.

Las afirmaciones que presentan un menor puntaje (1 punto) son aquellas referidas a la promoción del conocimiento del entorno social y laboral, es decir, las afirmaciones 20 y 21 (ver figura 16), seguidas de las afirmaciones 18 y 22, referidas a la promoción del ejercicio de los derechos y el pensamiento crítico de los estudiantes, las que presentan una valoración ligeramente superior (2 puntos). La afirmación 19, finalmente, referida a la promoción del cumplimiento de responsabilidades por parte de los estudiantes, es la que alcanza una mayor puntuación (3 puntos).

Figura 16

Percepción del fomento de la autonomía social (docente 2)

Dimensión 3: Fomento de la autonomía social	1	2	3	4	5
18. Promueve el ejercicio de los derechos por parte de los estudiantes.		x			
19. Promueve el cumplimiento de responsabilidades por parte de los estudiantes.			x		
20. Promueve el conocimiento del entorno social por parte de los estudiantes.	x				
21. Promueve el conocimiento del entorno laboral por parte de los estudiantes.	x				
22. Fomenta el pensamiento crítico en los estudiantes.		x			

Elaboración propia.

La percepción de aula da la idea de una “descontextualización social” en las clases observadas, idea que se reafirma mediante el análisis efectuado mediante Atlas.ti, donde no se registran acciones explícitas relacionadas con el fomento de la autonomía social (ver figura 10), dado que la clase se orienta, como se dijo, hacia lo disciplinar abstracto. El docente, por su parte, asocia el fomento de la autonomía social a un único elemento de carácter metodológico, que utiliza

profusamente en las clases observadas, como es el trabajo grupal, aunque sin explicar los fundamentos de esta asociación:

La autonomía social, yo creo que aquí se logra, se logra bastante porque se hace mucho trabajo en grupo, se hace, al menos en la asignatura que hago yo, que es matemáticas, se hacen muchos trabajos, talleres grupales, entonces y se eligen al azar los jóvenes, entonces ellos logran, digamos, en parte la autonomía, digamos, social se podría decir. Ya ellos saben, digamos, trabajar en grupos.

Ciertamente, el trabajo grupal funciona como una herramienta orientada a fomentar la autonomía social, dado que favorece la interacción de los estudiantes en torno a metas comunes. Sin embargo, el carácter cerrado de la praxis de la asignatura, que se centra en lo disciplinar abstracto sin promover el conocimiento del entorno, sea este social o laboral, le resta parte de su eficacia. Recordemos, además, que el docente 2, como se vio en el análisis del punto anterior, enfatizó la importancia del conocimiento y del aprender a aprender con el objetivo de alcanzar una posición laboral, lo que no se complementa con acciones prácticas orientadas a conocer el mundo del trabajo.

8.2.5 Dimensión 4: Fundamento de la autoridad pedagógica

En cuanto al fundamento de la autoridad pedagógica, se puede señalar que el docente ejerce un tipo de autoridad basada principalmente en la cooperación, las relaciones horizontales y el conocimiento, que tiende a fomentar la autonomía de los estudiantes. Esto se observa, en primer lugar, en la escala de apreciación

(ver tabla 12), donde el puntaje promedio de la dimensión alcanza 4,0 puntos en una escala del 1 al 5, donde este último valor representa una autoridad pedagógica fundamentada en prácticas orientadas al fomento de la autonomía.

Tabla 12

Indicadores de percepción respecto de la autoridad pedagógica (docente 2)

Dimensión	Promedio	Desviación Estándar
4	4,0	2

Elaboración propia.

La percepción recién señalada se basa en tres pilares: el conocimiento, el establecimiento de relaciones de respeto mutuo y el ejercicio de un poder no discrecional en el aula, los que son percibidos con un puntaje de 5 puntos (ver figura 17). Por su parte, la fundamentación de la autoridad pedagógica en la importancia moral y social de la enseñanza es percibida como ausente por parte de la observadora externa, dado que le asigna el puntaje mínimo (1 punto).

Figura 17

Percepción respecto del fundamento de la autoridad docente (docente 2)

Dimensión 4: Autoridad pedagógica	1	2	3	4	5
23. Fundamenta su autoridad pedagógica en sus conocimientos.					x
24. Fundamenta su autoridad pedagógica en la importancia moral y social de la enseñanza.	x				
25. Fundamenta su autoridad pedagógica en la construcción de relaciones basadas en el respeto mutuo con los estudiantes.					x
26. Fundamenta su autoridad pedagógica en la idea del poder no discrecional del docente en el aula.					x

Elaboración propia.

El análisis de las clases realizado con Atlas.ti, a su vez, muestra un correlato con lo percibido por la observadora externa. Así, se puede señalar que la afirmación 23: “Fundamenta su autoridad pedagógica en sus conocimientos”, se puede vincular con acciones presentes en la práctica docente (ver figura 10) como la entrega de contenidos, la asesoría, la demostración y la contextualización, que en conjunto reúnen 146 citas.

Una segunda afirmación con alta presencia en la praxis docente -según la escala de apreciación- es la número 25: “Fundamenta su autoridad pedagógica en la construcción de relaciones basadas en el respeto mutuo con los estudiantes”, que se puede ligar a la forma en que el docente lleva a cabo las numerosas asesorías realizadas durante las clases. Prima allí un trato amable, oportuno y cercano con los estudiantes, a quienes el docente trata preferentemente de “tú” antes que de “usted”, como lo muestra el contador de palabras de Atlas.ti, que registra 57 usos del “tú” respecto de 8 usos del “usted”, dando un indicio acerca de la horizontalidad de las relaciones establecidas en el aula.

Otro indicio acerca de esta horizontalidad surge, también, del mismo contador, que nos permite visualizar el empleo de un lenguaje cotidiano por parte del educador, quien usa a menudo, aunque no de manera mayoritaria, palabras conjugadas “a la chilena” en su relación con los estudiantes: “bajai” por bajas (1 cita), “dai” por das (1 cita), “estabai” por estabas (1 cita), “estai” por estás (2 citas), “fijai” por fijas (1 cita), “multiplicai” por multiplicas (2 citas), “necesitai” por necesitas (2 citas), “pasai” por pasas (1 cita), “po’” por pues (32 citas), “podís” por puedes (6 citas), “sacai” por sacas (1 cita), “tenís” por tienes (8 citas).

Respecto de la tercera afirmación percibida como altamente presente en la praxis docente, vale decir, la número 26, que se refiere a la fundamentación de la autoridad pedagógica en la idea del poder no discrecional del docente en el aula, se puede señalar que esto se manifiesta en aspectos como la baja cantidad de instrucciones dadas por el docente, así como por aquellas acciones que -al analizar el modelo educativo- vinculamos a la formación subjetiva de los estudiantes (ver figura 15): la ausencia de represión, el fomento de la multiplicidad de posibilidades y el reconocimiento del error, en este caso propio, que en el contexto dialógico de la clase el docente realiza de manera natural -sin que los estudiantes lo cuestionen- como se puede ver en el siguiente fragmento de clases:

Docente: ¿Quiénes lo tenían bien?

Varios estudiantes: Yo.

Docente: Ya.

Estudiante anónimo: ¿Y por qué me dio menos 12?

Docente: Sí, yo tengo que haberme, cometido algún error...

Estudiante anónimo: Somos seres humanos.

Consultado acerca del fundamento de su autoridad pedagógica, sin embargo, el docente niega el planteo de algún tipo de autoridad por su parte, señalando que si esta existe son los estudiantes quienes se la otorgan por su condición de profesor que ostenta los conocimientos:

Yo no, en mis clases, al menos, yo no planteo ningún tipo de autoridad. (...)

Ahora, los chicos sí me ven como una autoridad, pero más bien porque ellos saben que yo soy el profesor que tiene los conocimientos, pero al menos yo no me imagino planteándome como una autoridad frente a ellos.

Yo no los veo como que yo fuera una autoridad, yo simplemente veo que soy una persona que los puede ayudar.

La última frase de la cita es clave, dado que permite atisbar el fundamento último de la autoridad pedagógica del docente, que es la idea o el sentimiento de ayuda a los estudiantes. Ayudar, recordemos, según la primera acepción de la RAE, significa “prestar cooperación”, y cooperar se define, en su primera acepción, también según la RAE, como: “obrar conjuntamente con otro u otros para la consecución de un fin común” y en su segunda acepción: “obrar favorablemente a los intereses o propósitos de alguien”. La cooperación, sin duda, es la base de la autoridad pedagógica ejercida por el docente. Esta cooperación, por otro lado, se puede entender como parte de la importancia moral y social que el docente le atribuye a la educación, aspecto no verbalizado en clases por el docente y percibido como ausente por la observadora externa, pero que da pie para comprender la dimensión ética y social sobre la que el pedagogo sustenta su actividad educativa.

9. Conclusiones

Las conclusiones de la presente investigación se entregan, primero, de acuerdo a cada una de las cuatro dimensiones en estudio, vale decir: modelo

educativo aplicado, fomento de la autonomía individual, fomento de la autonomía social y autoridad pedagógica, para finalmente entregar una conclusión global en relación al tema abordado: la praxis docente y el fomento de la autonomía en estudiantes de educación superior técnico profesional. Necesario es señalar, por otra parte, que estas conclusiones se hayan acotadas a los casos en estudio, que corresponden a la praxis de dos docentes que ejercen en el IP DUOC UC.

Respecto de la primera dimensión, es decir, el modelo educativo aplicado en aula, el análisis efectuado permite señalar que ambos docentes llevan a efecto prácticas pedagógicas que divergen entre sí, teniendo impactos diferentes en cuanto al fomento de la autonomía de los estudiantes. En este escenario, el docente 1 desarrolla una praxis de tipo instruccional o de entrenamiento, en la que conviven características del modelo tradicional y, en mayor medida, del conductismo, poniendo –como en la educación bancaria planteada por Freire– mayor énfasis en la enseñanza que en el aprendizaje. Contribuye, así, poco a fomentar la autonomía de los estudiantes, dado que su praxis de aula se concentra en el hacer, pero en un hacer mecánico, un hacer sin saber, podría decirse, basado en el cumplimiento de instrucciones que, en vez de fomentar la autonomía, fomenta la heteronomía, como ocurre cuando enseña a sus estudiantes de lenguaje a argumentar mediante una fórmula (ARE), donde el contenido parece menos importante que completar los distintos componentes de dicha fórmula. Conduce, así, a los estudiantes por un camino opuesto a la emancipación que propone la pedagogía de la autonomía, dado que, como plantea Freire (2004): “la total desconsideración por la *formación* integral del ser

humano y su reducción a puro *adiestramiento* fortalece la manera autoritaria de hablar desde arriba hacia abajo.” (p.52)

El docente 2, a su vez, desarrolla una praxis de tipo dialógica que se enfoca más bien en el aprendizaje que en la enseñanza de la matemática, constituyéndose en largos pasajes de las clases como un mediador entre el conocimiento y los estudiantes, como proponen tanto el constructivismo como la pedagogía de la autonomía. Actúa, en tales pasajes, como un tutor o asesor que basándose en el diálogo y el trabajo práctico fomenta y destaca la búsqueda de formas propias para la resolución de los ejercicios y, por ende, para el entendimiento y aprehensión de la materia, promoviendo, además, la libertad y la creatividad de los estudiantes. Con esto no solo estimula el aprendizaje de la matemática, sino también la práctica de un diálogo respetuoso del otro, condición que en su teoría de la acción comunicativa Habermas (2000) considera como esencial para el entendimiento colectivo. En pasajes más breves, por otra parte, el docente 2 hace uso de una metodología ligada al modelo tradicional, como es la exposición de contenidos, sin que esto afecte el clima de aula, dado que en sus clases, como se dijo, predomina la relación dialógica y el rol de ayudante que establece con los educandos, dando pie a un saber y a un saber hacer fundado, principalmente, en la participación y el trabajo de los estudiantes.

Las praxis educativas analizadas, como se puede ver, son diferentes entre sí, concentrándose la primera en la enseñanza y en la figura del docente, pudiendo calificarse, si seguimos los planteamientos de Freire, dentro de los márgenes de la educación bancaria, mientras que la segunda se concentra en el

aprendizaje y los estudiantes, pudiendo situarse dentro del marco de la pedagogía para la autonomía. Ambos docentes, sin embargo, desarrollan su labor en una misma institución y esa institución posee un modelo educativo -en este caso el enfoque por competencias- por lo que cabría esperar mayor similitud entre ambas prácticas. Como esto no ocurre, es posible pensar que las convicciones personales de los educadores respecto de la eficacia de los modelos educativos y la validez de los objetivos institucionales, al menos en los casos analizados, parecieran ser más relevantes que las directrices institucionales. Evidencia de ello es que el docente 1, cuya práctica pedagógica difiere bastante del modelo oficial, indica ser partidario, por un lado, del modelo tradicional y, por el otro, crítico del exitismo que le atribuye a la formación proporcionada por DUOC UC, mientras que el docente 2, que lleva a efecto una práctica pedagógica más congruente con el modelo institucional, comparte, según sus palabras, una mayor cantidad de los preceptos planteados por DUOC UC.

Otro aspecto que parece influir en la elección, por parte de los docentes, del modelo educativo a aplicar, es la visión que se tiene de los estudiantes. Así, el docente 1 –que tiene el grado de doctor- los caracteriza como jóvenes con escaso fondo teórico, con conocimientos y experiencias previas más bien pobres e infructuosas, con escasas habilidades disciplinares y con un alto grado de dependencia y pasividad, es decir, se trataría de estudiantes heterónomos, inexpertos, poco habilidosos y desinformados, a los que cabría más bien adiestrar que emancipar. El docente 2 –que tiene el grado de licenciado- posee, a su vez,

un mejor concepto de los estudiantes, prueba de ello es que al caracterizarlos señala lo siguiente:

Hay algunos que (...) son mejores en algunos aspectos, por ejemplo, en matemáticas tienes varios aspectos: uno es cálculo, otro, saber un poco de lógica, etc. Y hay hartos aspectos en matemáticas, entonces hay muchos jóvenes que son más buenos en unos aspectos que en otros.

La valoración de las capacidades de los estudiantes, por tanto, aparece como una variable que, en los casos estudiados, influiría en el modelo educativo adoptado por el docente por sobre el modelo institucional, pudiendo apreciarse, además, una relación inversa entre el grado académico y la valoración positiva de tales capacidades. La predominancia de las convicciones de los educadores por sobre el modelo institucional se deja ver también en un tercer aspecto, como es la visión del “ser” planteada por DUOC UC (2019), que se encuentra basada en “una sólida base ética inspirada en los valores cristianos”, como señala el proyecto educativo (p.9). Al respecto, se puede indicar que en las clases en análisis no se observan acciones explícitas destinadas al fomento de esta competencia, de tipo actitudinal, por parte de los docentes 1 o 2. En cuanto a lo práctico, es decir a su fomento como valor implícito en las dinámicas de aula, se podría asociar este a las relaciones cordiales que ambos docentes mantienen con los estudiantes o con el uso intensivo del trabajo grupal, que favorece las relaciones interpersonales, sin embargo, ambas actividades no resultan claramente distintivas del cristianismo respecto de otro tipo de creencias.

Las divergencias de los docentes respecto la forma de llevar a la práctica el modelo educativo se podrían adjudicar, también, a lo planteado por Guzmán (2017) respecto de “la ausencia de claridad y precisión conceptual del propio término de competencia, desde la perspectiva socio-educativa” (p.114), o a la carencia, como agrega el mismo Guzmán (2017) “de una fundamentación filosófica, sociológica y psico-didáctico-pedagógica del modelo de formación que comporta el enfoque, así como de sus implicaciones para las prácticas educativas intra-escolares.” (p.114) Ante este panorama, cabe preguntarse, entonces, por la efectividad de las constantes acciones de capacitación docente que IP DUOC UC lleva a cabo en sus sedes, o por la manera en que son evaluados los docentes, tema que queda para futuras discusiones.

Respecto de la segunda dimensión en estudio, vale decir, el fomento de la autonomía individual, se puede señalar que, en los casos analizados, no se observa una práctica sistemática orientada a su fomento integral. Esto queda especialmente claro en el caso del docente 1, que actúa como un instructor o entrenador, que lejos de propiciar, como propone Freire (2004), el asumirse, o como plantea la OCDE (2005), el que cada individuo desarrolle una identidad propia, despliega una pedagogía donde gran parte de las variables que -según el enfoque integrado de este estudio- promueven la autonomía individual del estudiante, tales como la fijación de metas propias, la construcción de proyectos de vida, la autocrítica y la autorreflexión, la creación de reglas y normas propias, así como la creatividad, no parecen ser fomentadas, mientras que las dos variables adicionales que considera esta dimensión, valga decir, la toma de

decisiones y la autoestima, se promueven, la primera, en un contexto restringido que no favorece la reflexión; y, la segunda, por medio de estímulos positivos que funcionan más bien como refuerzos de carácter conductista. Este panorama, ciertamente, no favorece la construcción de los relatos autobiográficos que, como plantean Beck y Beck (2001), requieren realizar los individuos en el contexto de la individualización. El docente 2, por su parte, tampoco parece contribuir de forma importante al desarrollo de la identidad de los estudiantes, pues a pesar de utilizar técnicas más cercanas al constructivismo o a la pedagogía de la autonomía, su praxis se orienta prioritariamente al fomento de la autonomía individual en el plano disciplinar, vale decir, al aprendizaje de la matemática en un contexto de abstracción que no favorece su aplicación práctica ni el desarrollo de aspectos de carácter subjetivo y personal, como la construcción de proyectos de vida.

Si la autonomía individual es poco fomentada, la autonomía social -tercera dimensión de este estudio- sigue una suerte parecida. Así, el docente 1 fomenta una autonomía social centrada, principalmente, en el cumplimiento de responsabilidades impuestas externamente y en el conocimiento del entorno laboral, dejando de lado aspectos como el conocimiento del entorno social, el ejercicio de derechos y el fomento del pensamiento crítico por parte de los estudiantes, todos ellos relevantes para el enfoque integrado que asume este estudio. Esta situación parece dar la razón a los distintos autores -Angulo y Redón (2011), Del Rey y Sánchez (2011), Bicocca (2017)- que cuestionan el enfoque por competencias por ocuparse más bien de adiestrar para la economía que de educar para la autonomía. En este contexto, llama la atención que el docente 1,

que señala haber sido parte del movimiento estudiantil en su época universitaria, no fomente la autonomía social de los educandos, más todavía teniendo un concepto crítico de la búsqueda del éxito personal que, según su concepción, fomenta el IP DUOC UC.

El docente 2, por su parte, en el contexto de una educación que se basa en el aprendizaje y se concentra en lo disciplinar abstracto, presenta como principal acción destinada a fomentar la autonomía social de los estudiantes el desarrollo de ejercicios mediante el trabajo grupal, actividad que ciertamente favorece la interacción social, aunque la abstracción de los ejercicios planteados dificulta su aplicación práctica y su conexión con aspectos como el conocimiento de los entornos social y laboral, el ejercicio de derechos y el pensamiento crítico. De esta manera, el docente 2 contribuye poco a fomentar la autonomía social de los estudiantes, aunque en vez de adiestrarlos para la economía, los sitúa en el plano de un saber poco práctico, que los aleja no solo de lo social, lo político y del pensamiento crítico, sino también del entorno laboral.

Ambos docentes, por tanto, no realizan una educación que contribuya a la transformación de la sociedad como plantea la pedagogía de la autonomía, y solo de manera parcial a la inserción en el mundo actual como postula la OCDE (2005). Esto porque, para el caso del docente 2, la falta de “aterrizaje” de los contenidos complica tal inserción y para el caso del docente 1, esta inserción funciona bajo un enfoque instrumental que no cumple con los requisitos de autonomía de carácter funcional requeridos por las empresas, es decir, como competencia que, según Le Boterf (2000), “debe definirse más en términos de saber actuar que de saber

hacer” (p.111). De esta manera, las críticas vertidas en torno a que la educación por competencias es una educación para la economía aparecen como insuficientes, dado los casos en análisis no muestran una formación que acerque a los estudiantes al mundo laboral. Esto parece dar la razón a la Comisión Nacional de Productividad (2018) cuando señala que “la actual estructura de formación no genera las competencias que se requieren. Pese al aumento en la cobertura educacional de los últimos 25 años, las competencias de gran parte de la población permanecen en un nivel alarmantemente bajo.” (p.47)

La última dimensión en estudio, vale decir, la autoridad pedagógica, adquiere, por su parte, una forma distinta para cada docente. Así, el docente 1 funciona desde la lógica paternalista, asumiendo la figura de un instructor cordial, entusiasta y enérgico que, en un marco de respeto hacia los estudiantes, da órdenes que se cumplen sin cuestionamiento ni oposición. El docente 2, por su parte, lleva a la práctica un tipo de autoridad que se basa, principalmente, en la cooperación, las relaciones horizontales y el conocimiento. En este ámbito, importante resulta señalar que ambos docentes mantienen una relación con los estudiantes que contiene dos aspectos comunes: el trato cordial y la posesión del conocimiento, mientras que el ejercicio de un poder democrático o no discrecional, así como la importancia moral y social de la educación parecen diferenciarlos, dando origen a dos estilos diferentes: uno paternalista, autoritario, distante, donde el docente interpone un “usted” entre su figura y los estudiantes, y uno de carácter horizontal, para el caso del docente 2, que parece acercarse a la idea del “buen juicio” planteada por Freire como sustento último de la autoridad

pedagógica. Este “buen juicio”, recordemos, se sustenta en el: “respeto a la autonomía, a la dignidad y a la identidad del educando” (p.29).

En términos generales, finalmente, se puede señalar que la revisión y comparación de las praxis docentes en cada una de las dimensiones consideradas en el presente estudio, nos permite señalar que nos hallamos ante dos formas diferentes de educar: una de carácter dialógico que se orienta a lo disciplinar abstracto, ejerciendo una autoridad de tipo horizontal, como ocurre en el caso del docente 2; y una de carácter conductista, enfocada al mundo laboral, que se enfoca en el cumplimiento de instrucciones en el marco de una autoridad paternalista, de tipo vertical, como es el caso del docente 1. Ambas prácticas –por cierto- contribuyen poco a fomentar la autonomía individual o social de los estudiantes, dado que se tiende a formar técnicos o profesionales desvinculados de la realidad, como sucede con el docente 2, o fuertemente dependientes como ocurre con el docente 1.

En cuanto al problema planteado en la presente investigación, vale decir, la baja participación de los estudiantes de educación superior técnico profesional –y en particular del IP DUOC UC- en organizaciones democráticas estudiantiles, se puede señalar que la ausencia de acciones o contenidos vinculados a aspectos sociales, al ejercicio de derechos o al desarrollo del pensamiento crítico en los quehaceres de ambos docentes, permiten suponer que las expectativas de que tal participación aumente son escasas. Ahora, como la autonomía social y la autonomía individual se presuponen, como señala Habermas (1998), esta desatención de lo que podríamos llamar “lo colectivo”, implica también un escaso

desarrollo de la autonomía individual de los educandos. En este contexto, por tanto, es poco probable que los estudiantes alcancen el nivel posconvencional propuesto por Kohlberg (2012) –que en este estudio hemos considerado como sinónimo de autonomía-, dado que tal estado requiere una conjunción entre lo individual y lo social para que las decisiones morales se generen “a partir de derechos, valores o principios que son (o podrían ser) aceptables para todos los individuos que constituyan o estén creando una sociedad diseñada para que sus prácticas sean justas y beneficiosas” (Kohlberg, 2012, p.116).

Alcanzar el nivel posconvencional, por tanto, requiere que el estudiante, desarrolle aspectos de carácter individual que le permitan desarrollar una noción particular de derechos, valores o principios que formen parte de su identidad, así como la capacidad para tomar decisiones, respetar al otro y dialogar buscando el entendimiento, que es una característica esencial de la teoría de la acción comunicativa que Habermas (2000) asocia al fluir ascendente entre etapas del desarrollo moral. En este sentido, vemos que ambos docentes coinciden en generar relaciones de respeto con los estudiantes, aunque el respeto ejercido por el docente 1 se puede calificar solo como de formal, puesto que la autoridad paternalista que ejerce contiene en su base el autoritarismo y por tanto la descalificación del otro. El docente 2, en cambio, ejerce un respeto más auténtico, basado en la horizontalidad de las relaciones con los educandos. En cuanto a los aspectos restantes, podemos ver que solo el docente 2 los lleva a la práctica, en especial el diálogo, que es una capacidad *sine qua non* para la búsqueda del entendimiento. El diálogo, sin embargo, debe tener un contexto, y ninguno de los

docentes incluye lo social y lo político en su praxis. El diálogo que fomenta el docente 2, por tanto, puede volverse insustancial, más aún cuando los contenidos que desarrolla son de carácter abstracto. En este contexto, por tanto, se puede esperar que los estudiantes alcancen -a lo más- el nivel convencional propuesto por Kohlberg (2012), particularmente la etapa 3, donde “él o ella no consideran una perspectiva generalizada o de “sistema” (p.115), dado que en la etapa 4 existe una valoración de lo social, al menos como compromiso, ya que para un individuo que se encuentre en esta fase: “lo correcto es cumplir con el deber de uno en la sociedad, apoyar el orden social y mantener el bienestar de la sociedad o del grupo”.(p.115)

El panorama respecto del fomento de la autonomía en los casos estudiados ciertamente no es auspicioso, dado que las características de las praxis docentes que hemos revisado tienden más a generar heteronomía que autonomía para el caso del docente 1, y una especie de desconexión social, anomía, podría decirse, para el caso del docente 2, manteniéndose un desequilibrio entre la autonomía de *jure* y la de *facto* mencionadas por Bauman (2004) y, en consecuencia, una situación de individualización que no permite aprovechar la ventana de oportunidad entrevista por Beck y Beck (2001).

Los efectos de esta situación, por cierto, son múltiples y, en primer lugar, cabe señalar que los objetivos definidos por IP DUOC UC respecto de las competencias a generar –para el caso de los docentes en estudio- parecen alcanzarse solo parcialmente. Esto porque en su “Proyecto Educativo” (2019) la institución plantea el “desarrollo ético de la persona del alumno, tanto en el ámbito

personal como en el ámbito social” (p.17), cosa que no parece lograrse bajo los parámetros del enfoque integrado asumido por la presente investigación, enfoque que buscaba, cabe señalar, incorporar ambos aspectos (lo individual y lo social) como componentes de la autonomía moral del individuo.

En un contexto más amplio -y suponiendo que los resultados del presente estudio fuesen una realidad generalizada entre los docentes de educación superior técnico profesional- se puede indicar que el precario fomento de la autonomía por parte de los docentes acarrea diversos efectos: legales, como el no cumplimiento, por parte de las instituciones educativas, del mandato que las obliga a fomentar la autonomía y el pensamiento crítico, que es uno de los grandes ausentes de este estudio; cognitivos, dado que la individualización, según Palacios y Cárdenas (2008), dificulta el desarrollo de esta dimensión entre los estudiantes, siendo afectados mayormente aquellos educandos pertenecientes a la educación superior técnico profesional; laborales, dado que diversos estudios señalan que la autonomía –al menos funcional- es una de las necesidades del mundo laboral actual. Finalmente, se debe destacar el efecto negativo que para nuestra sociedad tiene la falta de fomento de la autonomía en el elevado número de estudiantes – más de quinientos mil- que anualmente se integran a la educación superior técnico profesional chilena, dado que esta carencia aporta en un grado no menor a la mantención de una sociedad desigual, individualizada, con baja participación democrática, como es el Chile de hoy.

ANEXOS

1. Entrevista al docente 1, pág. 156
2. Entrevista al docente 2, pág. 168
3. Escala de apreciación docente 1, pág. 180
4. Escala de apreciación docente 2, pág. 182
5. Validación de los instrumentos, pág. 184

Anexo 1

Entrevista al docente 1

Antecedentes personales y curriculares	
Nombre	X
Edad	35 años
Profesión	Pedagogo en Castellano
Grado(s) académico(s)	Doctor en Literatura Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
N° de años como docente	11 años
Institución donde ejerce	IP DUOC
Años de permanencia	5 años
Carrera(s) donde ejerce	Diversas carreras de la sede Alonso Ovalle. Asignaturas: Comunicación escrita, Comunicación oral.
Otra(s) institución(es) donde ejerce la docencia	No ejerce la docencia en otras instituciones.

E: ¿Cuáles son las razones que lo motivan a ejercer la docencia?

D: Fundamentalmente, me motiva el hecho de que creo poder entregarles a los chiquillos algunas herramientas para su adecuado ejercicio laboral en un futuro próximo, porque como las asignaturas en las que trabajo son de comunicaciones escrita y comunicación oral, uno en el aula se da cuentas de las falencias que, a priori, yo me imagino que uno no cree los estudiantes pudiesen manifestar, pero ya en el trabajo próximo con ellos en la sala, de pronto te lleva a sorpresas muy

ingratas respecto de cuáles son sus verdaderas habilidades comunicativas. Entonces, creo que los puedo ayudar en ese sentido, pensando en el contexto laboral próximo en el cual van a estar insertos, así que esa es mi motivación.

E: ¿Qué tipo de modelo educativo aplicas en el aula? ¿Y cuáles serían las características de ese modelo?

D: Bueno, el modelo educativo que rige -no tan solo en mis asignaturas o mi ejercicio en el aula, sino el de la institución- es el que se denomina “modelo basado en formación por competencias” y la principal característica que tiene este modelo es que, nosotros los docentes, asumimos un rol meramente facilitador y se espera que sean los alumnos los que tengan el mayor protagonismo en el desarrollo de sus habilidades y enseguida, competencias técnicas o de empleabilidad.

E: ¿Cuál es el rol que tiene el estudiante en el modelo educativo que aplicas? ¿Por qué? ¿Cuál es el rol que tendría el estudiante?

D: El rol de estudiante podríamos denominarlo un rol definitivamente de agente, un agente fundamental, porque como es un modelo basado en formación por competencias, se espera que ellos sean quienes rápidamente; apliquen, resuelvan, entiendan. Sobre todo, en la resolución de distintas problemáticas que ellos van a enfrentar en su contexto laboral, entonces, la mayoría de las clases están pensadas para que nosotros -los docentes- entreguemos ¿qué se yo? un par de conceptos, pero más allá de aquello, que les propongamos algún problema

o alguna situación, alguna resolución de caso, donde, ellos sean quienes actúen con mayor protagonismo.

E: ¿Y por qué crees tú que se busca ese protagonismo del estudiante?

D: El modelo de formación por competencias busca que el protagonismo sea del estudiante, porque este debe responder a un perfil de empleabilidad –y en el corto plazo- o sea en dos y medio años, este estudiante debe estar listo con una serie de herramientas o habilidades supuestamente desarrolladas para poder tener un supuesto éxito laboral también, entonces, allí que el enfoque esté puesto definitivamente en ellos.

E: La otra pregunta ¿cuál es el rol que tiene el modelo educativo que aplicas tú? ¿cuál sería el rol tuyo dentro de esto?

D: El rol de profesor o el rol docente es, más bien, como mencioné hace un rato, un rol de facilitador, de guía, pero en ningún caso es un rol protagónico. Se pretende que el docente intencione, genere, proponga algunas situaciones donde, rápidamente, los estudiantes sean quienes pongan en ejercicio sus habilidades, destrezas para su resolución, entonces, es más bien un rol secundario en este modelo educativo.

E: En cuanto a los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes ¿las enlazas tú? Las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes a la práctica docente que haces tú y cómo.

D: Trato de hacerlo, trato de hacer ese enlace entre los conocimientos previos o experiencias que ellos tengan a priori frente a un conocimiento puntual o a alguna

actividad, una dinámica puntual, pero es complejo, porque la mayoría de nuestros estudiantes o de mis estudiantes son de jornada diurna y estamos hablando de chiquillos que tienen diecinueve o veinte años en promedio, donde las experiencias previas no han sido muy ricas, fructíferas. Entonces, de pronto, cuesta un montón que se pueda generar un nexo entre los que ellos han vivenciado, observado previamente, a lo que nosotros tenemos que trabajar aquí, pensando en esa empleabilidad muy próxima que ellos deben conseguir.

E: Y qué tipo de, por ejemplo, ¿qué has hecho tú en ese ámbito? O sea que te acuerdes por ejemplo de enlazar las experiencias o conocimientos previos en algún momento ¿alguna experiencia que puedas recordar ahora?

D: Pensando en esta asignatura de comunicación oral, donde el foco está puesto en que el estudiante desarrolle habilidades comunicativas en situaciones de orabilidad propiamente tal, que sea capaz de exponer con claridad, de argumentar con claridad también, pero poniendo en ejercicio una serie de herramientas comunicativas, lo que siempre yo les saco a colación es lo que tenemos más a mano en este panorama un poco escaso. Lo que tenemos más a mano son las presentaciones que ellos acostumbraban a realizar en el colegio, que es lo más próximo que ellos han vivido y desde allí, tratamos de hacer una conexión respecto de cómo han sido esas presentaciones o exposiciones y como nosotros esperamos que sean en un contexto socialmente exigente como es el académico o laboral, pero insisto en que cuesta un poco, porque esa experiencia previa es muy escasa, de pronto, derechamente nula con los estudiantes.

E: Otra pregunta: ¿tú crees que es importante enseñar métodos estandarizados de resolución de problemas o ejercicios o no? ¿Y cuál sería la razón de esa respuesta?

D: Es importante si lo vemos desde una perspectiva utilitaria, facilista inclusive, en el sentido de que lo estandarizado nos permite rápidamente observar resultados, pero no necesariamente lo estandarizado sea, como proceso o como instancia evaluativa, no necesariamente eso nos va a permitir decir con propiedad que conseguimos el desarrollo de habilidades como sucede en el modelo de formación por competencias o que se consiguieron los objetivos como ocurre en un sistema de formación denominado tradicional o convencional. Entonces, yo la única utilidad que le veo, más bien, más que una importancia, si no, lo veo desde un enfoque meramente utilitario, el estándar permite observar más rápido no más, si se consiguen o no habilidades u objetivos, pero no me parece tan importante. Creo que no debiera ponerse el énfasis en lo estandarizado si estamos tratando de trabajar con los chiquillos un método o enseñanza de aprendizaje.

E: Para ti, el estudiante es más bien ¿una individualidad o un fenómeno social? ¿Cómo lo consideras tú al momento de hacer clases? O sea ¿es un tipo que gira en torno a si mismo o un tipo entrelazado socialmente? ¿Cómo lo ves tú?

D: Allí ocurre algo, ocurre una cuestión muy curiosa, es que el modelo de formación por competencias insiste mucho en la resolución de casos, en la resolución de problemas de modo conjunto, de modo grupal, donde uno pudiese entender al estudiante como un fenómeno social, como un integrante de una situación más global o grupal, más de pares, en cuanto a lo que se declara en el

modelo y lo que se intenta trabajar en aula. Y digo que es curioso, porque teniendo eso como telón de fondo, lo que uno observa prontamente, es que los chicos entienden muy rápido que ese par que tienen sentado al lado, con el que están compartiendo, o ese grupo al que pertenecen, es también su competencia y de alguna manera esta formación técnica, donde muy pronto los chicos van a salir a trabajar, también tiene eso como un factor determinante, que se los está formando para competir en el fondo y desde este momento. Yo insisto en que los chicos se dan cuenta aquí en el aula que ellos van a salir a un mundo de mera competencia y si hoy día puedo yo competir y ser mejor que mi compañero o compañera, de forma manifiesta o solapada, voy a tratar de hacerlo.

E: Y tú en tu práctica, ¿hacia qué lado te orientas, digamos?

D: Yo trato de acuerdo a las situaciones que nosotros trabajamos en la asignatura de comunicación oral, sobre todo que es una asignatura bastante lúdica, dinámica. Trato de intencionar para que ellos se entiendan como un grupo o fenómeno social de acuerdo al concepto que aparece en la pregunta, pero es difícil porque ellos asienten a eso que uno les muestra, pero en el momento. Porque es más fuerte. Yo estoy hablando desde mi perspectiva como asignatura de formación general o de carácter transversal, pero ellos están mucho más interesados, mucho más preocupados de su formación en el perfil de conocimiento específico que cada carrera tiene, y allí definitivamente se ven sobrepasados por este afán de competencia,

E: ¿Tú crees que un docente que actúe básicamente como un tutor o guía de los estudiantes puede desarrollar un proceso educativo de calidad? ¿Y por qué?

D: Lo veo complejo y no solamente pensando que es el o la docente el que actúa como tutor, el que se ve imposibilitado de un proceso educativo de calidad, sino que yo lo veo como un sistema, este mismo sistema de formación basado en competencias donde muchas veces se queda en un plano meramente especulativo en términos conceptuales, el conocimiento es muy liviano, no hay una profundización en aquello, porque no es el foco, lo entendemos, desde entrada uno entiende que es así, pero también allí hay un punto de crítica que uno pudiese hacerle, la consistencia conceptual o ese trasfondo teórico aquí no es mayormente relevante y también queda muy en evidencia cuando uno conversa con los estudiantes, entonces yo creo que un proceso educativo de calidad necesita ese piso conceptual teórico potente y acá de eso no se observa.

E: ¿Piensas tu que la parte afectiva juega un rol importante en la educación? ¿O que más bien en una buena educación o de calidad debería haber un distanciamiento afectivo entre el docente y el estudiante?

D: No, yo siento que los lazos afectivos definitivamente vienen a potenciar un proceso de enseñanza y aprendizaje, porque si tú te distancias del alumno en pos de la calidad de tu trabajo, lo que vas a generar o lo que vas a estar haciendo es insistirle o reafirmarle a este chiquillo que las relaciones interpersonales no son importantes, en función de lo que mencionaba hace un momento acerca de lo que ocurre entre los mismos alumnos. Distanciarse uno como docente también es reforzar aquella idea de que mientras más lejos, o mientras más individualizados estemos, mejor ¿cierto?, yo no lo veo tan así, yo siento que lo afectivo siempre va

a ser un plus, un ingrediente importante en el proceso educativo, sobre todo si estamos tendiendo hacia la calidad del mismo.

E: Ahora ¿piensas tú es que es importante formar estudiantes autónomos? ¿Y por qué?

D: Me parece importante formar estudiantes autónomos, pero entendiendo, hay que revisar también que es lo que vamos a entender por autonomía.

E: Pasemos entonces a la próxima pregunta: ¿en qué consiste para ti la autonomía del estudiante?

D: Para mí, un estudiante autónomo es aquel que es capaz de observar su entorno social desde una perspectiva crítica, definitivamente crítica. Entonces la autonomía para mí, parte desde ese análisis crítico que un estudiante –y que todo estudiante para mí- debiese ser capaz de desarrollar, de realizar, mirar a su entorno críticamente, ver lo que pasa en su cotidiano académico, su cotidiano laboral, de modo crítico también, para que sea capaz de resolver las problemáticas que se le presentan, vincularse con sus pares, pero teniendo una claridad respecto de que está haciendo, por qué lo está haciendo, para qué lo está haciendo. Porque insisto, yo veo que acá los chicos, esta liviandad con que se los forma en este modelo, muchas veces también los ciega respecto de que, o más bien, en función de un exitismo que no tiene ningún sentido.

E: Dame unas tres características de lo que debería ser... Aparte de la mirada crítica hacia el entorno ¿qué otras características habría que fomentar dentro de lo que sería la formación de un estudiante autónomo?

D: Un perfil de estudiante autónomo, además de ser una persona con pensamiento crítico, debiese ser también un perfil tendiente a la proactividad, pero una proactividad también pensada en que tenga una inquietud por su constante desempeño académico en términos positivos, o sea, que tenga esa inquietud por conocer, por resolver. Además de aquello, autónomo, en el sentido de que tenga poder o también una inquietud resolutiva, que no sea esta persona -que se observa bastante también- que no sea este perfil que está a la espera de que le digan qué hacer, cuándo hacerlo y cómo hacerlo, sino que tenga iniciativa en ese sentido también.

E: Si se pudiera dividir la autonomía de los estudiantes en dos partes; lo individual y lo social, ¿ya? Hablando de lo individual como la vida personal ¿cuáles serían los elementos que habría que potenciar en los estudiantes para fomentar esa autonomía individual? Desde tu punto de vista.

D: La autonomía individual, sería importante desde mi perspectiva, fomentarla con un mayor desarrollo de capacidad de resolver problemas, pero aquellos problemas que ellos observan, no aquellos problemas que tú les planteas en un papelito o que les proyectas en un telón frente a la sala, sino que ellos sean capaces de darse cuenta de donde están insertos y cómo es que hay que operar allí para su autonomía individual, tanto en lo académico como en lo laboral, yo siento que acá en el aula y también me lo imagino en un año más en el trabajo, siento que son perfiles muy, muy pasivos, que están esperando que les digan que es lo que tienen que hacer, en que momento tiene que hacerlo, entonces, hay muy poca inquietud hoy día en los estudiantes.

E: Y ahora, hablando ahora de la parte, dijimos dividir la autonomía en individual y social. Si pensáramos que la autonomía social tiene que ver con la vida en comunidad ¿cuáles serían los elementos que desde tu punto de vista habría que potenciar para que los alumnos tengan una autonomía social vinculada a la vida en comunidad?

D: Si lo pensamos vinculado a su autonomía social para la vida en comunidad, habría que poner el foco definitivamente en la capacidad que ellos debiesen demostrar para resolver problemas pero en conjunto, en equipo, pero bien entendido, porque aquí en la sala tú ves que se juntan tres o cuatro a hacer una guía de trabajo, pero enseguida cada quien a su parcela por esta individualidad competitiva o este exitismo absurdo de que muchas veces se observa que se les inculca en sus perfiles profesionales. Yo siento que esa capacidad por vincularse socialmente en pos de un objetivo, de la resolución de un conflicto o de una tarea pensando en su contexto laboral, es importante potenciárselos, pero bien entendido, no solamente en lo puntual, sea en lo académico o en su puesto de trabajo.

E: Y finalmente ¿en qué fundamentas tú la autoridad pedagógica que tienes sobre los estudiantes? ¿cuáles serían las fuentes de ese poder que tú tienes sobre los estudiantes?

D: Primero que todo, no sé si yo como profe o desde mi perfil de profe tenga o ejerza alguna autoridad frente a mis grupos curso, lo que más yo trato más bien es generar una relación más afectiva, más cercana con ellos y desde allí proponerles cuáles son las habilidades que tenemos que desarrollar, las dinámicas que hay

que trabajar, los casos, los problemas que tenemos que resolver, qué es lo que se espera en cada uno de los cursos donde yo trabajo, pero más que una fuente conceptual o algún patrón o modelo pedagógico, la verdad es que yo no tengo, no me caso con ninguno de los modelos existentes, trato de tomar cosas de alguno o de otro, pero yo más bien prefiero fundar mi trabajo en un vínculo cercano, empático, amable con los alumnos, porque acá, insistamos con el hecho de que trabajamos con un modelo muy particular, que muy prontamente sumerge a los chiquillos en esta competencia un poco riesgosa, los chiquillos caen en ese exitismo, entonces yo trato de hacerles ver que hay otras opciones, que la realidad es un poco distinta, no como se las muestran sus profesores de especialidad o sus respectivas escuelas, pero eso, insisto, basado únicamente en lo afectivo, emocional en relaciones cordiales con ellos.

E: Una última pregunta, tu dijiste que no te casabas con ningún modelo, pero aquí igual estas condicionado por el modelo por competencias, pero si dependiera de ti ¿qué modelo ocuparías y cuáles serían las características? Como última pregunta.

D: Yo insisto, los modelos no me hacen, o sea, cada cual tiene -si uno los observa o los estudia- tiene sentido por supuesto, unos más que otros, unos más desactualizados, otros más atingentes al momento en que nos encontremos, pero si tuviese que inclinarme, por supuesto que me gustaría o tendería hacia las declaraciones del modelo constructivista ¿cierto? Pero, yo debo confesar que soy también bastante -no sé cómo decirlo- tengo inclinación, me gusta este modelo tradicional en que el rol fundamental es tuyo como docente o como profesor, sobre todo porque me interesa mucho la consistencia conceptual que debiese tener

cualquier asignatura en la que tu trabajes, entonces, para eso yo siento que es importante que la figura que esté a cargo, ¿no es cierto?, la figura docente o el profesor a cargo de la asignatura que sea debe tener un rol importante en este asentamiento de bases conceptuales, en esta entrega de, no sé si decir conocimiento, pero sí de herramientas teóricas o conceptuales para los estudiantes.

E: Muchas gracias.

Anexo 2

Entrevista al docente 2

Antecedentes personales y curriculares	
Nombre	X
Edad	42 años
Profesión	Egresado de Licenciatura en Matemáticas y Computación. Universidad de Santiago
Grado(s) académico(s)	Licenciado
N° de años como docente	15 años
Institución donde ejerce	DUOC UC
Años de permanencia	8 años
Carrera(s) donde ejerce	Diversas carreras de la sede Alonso Ovalle Asignaturas: Nivelación matemática, álgebra y estadística
Otra(s) institución(es) donde ejerce la docencia	No ejerce en otras instituciones.

E: ¿Cuáles son las razones que te motivan a ti a ejercer la docencia?

D: No sé, porque yo soy una persona con mucho, soy una persona muy idealista. Entonces, digamos, el menor de lo que, digamos, de lo que me hace ejercer esto es el sueldo, ese es el menor, digamos, de las motivaciones.

E: Y ese idealismo, digamos, ¿en qué se enfoca más menos?

D: En tratar de, digamos, mejorar un poco la... aparte del idealismo, es más que nada por tener el... me gusta el contacto con los chicos, me gusta comunicar, me gusta enseñarles, me gustan muchas cosas.

E: Y en el... dentro de las clases que haces tú, ¿cuál es el modelo educativo que aplicas?, ¿y cuáles serían las características de ese modelo?

D: Bueno, el modelo educativo principalmente, es el que ejerce Duoc, el que nos, digamos, nos enmarcan, digamos, a realizar, que sea más práctico, digamos, que teórico, que las clases sean más ejercicios que teoría, entonces.

E: ¿Y cuál sería, más menos, el nombre de ese modelo?

D: Por competencias, modelo por competencias.

E: Y dentro de este modelo, ¿cuál es el rol que tiene el estudiante en este modelo educativo?, ¿cuál es el rol que tú le asignas al estudiante en este modelo?

D: Bueno, el rol que tiene el estudiante, eh, sería el, eh, digamos la parte más importante de todo esto, o sea está por sobre, incluyendo lo mismo que se enseña, o sea es el... chuta no, no sabría.

E: ¿Y por qué sería el centro el estudiante? ¿Cuáles serían las razones que motivan a poner al estudiante en este modelo en el centro?

D: Bueno, porque uno de los objetivos que tiene Duoc -y aquí estoy hablando de esta institución- es que los jóvenes que salgan de esta institución sean independientes, que puedan trabajar en grupo, que puedan, eh, digamos, eh, qué más puedo decir, que el centro de toda esta educación sea el estudiante, que todo

esté dirigido en el estudiante, que todo el material que se haga va dirigido hacia que ellos puedan mejorar.

E: Oye y dentro de esto ¿cuál sería el rol que tiene el docente en este proceso educativo, en este modelo?

D: Ah, el rol del docente es más que nada de ayuda, de ayuda. No es, digamos, claro, el docente es el conductor de la clase, pero está centrado el alumno, el docente aquí se podría decir como un auxiliar, como un puntal hacia lo que el alumno tiene que aprender.

E: ¿Por qué crees tú que se da esa lógica? ¿Por qué en este modelo el docente adquiere ese rol?

D: Es que es por el mismo modelo, es por el mismo modelo. El modelo de competencias es más que nada, está bastante, digamos, dirigido hacia allí.

E: Tú, cuando haces clases ¿enlazas, unes los conocimientos y las experiencias previas de los estudiantes con tu práctica docente? Tanto la experiencia como los conocimientos.

D: Sí, al menos la forma que tengo yo de hacer las clases, eh, creo que yo, claro, parto, digamos, hacemos una prueba de, pero en realidad esa prueba no es tan importante, en realidad lo importante es cuando los chicos están dentro de la sala de clases, porque por la forma, por la forma que yo tengo de hacer las clases, a medida que yo voy pasando la materia, los mismos chicos me van diciendo “profesor, eh, no sé, profesor, no sé, nunca lo he visto” o “tengo dudas sobre, al

respecto". Entonces yo al menos paro y, digamos, y trato de abordar esos temas que, en donde están al debe los jóvenes.

E: ¿Qué tipo de conocimientos o experiencias son más importantes dentro de esto, o tú te has dado cuenta en tu práctica?

D: ¿La experiencia o mi experiencia de los jóvenes?

E: La experiencia tuya como docente, ¿qué experiencia de los jóvenes para ti, experiencias y conocimiento, han sido importantes o son importantes en el proceso educativo? ¿Qué tipo de experiencias, por ejemplo?

D: Bueno, eh, experiencia educativa de tipo teórico, digamos, enseñar en la pizarra, creo que diría que es, son unas de las menos importantes. Yo creo que una de las experiencias más importantes es que los jóvenes puedan hacer las consultas sobre lo que ellos están viendo, que logren entender, a veces no lo entienden todo, pero que logren entender y lleguen a hacer esas consultas, dirigirse hacia el profesor, porque ahí, tener esa gana, por así decirlo, de aprender, ellos van internalizando los contenidos.

E: ¿Tú crees que es importante enseñar métodos estandarizados de resolución de problemas o ejercicios o no? ¿Y por qué?

D: Sí, pero en parte, no, digamos, eso tiene que ser una parte de la enseñanza, no toda.

E: ¿Qué parte?

D: Bueno, la parte en donde, por ejemplo, si yo voy a ver no se po', solución de una ecuación cuadrática, bueno, yo tengo que presentar lo que es una ecuación cuadrática, cómo se resuelve, pero esa forma teórica, esa forma, digamos, de hacer en la pizarra todo, es solo una parte, porque la otra parte es darle problemas por ejemplo a los chicos, que ellos puedan intentar de resolver y que hagan las dudas y consultas, porque ahí está el aprendizaje.

E: Entonces, o sea, tú haces una mezcla.

D: Es una mezcla, sí. Hay que hacer una mezcla, sí.

E: Tú crees que el estudiante ¿tú lo tomas como una individualidad o como un fenómeno social? ¿El alumno como una cosa, digamos, aislada o como un ser social?

D: Las dos cosas, también, son las dos cosas juntas. Hay que tomarlos en la individualidad, porque todos son distintos.

E: Ya.

D: Hay algunos que tienen mayores, mayores... son mejores en algunos aspectos, por ejemplo, en matemáticas tienes varios aspectos; uno es cálculo, otro saber un poco de lógica, etc. Y hay hartos aspectos en matemáticas, entonces hay muchos jóvenes que son más buenos en unos aspectos que en otros.

E: Y socialmente...

D: Y socialmente hay que considerarlos también como grupo.

E: Ya.

D: Sí.

E: ¿Piensas tú que un docente que actúa principalmente como tutor o como guía de los estudiantes puede desarrollar un proceso educativo de calidad? Siendo el profesor un docente o guía, ¿se puede desarrollar un proceso de calidad desde tu punto de vista?

D: ¿Cómo guía o tutor?

E: Porque en el modelo por competencias el docente adquiere un rol de tutor o guía, es lo que habíamos hablado ¿Tú crees que eso genera un proceso educativo de calidad, desde tu perspectiva?

D: Depende de los objetivos que se quieran buscar, todo depende de los objetivos.

E: ¿Por qué?

D: Porque resulta que si los objetivos fuesen, digamos, conocimiento, creo que, digamos, tendría que hacer más teoría, tendría que hacer más clases en pizarra, por ejemplo, pero si se trata, por ejemplo, de competencias, o sea de cosas que ellos hagan, creo que la teoría no les va a ayudar mucho, por eso siempre es un mix.

E: Y si tú tuvieras que hacer la educación desde tu punto de vista, independiente del modelo Duoc, ¿cuál elegirías?

D: Un mix de las dos cosas, porque se necesita teoría, se necesita, digamos, dar teoremas, se necesita dar demostraciones y también dar la parte práctica.

E: Y aquí ¿tú crees que estamos muy cargados... que Duoc está muy cargado para una parte o para la otra? O está, o por lo menos en las clases que haces tú ¿está bien ese mix?

D: O sea, yo creo que sí está cargado en la parte práctica.

E: Ya.

D: Sí, está muy cargado a la parte práctica, pero para lo que los jóvenes necesitan, digamos, para ser competentes en lo que van a hacer, creo yo que en parte está bien, porque es parte del objetivo de la institución.

E: Ahora, ¿crees tú, cambiando de tema, que la afectividad es importante en la educación, juega un rol importante o, más bien, debe haber un distanciamiento afectivo con el estudiante?

D: Según mi experiencia, creo que tiene que haber una relación, digamos. Es que depende, si yo estuviera ejerciendo, por ejemplo, en una universidad donde el conocimiento es la parte importante, creo que debería haber un distanciamiento, digamos, un poco afectivo con los chicos, porque ahí estai midiendo conocimiento.

E: Ya ¿y acá?

D: Pero aquí estai midiendo competencias, aquí estai midiendo actitudes, aquí estai midiendo, digamos, que los chicos sean competentes en lo que hacen, que lo hagan bien. Y la verdad que, según mi experiencia, sí tienes que ser afectivo con, digamos, al menos, ser integrador, ser, digamos, tener afectividad con ellos.

E: Y eso ¿qué genera en la educación desde tu experiencia?

D: Bueno, genera de que ellos aprendan con, digamos, se genera una relación que logra un mayor aprendizaje, sí se logra mayor aprendizaje teniendo una relación afectiva con los chicos, pero en esta institución.

E: Ya.

D: No en la universidad.

E: ¿Tú piensas que es importante formar estudiantes autónomos? ¿Y por qué si es así o no es así?

D: Sí, y es así, hay que tratar de formar a los chicos, mientras mayor autonomía tengan, mejor para su carrera y su, digamos, porque resulta que van a salir de esta institución, por ejemplo, o de una universidad y claro, ellos van a salir con una base, pero a medida que vayan pasando los años, uno se da cuenta que va a tener que hacer más cursos, que va a tener que tener más aprendizaje autónomo, entonces lo que hay que generar, son chicos que traten de ser autónomos en el aprendizaje.

E: Y para ti ¿en qué consiste, para ti, la autonomía del estudiante? Si pudieras definirla, ¿cómo sería un estudiante autónomo, qué características tendría?

D: Bueno, un joven que sea autónomo es aquel que está preocupado, digamos, de primero hacer las actividades que uno plantea, primero, que traten de hacerlo solos, digamos, porque muchas veces los chicos pueden hacerlo, pero piden ayuda, digamos, para realizarlo, o sea muy poco autónomos. El joven que es autónomo es el que trata de resolver por sí mismo las cosas y plantea las dudas que tiene.

E: ¿Y habría otra característica de algún estudiante autónomo desde tu punto de vista?

D: Bueno, una característica de un joven autónomo es que trata de usar los libros, digamos, para generar mayor cantidad de conocimiento.

E: ¿Y eso tú lo observas acá?

D: Algunas veces, muy pocas veces.

E: Ahora, si pudiéramos dividir la autonomía de los estudiantes en dos partes, autonomía individual y autonomía social. La primera parte, autonomía individual, pensémoslo en la vida personal de los estudiantes y la otra es la social. Entonces ¿cuáles serían los elementos que habría que promover en los estudiantes para fomentar la autonomía individual? En el primer caso, o sea, relacionada con la vida personal, ¿qué cosas crees tú que se pueden fomentar o que se pueden potenciar para fomentar la autonomía individual de los estudiantes orientada a su vida personal?

D: ¿Orientado a su vida personal?

E: Dentro de su vida personal está... hay una parte del mundo laboral, también.

D: Y eso abordándolo en la sala de clases.

E: Claro, abordándolo en la sala de clases, claro.

D: Bueno, una forma de generar autonomía es, por ejemplo, dándoles algunas tareas ¿ya? En donde ellos lo tratan de resolver, por ejemplo, y ellos plantean las

dudas después, entonces, según eso uno los va conduciendo por un camino u otro dependiendo de lo que ellos mismos van haciendo.

E: Y hablemos ahora de la autonomía social, entendiendo eso como la vida en comunidad, ¿qué tipo de elementos habría que promover para fomentar esa autonomía social?

D: En sentido, la autonomía social, yo creo que aquí se logra, se logra bastante porque se hace mucho trabajo en grupo, se hace, al menos en la asignatura que hago yo, que es matemáticas, se hacen muchos trabajos, talleres grupales, entonces y se eligen al azar los jóvenes, entonces ellos logran, digamos, en parte la autonomía, digamos, social se podría decir. Ya ellos saben, digamos, trabajar en grupos.

E: ¿Y qué elementos, crees tú, que cuando tú haces eso y logran eso, que elementos se están fomentando para que ellos puedan desarrollar este trabajo en grupo?

D: Buen hay valores de por medio, está el valor, por ejemplo, de los valores éticos como no copiarle al compañero, al grupo, digamos, que tiene al lado, no usar el celular para ver en internet, digamos, las respuestas, sino más bien la comunicación con los compañeros de grupo, en la comunicación con los compañeros de grupo pueden ellos obtener las respuestas, de eso se trata.

E: Y finalmente, todo docente tiene una cierta autoridad pedagógica, que se llama, sobre los estudiantes. En el caso tuyo, ¿en qué crees que se fundamenta esa autoridad que el docente tiene sobre los estudiantes?

D: O sea...

E: ¿Cuáles son las bases de eso?

D: Yo no, en mis clases al menos, yo no planteo ningún tipo de autoridad.

E: Ya.

D: Ahora, los chicos sí me ven como una autoridad, pero más bien porque ellos saben que yo soy el profesor que tiene los conocimientos, pero al menos yo no me imagino planteándome como una autoridad frente a ellos. Yo no los veo como que yo fuera una autoridad, yo simplemente veo que soy una persona que los puede ayudar.

E: ¿Tú autoridad vendría más bien del conocimiento o del hecho de la capacidad que tú tienes para poder ayudar o la actitud que tienes de ayudarlos? ¿Cuál sería más importante?

D: No, yo creo que el conocimiento, no creo que, porque, digamos, mi ayuda también depende de lo que yo puedo hacer, o sea yo no puedo transgredir ciertas normas, cierto. Yo siempre voy a ver el bienestar de ellos.

E: Y finalmente, una última pregunta. La autonomía para ti, ¿tú crees que es importante la autonomía en la vida de las personas y en el tipo de sociedad que vivimos hoy en día? ¿Qué importancia le das tú a la autonomía?

D: Sí po', digamos, tiene de la mayor importancia ser autónomo.

E: ¿Por qué?

D: Bueno porque en la sociedad que nos vivimos se mueve tan rápido con el conocimiento, por ejemplo, que, no sé, si tú no eres autónomo, por ejemplo, en el aprendizaje, te quedai atrás po'. Entonces no puedes querer tener ciertos, por ejemplo, cargos en las empresas o cargos en una institución si tú no eres, digamos, si tú no logras hacerlo solo, no logras tener autonomía sobre el conocimiento, Saber dónde puedes aprender, como aprender.

E: Eso sería, muchas gracias.

D: Gracias.

Anexo 3: Escala de apreciación Docente 1

Afirmaciones					
Dimensión 1: Características del modelo educativo	1	2	3	4	5
1. Centra el proceso educativo en el estudiante.		x			
2. Admite diversidad de opiniones y puntos de vista.		x			
3. Desarrolla un proceso educativo participativo.		x			
4. Enlaza los contenidos a los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes.	x				
5. Desarrolla actividades prácticas que permitan aplicar los contenidos teóricos entregados.					x
6. Tiende a generar respuestas no mecanizadas en los estudiantes al momento de asimilar contenidos o desarrollar casos, ejercicios y actividades similares.	x				
7. Actúa como un tutor o guía más que como un expositor de contenidos.		x			
8. Promueve la búsqueda de significados propios ante los contenidos expuestos.	x				
9. Desarrolla un trato cordial con los estudiantes.				x	
Dimensión 2: Fomento de la autonomía individual					
10. Fomenta la búsqueda de una identidad propia por parte de los estudiantes.	x				
11. Fomenta la fijación de metas propias por parte de los estudiantes.	x				
12. Fomenta la toma de decisiones de los estudiantes.			x		
13. Fomenta la construcción de proyectos de vida por parte de los estudiantes.	x				
14. Promueve la autocrítica y la autorreflexión de los estudiantes.	x				
15. Promueve la autoestima de los estudiantes.			x		
16. Estimula la creación de reglas y normas propias por parte de los estudiantes.	x				
17. Fomenta la creatividad de los estudiantes.	x				
Dimensión 3: Fomento de la autonomía social					
18. Promueve el ejercicio de los derechos por parte de los estudiantes.	x				
19. Promueve el cumplimiento de responsabilidades por parte de					

los estudiantes.					
20. Promueve el conocimiento del entorno social por parte de los estudiantes.	x				
21. Promueve el conocimiento del entorno laboral por parte de los estudiantes.			x		
22. Fomenta el pensamiento crítico en los estudiantes.		x			
Dimensión 4: Autoridad pedagógica					
23. Fundamenta su autoridad pedagógica en sus conocimientos.					x
24. Fundamenta su autoridad pedagógica en la importancia moral y social de la enseñanza.	x				
25. Fundamenta su autoridad pedagógica en la construcción de relaciones basadas en el respeto mutuo con los estudiantes					x
26. Fundamenta su autoridad pedagógica en la idea del poder no discrecional del docente en el aula.	x				

Anexo 4: Escala de apreciación Docente 2

Afirmaciones					
Dimensión 1: Características del modelo educativo	1	2	3	4	5
1. Centra el proceso educativo en el estudiante.					X
2. Admite diversidad de opiniones y puntos de vista.					X
3. Desarrolla un proceso educativo participativo.					X
4. Enlaza los contenidos a los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes.				X	
5. Desarrolla actividades prácticas que permitan aplicar los contenidos teóricos entregados.					X
6. Tiende a generar respuestas no mecanizadas en los estudiantes al momento de asimilar contenidos o desarrollar casos, ejercicios y actividades similares.				X	
7. Actúa como un tutor o guía más que como un expositor de contenidos.					X
8. Promueve la búsqueda de significados propios ante los contenidos expuestos.				X	
9. Desarrolla un trato cordial con los estudiantes.					X
Dimensión 2: Fomento de la autonomía individual					
10. Fomenta la búsqueda de una identidad propia por parte de los estudiantes.			X		
11. Fomenta la fijación de metas propias por parte de los estudiantes.				X	
12. Fomenta la toma de decisiones de los estudiantes.				X	
13. Fomenta la construcción de proyectos de vida por parte de los estudiantes.	X				
14. Promueve la autocrítica y la autorreflexión de los estudiantes.			X		
15. Promueve la autoestima de los estudiantes.			X		
16. Estimula la creación de reglas y normas propias por parte de los estudiantes.				X	
17. Fomenta la creatividad de los estudiantes.			X		
Dimensión 3: Fomento de la autonomía social					
18. Promueve el ejercicio de los derechos por parte de los estudiantes.		X			
19. Promueve el cumplimiento de responsabilidades por parte de			X		

los estudiantes.					
20. Promueve el conocimiento del entorno social por parte de los estudiantes.	x				
21. Promueve el conocimiento del entorno laboral por parte de los estudiantes.	x				
22. Fomenta el pensamiento crítico en los estudiantes.		x			
Dimensión 4: Autoridad pedagógica					
23. Fundamenta su autoridad pedagógica en sus conocimientos.					x
24. Fundamenta su autoridad pedagógica en la importancia moral y social de la enseñanza.	x				
25. Fundamenta su autoridad pedagógica en la construcción de relaciones basadas en el respeto mutuo con los estudiantes					x
26. Fundamenta su autoridad pedagógica en la idea del poder no discrecional del docente en el aula.					x

Anexo 5

Validación de los instrumentos

El procedimiento de validación de los instrumentos se realizó en dos etapas. En la primera, tanto el guion de entrevista semiestructurada como la lista de cotejo (ver punto 7.1) se enviaron a los validadores Claudio Valderrama¹ y Valeska Navarro², quienes previamente fueron invitados a participar en la presente tesis, dándoles a conocer los objetivos del proyecto.

Recibidas las observaciones de ambos validadores (ver punto 7.2), se realizaron ajustes a los instrumentos (ver punto 7.3), dando origen a los instrumentos intermedios. En esta etapa fueron transformaciones relevantes la adaptación conceptual de la lista de cotejo en una escala de apreciación, la reelaboración de diversas preguntas y afirmaciones contenidas en ambos instrumentos, así como su estructuración en cuatro dimensiones.

Una vez reelaborados los instrumentos intermedios, estos se enviaron al tercer validador, Gabriel Martínez³, quien realizó observaciones puntuales (ver punto 7.4) que fueron tomadas en cuenta para dar forma a los instrumentos finales.

¹ Licenciado en Sociología, Sociólogo y Magister en Educación con mención Currículum y Evaluación de Aprendizajes de la Universidad de Artes y Ciencias Sociales. Ver su currículum en anexos.

² Licenciada en Educación con mención en Castellano, profesora de Castellano y Magíster en Educación con mención Currículum de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Ver su currículum en anexos.

³ Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y Máster en Investigación en Didáctica, Formación y Evaluación Educativa de la Universidad de Barcelona, España.

En las páginas siguientes se presentan tanto los instrumentos como las observaciones realizadas por los evaluadores.

7.1 Instrumentos iniciales

Guion de entrevista semiestructurada

Antecedentes personales y curriculares	
Nombre	
Edad	
Profesión	
Grado(s) académico(s)	
Número de años como docente	
Institución donde ejerce	
Años de permanencia	
Carrera(s) donde ejerce	
Otra(s) institución(es) donde ejerce la docencia	

Cuestionario
¿Cuáles son las razones que lo motivan a ejercer la docencia?
¿Planifica libremente sus clases?
¿Piensa que es importante promover la autonomía de los estudiantes? ¿Por qué?
¿Cuáles serían los principales elementos que usted considera favorecen la autonomía individual?
¿En qué se fundamenta la autoridad que ejerce sobre los estudiantes?
¿Podría describir los recursos pedagógicos que predominan en su clase?
¿Piensa que los recursos pedagógicos que usa en su clase tienden a la formación de estudiantes autónomos?
¿Cuáles son los principales aspectos de su método educativo? ¿Qué nombre le

pondría?

Lista de cotejo

A continuación, se presentan diversas afirmaciones. Exprese su grado de acuerdo o desacuerdo con ellas de acuerdo a lo observado en la clase. Tenga en cuenta que el valor “1” corresponde a “completamente en desacuerdo” y el valor “5” corresponde a “completamente de acuerdo”.

Afirmaciones	Valoración				
	1	2	3	4	5
Aspectos centrados en lo individual					
1) Promueve explícitamente la autonomía en los estudiantes.					
2) Fomenta la búsqueda de una identidad propia por parte de los estudiantes.					
3) Fomenta la fijación de metas propias por parte de los estudiantes.					
4) Fomenta la toma de decisiones de los estudiantes.					
5) Fomenta la construcción de proyectos de vida por parte de los estudiantes.					
6) Promueve la autocrítica y la autorreflexión de los estudiantes.					
7) Promueve la autoestima de los estudiantes.					
8) Estimula la creación de reglas y normas propias por parte de los estudiantes.					
9) Fomenta la creatividad de los estudiantes.					
Aspectos centrados en lo social	1	2	3	4	5
10) Promueve el ejercicio de los derechos por parte de los estudiantes.					
11) Promueve el cumplimiento de responsabilidades por parte de los estudiantes.					
12) Promueve el conocimiento del entorno social por parte de los estudiantes.					
13) Promueve el conocimiento del entorno laboral por parte de los estudiantes.					
14) Fomenta el pensamiento crítico en los estudiantes.					
Aspectos ligados a la interacción en el aula	1	2	3	4	5

15) Respeta la libertad del estudiante.					
16) Usa tratos verbales que tienden a menoscabar a los estudiantes.					
17) Desarrolla la autocrítica.					
18) Actúa como poseedor de una verdad incuestionable.					
19) Genera espacios para la interpelación.					
20) Estimula el ejercicio de la opinión argumentada.					
21) Actúa como un expositor de contenidos.					
22) Actúa como un tutor o guía de los estudiantes.					
23) Realiza actividades prácticas en clases.					
24) Retroalimenta a los estudiantes respecto de sus logros.					
25) Hace partícipes a los estudiantes del proceso de evaluación.					
26) Logra que los estudiantes desarrollen comportamientos, expresiones o actitudes ligados a la autonomía individual.					
27) Logra que los estudiantes desarrollen comportamientos, expresiones o actitudes ligados a la autonomía social.					

7.2 Observaciones iniciales

a) Observaciones de Claudio Valderrama

a1) Entrevista semi estructurada

Comentarios generales del instrumento y/o técnica	En instrumento cualitativo en el planteamiento de objetivos general y específico se debe cambiar los verbos empleados en su formulación. Los verbos destacados en rojo, tales como “Determinar”, “verificar” o “analizar” no son propios del enfoque cualitativo de investigación. Estos son más propios de la mirada cuantitativa. Emplear verbos tales como comprender, entender, describir, explorar, etc. Estos verbos son más propios con el tipo de pregunta que se formulan en el instrumento, donde se interesa saber los significados que los entrevistados le dan al tema que da origen a la pauta de entrevista.
Cantidad y calidad de los ejes	Sería importante unificar criterios en el tratamiento del tema en las preguntas. Si se desea comprender los motivos o razones que tienen los sujetos sobre el tema de investigación es una línea y para ello algunas preguntas van en ese sentido. Ahora, si se quiere conocer los distintos significados que los entrevistados le dan al tema las preguntas se deben formular como percepciones

	<p>y autopercepciones que presentan los sujetos sobre el tema a investigar.</p> <p>Lo anterior facilita el análisis de los datos mediante el empleo de la técnica de análisis de contenido.</p>
Construcción y redacción de las preguntas	Las preguntas en general están bien formuladas.
Comentario por pregunta N°1	No hay objeción
Comentario por pregunta N°2	Falta pregunta
Comentario por pregunta N°3	La Pregunta debe dar pie a una respuesta larga. Si se fijan el entrevistado puede responder si o no y se acaba la respuesta. Sumar un Por qué para extender por parte del entrevistado la pregunta.
Comentario por pregunta N°4	No hay objeción
Comentario por pregunta N°5	Bien la pregunta pero incluir la pregunta por qué o podría describir cada una de ellas, por ejemplo.
Comentario por pregunta N°6	Sin objeción pero sumar la pregunta por qué
Comentario por pregunta N°7	Sin objeción pero sumar la pregunta por qué
Comentario por pregunta N°8	No hay objeción

a2) Lista de cotejo

Comentario del experto sobre el instrumento y/o técnica presentado:

Comentarios generales del instrumento y/o técnica	<p>Hay un error conceptual grave. Las listas de cotejo son instrumentos cuantitativos que indican la presencia o ausencia de una cualidad o cantidad del objeto a investigar, es decir, las pautas de cotejos se evaluación con palabras como "Si" o "No".</p> <p>Lo que se me presenta es una escala de actitud que es otra cosa. Las escalas de actitud miden o intentan medir el grado de intensidad o logro o desempeño que tiene una persona frente a un estímulo externo. El instrumento presentado tiene esas características.</p>
---	---

	Dejaría así y en vez de lista de cotejo le pondrían el nombre de una escala tipo Likert ya que tiene el número de ítems que se asemejan a este tipo de escala. Y ojo en el encabezado se invita a los entrevistados a emitir su opinión frente a las siguientes AFIRMACIONES y eso es más propio de una escala.
Cantidad y calidad de los ejes	
Construcción y redacción de las preguntas	
Determinación de las alternativas o categorías de puntaje según corresponda	
Comentario por pregunta N°1	Sin comentarios
Comentario por pregunta N°2	Sin comentarios
Comentario por pregunta N°3	Sin comentarios
Comentario por pregunta N°4	Sin comentarios
Comentario por pregunta N°5	Sin comentarios
Comentario por pregunta N°6	Sin comentarios
Comentario por pregunta N°7	Sin comentarios
Comentario por pregunta N°8	Sin comentarios
Comentario por pregunta N°9	Sin comentarios
Comentario por pregunta N°10	Sin comentarios
Comentario por pregunta N°11	Sin comentarios

Comentario por pregunta N°12	Sin comentarios
Comentario por pregunta N°13	Sin comentarios
Comentario por pregunta N°14	Sin comentarios
Comentario por pregunta N°15	Sin comentarios
Comentario por pregunta N°16	Sin comentarios
Comentario por pregunta N°17	Sin comentarios
Comentario por pregunta N°18	Sin comentarios
Comentario por pregunta N°19	Sin comentarios
Comentario por pregunta N°20	Sin comentarios
Comentario por pregunta N°21	Sin comentarios
Comentario por pregunta N°22	. Sin comentarios
Comentario por pregunta N°23	Sin comentarios
Comentario por pregunta N°24	Sin comentarios
Comentario por pregunta N°25	Sin comentarios
Comentario por pregunta N°26	Sin comentarios
Comentario por pregunta N°27	Sin comentarios

b) Observaciones de Valeska Navarro

Comentario del experto sobre el instrumento y/o técnica presentado:

Comentarios generales del instrumento y/o técnica	<p>En cuanto a coherencia, es difícil establecer una relación explícita entre las preguntas y los objetivos, dado lo anterior.</p> <p>En cuanto a pertinencia, las preguntas se orientan a las temáticas en cuestión, sin embargo lo abordan de manera muy general, quizás es necesario orientar un poco más las preguntas.</p> <p>En cuanto a viabilidad, la cantidad de preguntas para una entrevista es aplicable.</p> <p>Se sugiere:</p> <p>28) Precisar más las preguntas, para que representen una respuesta a los objetivos.</p> <p>29) Precisar los conceptos, considerando la diversidad de significados que pueden representar.</p> <p>30) En síntesis, que las respuestas posibles aporten a los objetivos.</p>
Cantidad y calidad de los ejes	
Construcción y redacción de las preguntas	En cuanto a redacción existen preguntas que se orientan a una respuesta breve y otras que usan conceptos amplios que posibilitan cualquier respuesta (aspectos, métodos, etc.)
Comentario por pregunta N°1	Evaluar pertinencia de la pregunta. En especial respecto de su relación con el propósito de la pregunta.
Comentario por pregunta N°2	La pregunta puede ser respondida brevemente: “sí”, “no”.
Comentario por pregunta N°3	A priori podríamos predecir que la respuesta siempre será sí. Si el foco es el “por qué” de esta respuesta está bien.
Comentario por pregunta N°4	Quizás sería relevante precisar el concepto “elementos” ¿metodologías? ¿técnicas? ¿estrategias? ¿contenidos?
Comentario por pregunta N°5	Quizás sería necesario precisar la pregunta. Las respuestas podrían ser muchas si el propósito es levantar categorías a partir de las respuestas.
Comentario por pregunta N°6	<p>La respuesta podría ser “sí”.</p> <p>Se sugiere: ¿Cuáles son....?</p>
Comentario por pregunta N°7	La respuesta podría ser “sí”.

Comentario por pregunta N°8	Precisar la palabra “aspectos” ya que podrían ampliarse demasiado las respuestas.
-----------------------------	---

b) Lista de cotejo

Comentario del experto sobre el instrumento y/o técnica presentado:

Comentarios generales del instrumento y/o técnica	La instrucción general habla de “diversas afirmaciones ligadas al accionar docente en el aula”. Esto no clarifica si las respuestas van orientadas al propio desempeño o el observado en su trayectoria.
Cantidad y calidad de los ejes	Cantidad ok
Construcción y redacción de las preguntas	No queda claro hacia quién se orienta el verbo, por ejemplo: “Promueve”, ¿quién promueve? Existen preguntas que si son vistas como una autoevaluación, siempre serán respondidas positivamente, presupongo que con la triangulación de la información se comprobará con lo grabado en las clases.
Determinación de las alternativas o categorías de puntaje según corresponda	Al dejar posibilidades impares se corre el riesgo de que las repuestas se orienten a la centralidad “3”. Evaluar si es pertinente 5 alternativas para establecer conclusiones.
Comentario por pregunta N°1	¿Qué función cumple lo planteado entre paréntesis? ¿es relevante para el receptor? Esto se repite para todas
Comentario por pregunta N°2	
Comentario por pregunta N°3	.
Comentario por pregunta N°4	
Comentario por pregunta N°5	
Comentario por pregunta N°6	
Comentario por pregunta N°7	

Comentario por pregunta N°8	
Comentario por pregunta N°9	
Comentario por pregunta N°10	.
Comentario por pregunta N°11	
Comentario por pregunta N°12	
Comentario por pregunta N°13	
Comentario por pregunta N°14	
Comentario por pregunta N°15	
Comentario por pregunta N°16	Los docentes, dado que sancionan estas prácticas, a priori responderán negativamente. Buscar una redacción positiva para este indicador.
Comentario por pregunta N°17	
Comentario por pregunta N°18	
Comentario por pregunta N°19	“interpelación” ¿Discusión? ¿Argumentación? ¿Debate?
Comentario por pregunta N°20	¿No se duplica con la anterior?
Comentario por pregunta N°21	
Comentario por pregunta N°22	
Comentario por pregunta N°23	
Comentario por pregunta N°24	
Comentario por pregunta N°25	

Comentario por pregunta N°26	
Comentario por pregunta N°27	

7.3 Instrumentos intermedios

Guion de entrevista semiestructurada

Antecedentes personales y curriculares	
Nombre	
Edad	
Profesión	
Grado(s) académico(s)	
N° de años como docente	
Institución donde ejerce	
Años de permanencia	
Carrera(s) donde ejerce	
Otra(s) institución(es) donde ejerce la docencia	

Cuestionario	Dimensión
1. ¿Cuáles son las razones que lo motivan a ejercer la docencia?	D1
2. ¿Qué modelo educativo aplica en el aula? ¿Cuáles son las principales características de tal modelo?	D1
3. ¿Cuál es el rol que tiene el estudiante en el modelo educativo que aplica? ¿Por qué? ¿Cómo se manifiesta ese rol en la práctica?	D1
4. ¿Cuál es el rol que tiene el docente en el modelo educativo que aplica? ¿Por qué? ¿Cómo se manifiesta ese rol en la práctica?	D1

5. ¿Enlaza los conocimientos y las experiencias previas de los estudiantes a su práctica docente? ¿Cómo?	D1
6. ¿Piensa que es importante enseñar métodos estandarizados de resolución de problemas o ejercicios? ¿Por qué?	D1
7. ¿Considera al estudiante como una individualidad o como un fenómeno social? ¿Por qué?	D1
8. ¿Piensa que un docente que actúa principalmente como tutor o guía de los estudiantes puede desarrollar un proceso educativo de calidad? ¿Por qué?	D1
9. ¿Piensa que la afectividad juega un rol importante en la educación o que más bien debe haber un distanciamiento afectivo con el estudiante? ¿Por qué?	D1
10. ¿Piensa que es importante formar estudiantes autónomos? ¿Por qué?	D2
11. ¿En qué consiste, para Ud., la autonomía del estudiante? ¿Por qué?	D2/D3
12. Si se pudiera separar la autonomía de los estudiantes en dos partes: individual y social, aludiendo la primera parte a la vida personal, ¿cuáles serían, desde su punto de vista, los elementos que habría que promover en los estudiantes para fomentar la autonomía individual? ¿Por qué?	D2
13. Si se pudiera separar la autonomía de los estudiantes en dos partes: individual y social, aludiendo la segunda parte a la vida en comunidad, ¿cuáles serían, desde su punto de vista, los elementos que habría que promover en los estudiantes para fomentar la autonomía social? ¿Por qué?	D3
14. ¿En qué se fundamenta la autoridad que el docente ejerce sobre los estudiantes? ¿Por qué?	D4

Escala de apreciación

A continuación, se presentan diversas afirmaciones ligadas al desempeño del docente en el aula. Exprese su grado de acuerdo o desacuerdo con ellas según lo observado en las clases grabadas en video. Tenga en cuenta que el valor “1” corresponde a “completamente en desacuerdo” y el valor “5” corresponde a “completamente de acuerdo”.

Afirmaciones					
Dimensión 1: Características del modelo educativo	1	2	3	4	5
1. Centra el proceso educactivo en el estudiante.					

2. Admite diversidad de opiniones y puntos de vista.					
3. Desarrolla un proceso educativo participativo.					
4. Enlaza los contenidos a los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes.					
5. Desarrolla actividades prácticas que permitan aplicar los contenidos teóricos entregados.					
6. Tiende a generar respuestas mecanizadas en los estudiantes al momento de asimilar contenidos o desarrollar casos, ejercicios y actividades similares.					
7. Actúa como un tutor o guía más que como un expositor de contenidos.					
8. Considera al estudiante como un ser social más que como una individualidad.					
9. Desarrolla un trato afectivo con los estudiantes.					
Dimensión 2: Fomento de la autonomía individual					
10. Fomenta la búsqueda de una identidad propia por parte de los estudiantes.					
11. Fomenta la fijación de metas propias por parte de los estudiantes.					
12. Fomenta la toma de decisiones de los estudiantes.					
13. Fomenta la construcción de proyectos de vida por parte de los estudiantes.					
14. Promueve la autocrítica y la autorreflexión de los estudiantes.					
15. Promueve la autoestima de los estudiantes.					
16. Estimula la creación de reglas y normas propias por parte de los estudiantes.					
17. Fomenta la creatividad de los estudiantes.					
Dimensión 3: Fomento de la autonomía social					
18. Promueve el ejercicio de los derechos por parte de los estudiantes.					
19. Promueve el cumplimiento de responsabilidades por parte de los estudiantes.					
20. Promueve el conocimiento del entorno social por parte de los estudiantes.					
21. Promueve el conocimiento del entorno laboral por parte de los estudiantes.					
22. Fomenta el pensamiento crítico en los estudiantes.					
Dimensión 4: Autoridad pedagógica					

23. Fundamenta su autoridad pedagógica en sus conocimientos.					
24. Fundamenta su autoridad pedagógica en la importancia moral y social de la enseñanza.					
25. Fundamenta su autoridad pedagógica en la construcción de relaciones de buena calidad con los estudiantes.					
26. Fundamenta su autoridad pedagógica en la idea del poder discrecional del docente en el aula.					

7.4 Observaciones finales

a) Entrevista semi estructurada

Comentario del experto sobre el instrumento y/o técnica presentado:

Comentarios generales del instrumento y/o técnica	El instrumento presenta coherencia entre las preguntas y el objetivo de la TOI (técnica de obtención de información). Permite obtener datos descriptivos valiosos para la investigación. También le permite protagonismo a los informantes, claro, con preguntas que evitan la extensión injustificada de las respuestas.
Cantidad y calidad de los ejes	Los reactivos están muy bien estructurados pues permiten abarcar todos los intereses de los investigadores. Las categorías de análisis pertenecientes a cada eje son claras y orientan las respuestas, exigiéndole a los informantes descripciones de calidad acerca de sus prácticas pedagógicas. Tal vez hay un exceso de preguntas, puesto que podría resultar una entrevista muy extensa y hacer muy extenuante el procesamiento de los datos.
Construcción y redacción de las preguntas	La redacción de las preguntas es clara, lo que permite al entrevistado comprender fácilmente las cuestiones. Además, la progresión en la dificultad y profundización es coherente, yendo de conceptos más simples y experienciales a otros más teóricos y complejos.
Comentario por pregunta N°1	Pregunta vocacional que genera un excelente rapport.
Comentario por pregunta N°2	Pregunta que circunscribe la entrevista a la descripción dentro de un modelo en particular.
Comentario por pregunta N°3	Al estar preocupado por la autonomía, es atingente develar el conocimiento que posee el docente acerca de los roles asignados en el aula a los estudiantes.
Comentario por pregunta N°4	Permite evidenciar el conocimiento que posee el docente acerca de su rol en el modelo y las prácticas que este realiza para cumplirlo.

Comentario por pregunta N°5	Pregunta que se preocupa de las acciones del docente, conducentes a activar aprendizajes y/o conocimientos previos de los estudiantes.
Comentario por pregunta N°6	Procura identificar la posición del docente con respecto a métodos específicos que permiten estandarizar.
Comentario por pregunta N°7	Pregunta que busca develar la posición del docente en términos profundos, reconociendo su perfil y mirada del docente respecto de sus educandos.
Comentario por pregunta N°8	También aquí se busca identificar la posición del docente acerca de su preferencia hacia un modelo educativo academicista o constructivista.
Comentario por pregunta N°9	Este reactivo pretende identificar si el docente valora el afecto, la cercanía y el vínculo con el estudiante; si considera que es relevante o no para el aprendizaje.
Comentario por pregunta N°10	En la misma línea que las anteriores preguntas, este reactivo propicia el posicionamiento del docente con respecto a los roles estudiante-docente en el modelo respectivo, poniendo el foco en la autonomía del docente.
Comentario por pregunta N°11	Pregunta que se preocupa por evaluar si el docente conoce uno de los conceptos clave: la autonomía.
Comentario por pregunta N°12	Aquí la entrevista entrega la posibilidad de propuesta personal al docente para potenciar la autonomía individual del estudiante.
Comentario por pregunta N°13	Aquí la entrevista entrega la posibilidad de propuesta personal al docente para potenciar la autonomía social del estudiante.
Comentario por pregunta N°14	Pregunta que posibilitaría identificar la claridad del docente con respecto a los conceptos de autoridad, autoritarismo y poder.

b) Escala de apreciación

Comentario del experto sobre el instrumento y/o técnica presentado:

Comentarios generales del instrumento y/o técnica	La técnica permite levantar información cuantitativo-descriptiva valiosa para el estudio que se complementará con otra técnica cualitativa para profundizar en el análisis y consecución de los objetivos de la investigación. La construcción del instrumento es coherente y de calidad.
Cantidad y calidad de los ejes	Las dimensiones son coherentes con los ejes establecidos como categorías de la investigación. La cantidad es acotada y abordable.

Construcción y redacción de las preguntas	Las preguntas están bien redactadas y facilitan la agilidad en el desarrollo de la misma. Son descriptores simples que no deberían generar demoras innecesarias.
Determinación de las alternativas o categorías de puntaje según corresponda	Debería haber una leyenda que especifique el nivel de acuerdo para cada uno de los puntajes.
Comentario por pregunta N°1	Pregunta que presenta claridad y buena redacción.
Comentario por pregunta N°2	Pregunta que presenta claridad y buena redacción.
Comentario por pregunta N°3	Pregunta que presenta claridad y buena redacción.
Comentario por pregunta N°4	Pregunta que presenta claridad y buena redacción.
Comentario por pregunta N°5	Pregunta que presenta claridad y buena redacción.
Comentario por pregunta N°6	Pregunta que presenta claridad y buena redacción.
Comentario por pregunta N°7	Pregunta que presenta claridad y buena redacción.
Comentario por pregunta N°8	Pregunta que presenta claridad y buena redacción.
Comentario por pregunta N°9	Genera un poco de ruido el concepto <i>afectivo</i> en cuanto a lo relacional. ¿Qué es un trato afectivo?
Comentario por pregunta N°10	Pregunta que presenta claridad y buena redacción.
Comentario por pregunta N°11	Pregunta que presenta claridad y buena redacción.
Comentario por pregunta N°12	Pregunta que presenta claridad y buena redacción.
Comentario por pregunta N°13	Pregunta que presenta claridad y buena redacción.
Comentario por pregunta N°14	Pregunta que presenta claridad y buena redacción.

Comentario por pregunta N°15	Pregunta que presenta claridad y buena redacción.
Comentario por pregunta N°16	Pregunta que presenta claridad y buena redacción.
Comentario por pregunta N°17	Pregunta que presenta claridad y buena redacción.
Comentario por pregunta N°18	Pregunta que presenta claridad y buena redacción.
Comentario por pregunta N°19	Pregunta que presenta claridad y buena redacción.
Comentario por pregunta N°20	Pregunta que presenta claridad y buena redacción.
Comentario por pregunta N°21	Pregunta que presenta claridad y buena redacción.
Comentario por pregunta N°22	Pregunta que presenta claridad y buena redacción.
Comentario por pregunta N°23	Pregunta que presenta claridad y buena redacción.
Comentario por pregunta N°24	Pregunta que presenta claridad y buena redacción.
Comentario por pregunta N°25	Falta claridad para el concepto <i>buena calidad</i> . ¿Qué es buena calidad?
Comentario por pregunta N°26	Pregunta que presenta claridad y buena redacción.

Bibliografía

AIEP. (2016). Modelo educativo. Recuperado de: <http://transparencia.aiep.cl/documentos/Modelo%20Educativo%20AIEP.pdf>

Agencia de la Calidad de la Educación. (2015). Los Indicadores de desarrollo personal y social en los establecimientos educacionales chilenos: una primera mirada. Recuperado de: https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/01/Estudio_Indicadores_desarrollo_personal_social_en_establecimientos_chilenos.pdf

Angulo, Félix, & Redon, Silvia. (2011). Competencias y contenidos: cada uno es su sitio en la formación docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 281-299. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200017>

Aristóteles. (344 ac). La política. Recuperado de: <http://fama2.us.es/fde/ocr/2006/politicaAristoteles.pdf>

Barahona, Hélder. (2009) La autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje: un estudio etnográfico crítico sobre la experiencia subjetiva de estudiantes, maestros y directivos, en un contexto de educación superior de Bogotá, Colombia. *Entramado*, vol. 5. Universidad Libre, Cali, Colombia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2654/265419724003.pdf>

Bauman, Zygmunt. 2001. Individualmente, pero juntos. En: *La individualización.* Ulrich Beck y Elizabeth Beck Gernsheim. Paidós. Pp. 19-26

Bauman, Zygmunt. (2004). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bakunin, Mikhail. (2010). Discurso en la Asociación Internacional de Trabajadores durante el sexto congreso de la Internacional en 1869. La factoría histórica. <https://factoriahistorica.wordpress.com/2010/12/06/discurso-de-mikhail-bakunin/>

Beck, U. y Beck Gernsheim, E. (2001). El individualismo institucionalizado. En: Ulrich Beck y Elizabeth Beck Gernsheim. *La individualización*. Paidós. Pp.27-35

Beck, U. 2001. Adiós a lo tradicional. La individualización y las libertades precarias. En: Ulrich Beck y Elizabeth Beck Gernsheim. *La individualización*. Paidós. Pp. 37-68.

Bicocca, Rodolfo. (2017) Análisis crítico-filosófico de las potencialidades educativas de la enseñanza basada en competencias. *Educación y Educadores*, vol. 20, núm. 2. Universidad de La Sabana. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/834/83453740006/html/index.html>

Briñas, Luis. (2010). Las competencias básicas: el nuevo paradigma curricular en Europa. *Foro de Educación*, n.º 12, pp. 25-44. Recuperado de: <file:///C:/Users/Sarmiento/Downloads/Dialnet-LasCompetenciasBasicas-3600155.pdf>

Cabrera Ruiz, Isaac. (2009). Autonomía en el aprendizaje: direcciones para el desarrollo en la formación profesional. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 9, núm. 2. Pp. 1-22 Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713058006>

CANALES, Andrea. (2016) Diferencias socioeconómicas en la postulación a las universidades chilenas: el rol de factores académicos y no académicos. *Calidad en la educación* N° 44, pp.129-157. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000100006>

Charlesworth, Max. (1996) *La bioética en una sociedad liberal*. Cambridge University Press. Gran Bretaña.

Comision Nacional de Productividad. (2018). *Formación de Competencias para el Trabajo en Chile*. Recuperado de: http://www.comisiondeproductividad.cl/wp-content/uploads/2018/03/Informe_Formacion-de_Competencias-para_el_Trabajo.pdf

Conill Sancho, Jesús. (2013). *La invención de la autonomía*. *Eidón* N°39. España, Valencia. Recuperado de: file:///C:/Users/Sergio/Downloads/AFondo_LaInvenci%C3%B3ndelaAutonom%C3%ADa_Jes%C3%BA_s_Conill.pdf

Corral Ruso, Roberto. (2001) El Concepto de zona de desarrollo próximo: Una interpretación. *Revista cubana de psicología* Vol. 18, No. 1. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v18n1/09.pdf>

Delors, Jacques et al. (1996). *La educación encierra un tesoro* (compendio). Madrid: Ediciones UNESCO. Recuperado en 3 de enero de 2018 de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

Del Rey, A. y Sánchez, J. 2011. Crítica de la educación por competencias. *Universitas. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*. Ecuador, No. 15, julio-diciembre 2011, pp. 233-246. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5968512.pdf>

Del Valle Rodríguez, Carmen. (2016) El aprendizaje dialógico en la interacción socio-educativa: espacio vital en la producción de conocimientos. *Revista Ciencias de la Educación*. Vol. 26, Nro. 47. Recuperado de: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/47/art14.pdf>

Díaz, Sandra. (2014) Los Métodos Mixtos de Investigación: Presupuestos Generales y Aportes a la Evaluación Educativa. *Revista Portuguesa de Pedagogía*. Año 48-1. Pp: 7-23

Donoso, S. y Cancino V. (). *Caracterización Socioeconómica de los Estudiantes de Educación Superior por tipo de Institución*. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad de Talca. Recuperado de: https://www.academia.edu/26756132/Caracterizaci%C3%B3n_socioecon%C3%B3

mica_de_los_estudiantes_de_educaci%C3%B3n_superior_por_tipo_de_instituci%C3%B3n

DUOC UC. (2016). Centro de Alumnos/as Carrera de Actuación (CAA) Duoc UC sede Viña del Mar 2016. Recuperado de: <http://escom.duoc.cl/?p=15236>

DUOC UC (2019). Proyecto educativo. Recuperado de: <https://www.duoc.cl/info/marco-normativo/normas-generales/Proyecto-Educativo-del-Instituto-Profesional-Duoc-UC.pdf>

Durkheim, Emile (1976). Educación como socialización. Ediciones Sígueme. Salamanca. España.

EMOL. (2015). Santo Tomás de Ovalle se convierte en el primer IP y CFT en ingresar a la Confech. Recuperado de: <https://www.emol.com/noticias/Nacional/2015/08/10/744272/Santo-Tomas-de-Ovalle-se-convierte-en-el-primer-IP-y-CFT-en-ingresar-a-la-Confech.html>

Escobar Galo, J. (2016) Pedagogía crítica como medio para desarrollar la autonomía moral. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*. V.27(1), pp. 57-73. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.15359/rldh.27-1.3>

Eurydice. (2002). Competencias clave. Comisión Europea. Recuperado de: http://formacion.intef.es/pluginfile.php/110561/mod_resource/content/1/Competencias%20clave%20de%20eurydice.pdf

Freire, P. (2004) Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Sao Paulo: Paz e Terra.

Freire, Paulo. (2017). La pedagogía del oprimido. Recuperado de: <http://www.ensayistas.org/critica/liberacion/varios/freire.pdf>

Fundación Chile. (2016). Medición Engagement Chile 2016. Recuperado de: <https://fch.cl/wp-content/uploads/2017/03/Estudio-de-Engagement-2016.pdf>

García, Jaime; Ferreira, Anita; Morales, Sandra. (2012). Autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos de enseñanza mediatizados por la tecnología. *Onomázein* 25. Pp.15-50. Recuperado de: http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/25/1_Garcia.pdf

Giménez, Gilberto. (2012) El problema de la generalización de los estudios de caso. *Cultura y representaciones sociales*. Año 7. Número 13. Pp.40-62. <http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v7n13/v7n13a2.pdf>

Guelmes, Esperanza y Nieto, Lázaro. (2015). Algunas reflexiones sobre el enfoque mixto de la investigación pedagógica en el contexto cubano. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(1), 23-29. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202015000100004&lng=es&tlng=es.

Guzmán, Francisco. (2017). Problemática general de la educación por competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 74, pp. 107-120. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie74a04.pdf>

Habermas, Jürgen. (1998). Reconciliación mediante el uso público de la razón. En Habermas, Jürgen y Rawls, John. *Debate sobre el liberalismo político*. Paidós. Pp.41-74

Habermas, Jürgen. (2000). Conciencia moral y acción comunicativa. Editorial Península. Sexta edición.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, María. (2010) Metodología de la investigación. McGraw-Hill. México DF, México.

Hopenhayn, Martin. (1997). Modelo universal v/s autocreación personal. *Estudios públicos*. N°65. Recuperado de: https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160303/asocfile/20160303184805/rev65_hopenhayn.pdf

INACAP. (2017). Plan de Desarrollo Estratégico 2017-2020. Recuperado de: <http://www.inacap.cl/web/2016/sites/flippage/plan-desarrollo-estrategico-2017-2020/PDE-2017-2020.pdf>

INACAP. (2018). Revista Mundo INACAP. N°18. Recuperado de: <http://portales.inacap.cl/revista-mundo-inacap/revista-mundo-inacap/participacion-estudiantil>

IP Chile. (2017). Proyecto Educativo Institucional 2017. Recuperado de: https://www.ipchile.cl/wp-content/uploads/2018/10/Proyecto_educativo_IPCHILE_29_01_2018-1.pdf

IPLACEX. (2019). Modelo educativo. Recuperado de: <http://www.iplacex.cl/es/modelo-educativo>

IP Santo Tomás (2019). Proyecto educativo. Recuperado de: <https://www.ipsantotomas.cl/sobre-el-ip/proyecto-educativo/>

Jorquera, David. (2014). Efectos de la Individualización y guetización sobre la asociatividad comunitaria de los pobladores de Santiago: el caso de la Villa Exequiel González Cortés. Tesis para optar al título de Sociólogo. U. de Chile. Recuperado de: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/116298>

Kant, Immanuel. (2007). Fundamentación de la metafísica de las costumbres. Edición de Pedro M. Rosario Barbosa. San Juan. Puerto Rico. Recuperado de: https://pmrb.net/books/kantfund/fund_metaf_costumbres_vD.pdf

Kohlberg, L. (2012). The Six Stages of Moral Judgment. Essays on Moral Development. Volume One: The Philosophy of Moral Development, Moral Stages and the Idea of Justice (Appendix, pp. 409-412). San Francisco, Harper & Row Publishers. Traducido con autorización por sitio web Posconvencionales.

Los Leones. (2016). Plan de Desarrollo Estratégico 2016 – 2020. Recuperado de: <https://ipleones.cl/wp-content/uploads/2017/11/pde-2016-2020.pdf>

Mazo Álvarez, Héctor. (2012) La autonomía: Principio ético contemporáneo. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*. Vol.3. No. 1. Págs. 115-132. Medellín-Colombia. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5123760.pdf>

Morales Zúñiga, Luis. (2014) El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Revista Actualidades investigativas en educación*. V.14 N°2 Recuperado de: www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n2/a20v14n2.pdf

Neut, P. (2015). La autoridad pedagógica desinvertida y la reconfiguración de sus legitimidades instituyentes. *Revista de la Academia*, 19, pp. 1-38. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/2921/La%20autoridad%20pedag%C3%B3gica%20desinvertida%20y%20la%20reconfiguraci%C3%B3n.pdf?sequence=>

Nieda, Juana y Macedo, Beatriz. (1997). Un currículo científico para estudiantes de 11 a 14 años. UNESCO – OEI. Madrid, España. Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/oeivirt/curricie/curri03.pdf>

Le Boterf, Guy. 2000. La gestión por competencias. *Revista Idea*. Recuperado de: <http://www.guyleboterf-conseil.com/IDEA.PDF>

Maisterrena Zubirán, Javier. (2016). La formación de científicos sociales: autonomía y democracia como desafíos histórico-sociales. *Revista de El Colegio de San Luis*, 6(12), 186-202. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-899X2016000200186&lng=es&tlng=es.

Mazorco Irureta, Graciela. (2010). Educación en crisis. *Polis* (Santiago), 9(25), 269-288. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682010000100016>

Mejía Alcauter, Adriana. (2011). El condicionamiento operante y su influencia en el ámbito educativo. *Temas de Ciencia y Tecnología*. Vol. 15 número 43. Pp. 51 – 54. Universidad Tecnológica de la Mixteca. Recuperado de: http://www.utm.mx/edi_anteriores/temas43/2NOTAS_43_4.pdf

Montuschi, Luisa (2006). El aprendizaje moral de los individuos y de las corporaciones: Las etapas de Kohlberg, la cultura organizacional y los códigos de ética. *Serie Documentos de Trabajo*, No. 329, Universidad del Centro de Estudios Macroeconómicos de Argentina (UCEMA), Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/84232/1/519287975.pdf>

Morollón, D. (2014) ¿Qué pensaría Paulo Freire de la educación por competencias? UPN Subsede 152 Nezahualcóyotl, Estado de México, México. Recuperado de: https://www.academia.edu/30612782/Qu%C3%A9_pensar%C3%ADa_Paulo_Freire_de_la_educaci%C3%B3n_por_competencias

Muñoz, Claudio. (2013) Métodos mixtos: Una aproximación a sus ventajas y limitaciones en la investigación de sistemas y servicios de salud. *Revista Chilena de Salud Pública*. Vol 17 (3): 218-223.

Nietzsche, Friedrich. (1996) La genealogía de la moral. Alianza Editorial. Madrid, España.

OCDE. (2005) La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. Recuperado de: <http://DESECO.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>

OCDE. (2012). La Naturaleza del Aprendizaje. Editado por Hanna Dumont, David Istance y Francisco Benavides. OCDE. Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/ceri/The%20Nature%20of%20Learning.Practitioner%20Guide.ESP.pdf>

Palacios, M., y Cárdenas, A. (2008). Vínculo social e individualización: reflexiones en torno a las posibilidades del aprender. *Revista de Sociología*, (22). doi:10.5354/0719-529X.2008.14477

Piaget, Jean. (1984). El criterio moral en el niño. Ediciones Martínez Roca. Barcelona, España.

Popper, Karl. (1980) La lógica de la investigación científica. Editorial Tecnos. Madrid.

Ramírez, Natacha. (2019). Baja participación en la FECh: Esta vez votaron 2 mil alumnos menos que en la última elección. Emol.com. Recuperado de: <https://www.emol.com/noticias/Nacional/2019/05/02/946578/Baja-participacion-en-la-FECh-Esta-vez-votaron-2-mil-alumnos-menos-que-en-la-ultima-eleccion.html>

Ramírez Toledo, Antonio. (2019) El Constructivismo Pedagógico. Recuperado de: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/EI%20Constructivismo%20Pedag%C3%B3gico.pdf>

Rendón Alarcón, Jorge. (2010). La sociedad política, el problema del Estado en Hegel. *Signos filosóficos*, 12(24), 49-70. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-13242010000200003&lng=es&tlng=es.

Rodríguez Arocho, Wanda. (1999). El legado de Vygotski y de Piaget a la educación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 31, núm. 3, pp. 477-489. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/805/80531304.pdf>

Rodríguez, Jorge. (2013) Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. *Presencia Universitaria*. Año 3 N°5. México. Recuperado de: http://eprints.uanl.mx/3681/1/Una_mirada_a_la_pedagog%C3%ADa_tradicional_y_humanista.pdf

Rojas Lash, C. (2018). Afecto y cuidado: pilar de la política social neoliberal. *Polis, Revista Latinoamericana*, N° 49, pp. 127-149. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v17n49/0718-6568-polis-17-49-00127.pdf>

Sánchez, L. E. (2009). Un ensayo sobre la autonomía [En línea]. I Jornadas de Relaciones Internacionales de FLACSO, 1 al 3 de octubre de 2009, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Las relaciones internacionales hoy: una disciplina en constante movimiento. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.893/ev.893.pdf

Sarramona, Jaume. (2012) Autonomía y calidad de la educación (Congreso, 20-22 de octubre de 2011). Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/EducacioCultura/article/viewFile/264973/352598>

Scheffer, A. y Rubim, E. (2010). La autonomía en el proceso de construcción del conocimiento de alumnos de enfermería: el chat educacional como herramienta de enseñanza. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 18(2), 210-216. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692010000200011>

Sepúlveda Ramírez, María. (2003) Autonomía moral: Una posibilidad para el desarrollo humano desde la ética de la responsabilidad solidaria. *Revista de Psicología*, vol. 12, núm. 1, pp. 27-35. Universidad de Chile, Santiago, Chile. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/264/26400102.pdf>

Serrano, José; Pons, Rosa. (2011) El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Redie*. V.13 N°1. Baja California, México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=>

Sesento, Leticia. (2008) Modelo sistémico basado en competencias para instituciones educativas públicas. Tesis doctoral. CIDEM. Morelia. Michoacán. México.

Solís, C., Castillo, R., & Undurraga, T. (2013). Un marco de cualificaciones para la capacitación y la certificación de competencias laborales en Chile. *Calidad en la Educación*, (39), 238-269. doi:<https://doi.org/10.31619/caledu.n39.84>

Solórzano-Mendoza, Yelena. (2017). Aprendizaje autónomo y competencias. *Dominio de las Ciencias*. Vol. 3, pp. 241-253. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5907382.pdf>.

Toro, J.. (2004). La autonomía, el propósito de la educación. *Revista de Estudios Sociales*, (19), pp. 119-124. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2004000300011&lng=en&tlng=es.

UNICEF. (2014). La voz del movimiento estudiantil 2011. Educación Pública, Gratuita y de Calidad. Recuperado de: <https://unicef.cl/web/wp-content/uploads/2014/07/Movimiento-estudiantil.pdf>

Valencia Rodríguez, Marino. (2013). El capital humano, otro activo de su empresa *Entramado*, vol. 1, núm. 2. Pp. 20-33. Universidad Libre Cali, Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/2654/265420471004.pdf>

Vela, Diego. (2015). Nueva ley asegura participación y organización estudiantil en CFT, IP y universidades privadas. *Educación 2020*. Recuperado de: <http://educacion2020.cl/noticias/nueva-ley-asegura-participacion-y-organizacion-estudiantil-en-cft-ip-y-universidades-privadas/>

Villarroel, V. y Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 1, pp. 22-34. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-335>

Visión Humana y la Universidad Adolfo Ibáñez. (2017). Estudio Zoom al Trabajo. Principales resultados de la versión 2017. Recuperado de: https://issuu.com/visionhumana/docs/informe_publico_estudio_zoom_traba

Walicki, Andrzej. (1988). Karl Marx como filósofo de la libertad. *Critical Review, A Journal of Books and Ideas*, Volumen 2. Número 4. Recuperado de: https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160303/asocfile/20160303183505/rev36_walicki.pdf

Watson, J. B. (1930). *Behaviorism*. Norton. New York. EEUU.

Yannuzzi, María. 2001. El concepto de autonomía en las teorías de Rawls y Habermas. *Estudios sociales* 21. Pp. 151-173. Recuperado de: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/EstudiosSociales/article/download/2478/3517/>

Yopo, Martina. (2013). Individualización en Chile: Individuo y sociedad en las transformaciones culturales recientes. *Psicoperspectivas*, 12(2), pp. 4-15. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242013000200002&lng=es&tlng=es.