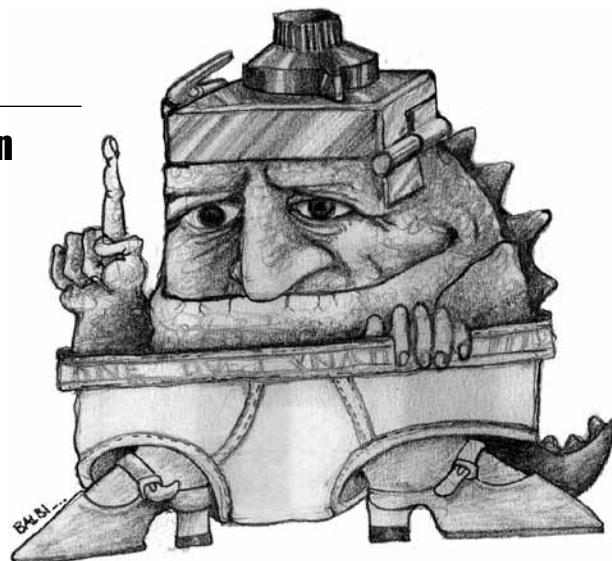


Análisis psicosocial del curso de Educación diferencial. UMCE, Santiago de Chile (2013)



Psychosocial Analysis of a Special Education Course Program at the UMCE, Santiago de Chile (2013)

Luis Humberto Rubilar Solis
luis.rubilar@umce.cl



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Santiago de Chile. Chile

Artículo recibido: 21/02/2014
Aceptado para publicación: 22/03/2014

Este artículo constituye un resumen parcial del proyecto de investigación “Perfil psicosocial y educacional de un grupo-curso ingreso 2013 (Problemas de Aprendizaje, Educación Diferencial, UMCE): fortalezas y debilidades para su formación inicial docente” (DIUMCE, FIF 02-13), a cargo del autor.

Resumen

Se presenta un breve bosquejo de un Proyecto de Investigación (FIF 02 13, DIUMCE) centrado en un grupo-curso de formación inicial docente (Problemas de aprendizaje, PA-2013). Se definen los principales referentes teóricos (grupo, representación social, motivación, formación e identidad docente) y las técnicas hasta ahora utilizadas (Test de Raven y de inteligencias múltiples, inventario de autoestima, autobiografía y cuestionario) para luego connotar las características psicosociales que distinguen al grupo investigado. Junto con el logro de una comprensión cabal del objeto de estudio (grupo-curso) se describen algunos de los aportes psicopedagógicos que ella reporta en nuestro quehacer académico tanto para nuestros alumnos como para nosotros, en nuestra condición de formadores de profesores.

Palabras clave: formación docente, grupo-curso, representación social, autobiografía.

Abstract

This study shows a research program (coded FIF 02 13, DIUMCE) developed at the Metropolitan University of Educational Sciences (UMCE, in Spanish), which consists in a course-group program of initial teacher education (Learning Problems, PA-2013). Main theoretical framework based on the concepts of group, social representation, motivation, and teacher's education and identity is given together with some techniques (Raven Intelligence Test, Self-Esteem Inventory, Autobiography, and Questionnaire) in order to determine psychosocial features of study group. Once the goals of the study are fully understood and reached, some psycho-pedagogical contributions are described given their influence on our academic activities (students and teachers) as teacher's trainers.

Keywords: Teacher Education, Course-Group, Social Representation, Autobiography.

1. Objeto, propósitos, metodología y relevancia de la investigación

Son abundantes los estudios teóricos e instrumentales sobre técnicas y dinámicas de grupo, tanto en el ámbito psicoterapéutico como educativo. Igualmente lo son los ‘estudios de caso’ que tienen como objeto de indagación a sujetos individuales. Sin embargo, casi no existen investigaciones que se focalicen en realizar análisis de grupos educativos, en particular, del ‘grupo-curso’. Por nuestra parte hemos incursionado en áreas similares en anteriores proyectos de investigación (DIUMCEs 2003 y 2007) focalizados en ‘estudiantes indígenas’ y en la representación social de la ‘identidad nacional’ en algunas carreras de Pedagogía.

En nuestra experiencia docente en formación inicial de profesores hemos aplicado durante años un cuestionario inicial, semi-estructurado, a cada uno de los cursos a nuestro cargo en las Cátedras de Psicología (específicamente en Desarrollo Psicológico). El análisis e interpretación de los datos entregados por los estudiantes (motivaciones, rendimientos, preferencias culturales, situación económica, etc.) nos han sido siempre de enorme utilidad para el conocimiento grupal y para enfatizar aquellos aspectos más pertinentes en nuestra docencia integral.

En este trabajo nos abocamos al estudio de un grupo particular: grupo-curso Primer Año 2013 Problemas del Aprendizaje (PA-UMCE) para ‘comprenderlo’ como estructura socio-educativa y operativa, describiendo sus características psicosociales, las motivaciones e intereses vocacionales y culturales que lo definen, con el fin de constatar si ellas son coherentes y pertinentes con las exigencias formativas iniciales.

Esta instancia grupal posee una condición estratégica en el proceso de enseñanza-aprendizaje en cualquier nivel del sistema educacional formal, que en el terciario ha venido siendo omitida crónicamente, dada la connotación excesivamente intelectualista y pragmática que signan las mallas curriculares en vigencia. Las condiciones económicas, culturales, motivacionales y psicológicas que tipifican al estudiante universitario, en tanto persona y en grupos de aprendizaje, suelen quedar relegadas frente al imperativo cognitivista, en función de evaluaciones unilaterales y logros individualistas y competitivos. De aquí que resulte imperativo ir superando esta visión sesgada del quehacer docente universitario e ir humanizándolo, como precognizan Paulo Freire (2006) y Humberto Maturana (1990, 2002), con mayor razón en el caso de las carreras pedagó-

gicas, en general, y de las especialidades de la Educación Diferencial, en particular.

El acopio de datos e insumos, logrado a partir de una multiplicidad de fuentes e insumos, relacionados con un grupo en formación docente y multifacético, adquiere relevancia, en tanto representa una comunidad de aprendizaje cuya legitimidad y ‘calidad’ se ha estado poniendo en entredicho en el escenario público nacional en los últimos años.

El análisis y evaluación psico-social de este singular micro-sistema relacional (‘estudio intrínseco’, R. Stake, 2010) mostrará hasta donde tales estereotipos sociales tienen asidero en este grupo y develará, desde el *locus* mismo en que se genera el saber pedagógico y la praxis profesional, los rasgos y características de este ‘grupo-curso’ de formación inicial docente y su proyección hacia un futuro ‘perfil de egreso’.

Con este Proyecto hemos indagado acerca de los rasgos psicosociales, vocacionales, cognitivos y culturales que definen este singular ‘grupo-curso’, abordándolo mediante una metodología (cf. Delgado, J. & Gutiérrez, J., 1995; Hernández, R., 2003; Taylor, S. & Bogdan, R., 1998), prioritariamente cualitativa (observación, autobiografía y cuestionario autobiográfico, focus-group, entrevistas, análisis de documentos), con elementos cuantitativos (3 tests y promedios NEM y PSU, rendimiento académico, etc.). Esta batería de insumos cuali-cuantitativos permitirá obtener una cabal radiografía psico-socio-pedagógica del curso, cuya estructura y funcionamiento nos estarían dando cuenta de: su grado de motivación y pertinencia vocacional, capacidades e intereses cognitivos insertos en una ‘cultura de la imagen’, compromiso identificatorio con la carrera elegida y expectativas respecto a su formación y futuro desempeño profesional como docente.

Este intento inicial de estudiar de un modo más integral y psicopedagógico la situación de un grupo que inicia su formación docente, podría significar un recurso pedagógico extensible a otras carreras y, a la vez, un enclave de realidad legítima desde y con la cual responder a algunas inquietudes que se han venido instalando interesadamente en el imaginario colectivo nacional respecto a la ‘calidad’ de los profesores y su formación profesional.

Tales inquietudes pueden expresarse en la siguiente pregunta inicial: ¿Cuál es el perfil psico-social que distingue a un grupo de primer ingreso (PA-2013, UMCE) y cuáles son sus características más connotativas en relación a la decisión de optar por la profesión de Educador con especialidad en Problemas de Aprendizaje?

De esta pregunta se deriva un objetivo central: Determinar las dimensiones cognitivas, motivacionales, identitarias y culturales de un grupo-curso (PA, UMCE, 2013), estableciendo su fisonomía psicosocial. Aquí entregamos un somero reporte referido a la aplicación de test, autobiografía y cuestionario autobiográfico, y se entregan algunas consideraciones respecto a la pregunta y objetivo antes consignados.

2. Algunos conceptos básicos

2.1. Grupo social

Dado que el objeto de nuestra investigación lo constituye un tipo especial de 'grupo', el grupo-curso describiremos con mayor amplitud este referente que los otros, en tanto su descripción psicosocial orienta nuestro quehacer teórico-investigativo.

El referente conceptual en el cual se focaliza este trabajo es el 'grupo' como instancia estructural y funcional en el cual se cumple y vehiculiza el 'aprendizaje' teórico-práctico que distingue al profesional de la educación, en este caso, en la especialidad de 'Problemas del Aprendizaje'.

En una primera aproximación, esta instancia intra-institucional -grupo- implica: a) dos o más personas, pluralidad, conjunto; b) comunicación, interacción, ligazón, interdependencia, vínculo; c) coparticipación en normas, constantes de espacio-tiempo; d) ejercicio de roles complementarios, y e) objetivos comunes (expectativas, tareas, metas).

La pertenencia o referencia a determinados grupos por parte de sujetos individuales son determinantes a cuanto a sus procesos identitarios, actitudinales y conductuales (Tajfel H., 1984), lo cual resulta palmariamente evidente en relación a los grupos-curso de las carreras universitarias. Pero, además, su condición vincular y finalidad operativa establecerá modos de aprendizaje y de producción de conocimiento cooperativo, como lo han demostrado las experiencias psicosociales llevadas a cabo por Enrique Pichon-Rivière y sus 'grupos operativos', entendidos como "todo conjunto restringido de personas, ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna, que se plantea explícita e implícitamente una tarea (aprendizaje), que constituye su finalidad" (1985, p. 209). En una estructura universitaria el grupo-curso consiste en una configuración formal y secundaria, de índole operacional o de trabajo, con modalidades particulares respecto a roles, normas, cohesión y comunicación, en la cual el Profesor no trata sólo con individuos aislados, sino con un conjunto de personas, organizadas en una estructura social. Una descripción más pertinente de este importante escenario formativo en que se produce el vínculo psico-pedagógico nos la ofrecen Bany M. & Johnson, L. (1981, pp. 62 y ss.):

Un grupo de clases es una organización social y por naturaleza también una agrupación psicológica. Es un grupo social al estar formalmente organizado (en cuanto a propósitos, tareas y metas del grupo). Es psicológico en la medida en que la interacción de unos individuos con otros desarrolla tipos adicionales de experiencia (grupos informales) es un grupo de trabajo. Sus características distintivas son: a) la meta o finalidad para la cual se ha reunido es para aprender, b) la participación en el grupo es obligatoria, así como las metas; c) los miembros del grupo no tienen derecho a la elección del jefe. El grupo de clase es único en su finalidad que es organizar la producción de cambios en los miembros del grupo. Sus integrantes son más homogéneos

que en otros grupos (edad semejante, intereses análogos, necesidades y deseos similares, etc.). Cada sala de clases constituye un sub-sistema separado dentro de la institución. Las posiciones (estatus-roles) están interrelacionados, se refuerzan entre sí y son interdependientes.

Como en toda organización social se produce aquí el llamado clima (atmósfera) social, generando distintos estilos de liderazgos, como los clásicos: autocrático, democrático, laissez-faire de K. Lewin o el actual 'transformacional' (cf. Salazar, M. A., 2006), según los cuales se puede facilitar, interferir y /o impedir el logro tanto de los objetivos del grupo de aprendizaje como de la institución misma (Good, Th. & Brophy, J., 1996; Rubilar, L., 1997).

2.2. Representación social

Consiste en un conjunto de ideas, creencias y expresiones, originadas y compartidas intersubjetivamente, definida como un sistema de referencia o red de significados conforme a lo cual se modela una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, es una forma de 'conocimiento social', dice D. Jodelet (1993, p. 473). Aquí alude al modo cómo conciben ciertos constructos sociales (en especial: 'carrera PA' y 'UMCE') los integrantes del grupo-curso investigado, recogidos a través de la autobiografía y cuestionario complementario.

2.3. Motivación

Fuerza interna dinámogena y orientadora de las actitudes y conductas, en sus expresiones grupales e individuales, de índole tanto biogenética como sociogenética, tanto intrínseca como extrínseca. Aquí nos interesa en su acepción social, ligada más que a la vocación, a la profesión docente en su compromiso profundamente humanista y como factor de aprendizaje (cf. Johnson D., 1970; Maslow, A., 1993; Coll, C., et al., 1993; Good, Th. & Brophy, J., 1996). También se evidencia en sus relatos autobiográficos y respuestas al cuestionario.

2.4. Formación e identidad docente

Unas de las áreas que actualmente constituyen tema investigativo emergente es ésta de la relación entre la formación profesional y la construcción de la identidad profesional docente. La identidad alude aquí no sólo a la 'social' sino también a la 'profesional' ligada al ejercicio del rol y a sus implicaciones gremiales. (cf. Coll, C., et al. 1993; Johnson, D., 1999; Bolívar, A., 2005; Hargreaves, A., 2005; Zayago, Z., 2008; Rivas, J. I. et al., 2010).

3. Alcances metodológicos

La metodología aquí aplicada es prevalentemente cualitativa, con uso de algunos instrumentos cuantitativos, en el modo del 'estudio de caso' (Stake, R., 1998; Pérez, G., 2007) a base de observación, entrevista, cuestionario y otros test específicos. Las técnicas utilizadas a la fecha con el grupo investigado son:

3.1. Inventario de auto-estima (Coopersmith)

Entendiendo AE como la valoración que respecto a sí mismo, a su imagen o auto-concepto, tiene cada sujeto, pudiendo ser negativa (baja) o positiva (alta), lo que significaría un importante factor modulador en los repertorios conductuales y en los rendimientos académicos y laborales. El autor del cuestionario (D. Coopersmith, 1967) lo describe como “referido a la percepción del estudiante en cuatro áreas: general, social, hogar y padres, y escolar-académico” (cf. Brinckmann, H. et al., 1989).

3.2. Test de matrices progresivas de Raven

Se trata de responder 60 placas (matrices), presentadas en cinco series de creciente dificultad (A, B, C, D y E). Test no verbal, basado en el razonamiento por analogía, y en considerar la capacidad de ‘abstracción’ como factor central en la inteligencia. Según el resultado obtenido se ubica al sujeto en percentiles y rangos que determinan un ‘diagnóstico de capacidad’: desde superior, término medio a deficiente. Dada su generalidad resulta un dispositivo muy adecuado cuando se trata de caracterizar el grado de capacidad intelectual global de un grupo específico (cf. Raven, J., 1954).

3.3. Test de inteligencias múltiples (H. Gardner)

Howard Gardner define la inteligencia como la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas, implicando capacidades diversas de una persona, como sujeto polifacético y multideterminado. Entre tales de inteligencia están, según el autor:

- Inteligencia lógica-matemática: Abstracta, lógica y general.
- Inteligencia verbal-lingüística: basada en el lenguaje, oral y escrito.
- Inteligencia visual-espacial: representación del mundo espacial (modelo).
- Inteligencia músico-rítmica: formas y ritmos musicales.
- Inteligencia corporal-kinestésica: Capacidad de usar el propio cuerpo.
- Inteligencia intrapersonal: centrada en uno mismo.
- Inteligencia interpersonal: capacidad de entender al otro. (cf. Gardner, H., 1987; De Luca, S., 2009).

Según Gardner la inteligencia interpersonal e intrapersonal conforman la inteligencia emocional y juntas determinan la capacidad de dirigir nuestra propia vida de manera satisfactoria, en nuestra comunicación con nosotros mismos y con los demás. Ambas constituyen, además, el soporte psico-afectivo y relacional necesario en el adecuado ejercicio del rol profesional docente.

3.4. Autobiografía

Instrumento psicológico por el cual “un sujeto narra su vida, su propia historia, mostrando los acontecimientos y experiencias personales más destacables” (Margano, C., 2010, p. 115). Aquí connotamos su dimensión psicopedagógica en términos de rescatar experiencias escolares, motivación por la carrera y valoración de la Pedagogía y la Universidad, siendo el relato personal complementado por un cuestionario autobiográfico semiestructurado (cf. Lejeune, P., 1994; Bruner, J., 2000; Bolívar, A., 2001; Pérez, G., 2007; Formenti, L., 2008).

4. Algunos resultados de instrumentos aplicados

Inventario de Autoestima de Coopersmith (IAE).

Datos:

Fecha aplicación: 15 de abril de 2013; Estudiantes: 31.

Cantidad de pruebas invalidados: 2; Consideración total de test: 29

Especificaciones:

Áreas o escala: social; hogar; escuela; general; mentira.

Categorías: muy baja; baja; media; alta; muy alta; total.

Tabla 1. Total representativo por cada categoría; da a conocer la visión global en torno al autoestima presente en el grupo al que se le aplicó el Test.

Categoría	Total	
	N° E	%
Muy baja	4	13,7
Baja	4	13,7
Media	2	6,8
Alta	3	10,3
Muy alta	16	55,1

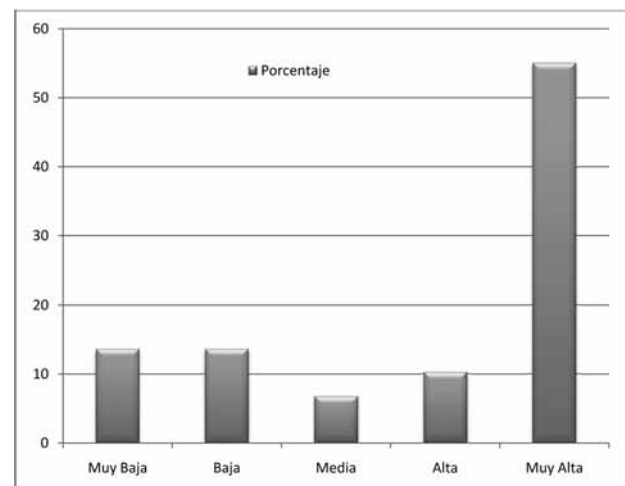


Fig. 1. Nivel de autoestima del grupo

Conclusiones

Existe una gran cantidad de estudiantes que poseen autoestima Muy alta en las distintas áreas. Es así como en relación a las áreas: social, hogar, escuela y general, el mayor porcentaje de estudiantes se encuentra en la categoría de autoestima Muy alta.

En términos generales, el porcentaje de estudiantes con autoestima Muy baja en las distintas áreas es mucho menor que el porcentaje de estudiantes con autoestima Alta y Muy alta en las diferentes áreas.

Test de Inteligencias Múltiples (H. Gardner) (TIM)

Datos:

Fecha aplicación: 15 de abril de 2013;

Total de estudiantes a los que fue aplicado el test: 31

Especificaciones:

Tipos de inteligencia:

- Lógica/Matemática
- Verbal/Lingüística
- Visual/Espacial
- Musical/Rítmica
- Corporal/Kinestésica
- Intrapersonal
- Interpersonal } Emocional

Tabla 2. Indica la cantidad de preferencias en cada Tipo de Inteligencia. No existe correlación con la cantidad de Test aplicados ya que en algunos estudiantes predomina más de un Tipo de Inteligencia.

Tipo de Inteligencia	Cantidad de preferencias	Porcentaje
Verbal/Lingüística	5	11,3
Lógico/Matemática	2	4,5
Visual/Espacial	2	4,5
Kinestésica/Corporal	3	6,8
Musical/Rítmica	11	25
Intrapersonal	9	20,4
Interpersonal	12	27,2%

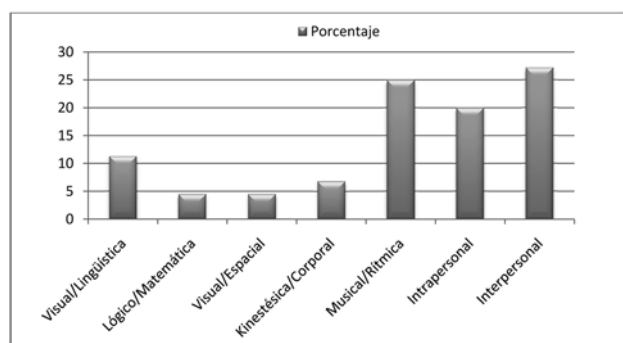


Fig. 2. Predominancia por tipo de inteligencia

Conclusiones.

En términos generales, son tres los tipos de inteligencia que mayormente predominan. La inteligencia intrapersonal, interpersonal y la musical/rítmica obtienen un alto porcentaje en las distintas clasificaciones.

Test de Matrices Progresivas - Escala General de Raven

Datos:

Fecha aplicación: 23 de abril; Estudiantes: 27.

Especificaciones:

Diagnóstico de capacidad: Deficiente, Inferior al término medio, Término medio, Superior al término medio y Superior.

Series: A, B, C, D, E. Son cinco series en las que se divide el test, las cuales van acrecentando su dificultad desde A hasta la E.

Tabla 3. Test de Matrices Progresivas de Raven: el número de estudiantes en cada diagnóstico de capacidad.

Diagnóstico	Número de Estudiantes	%
Superior.	11	40,7
Superior al término medio.	14	51,8
Término medio.	2	7,4
Inferior al término medio.	0	0
Deficiente.	0	0

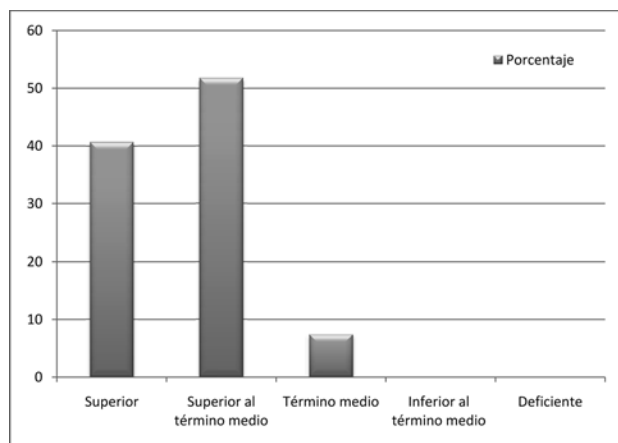


Fig. 3. Diagnóstico de capacidad

Conclusiones.

En cuanto al Diagnóstico de Capacidad, la mayoría de los estudiantes se ubican dentro de la Categoría Superior al término medio, lo prosigue la Categoría Superior dejando en última instancia a la Categoría Término medio. No hay ningún estudiante contemplado dentro de la Categoría Inferior al término medio y Deficiente.

En síntesis, una breve lectura transversal de los datos obtenidos a través de estos tres instrumentos psicopedagógicos nos entrega similares resultados respecto a las categorías psicosociales evaluadas, es decir, indicadores positivos en cuanto a Autoestima grupal y rendimientos superiores a lo normal en los rubros de inteligencias abstracta y múltiples, destacando en estas últimas las de índole inter e intrapersonal consideradas precisamente las más idóneas para el ejercicio de la profesión docente. Ello evidencia la conformación de un grupo humano compacto, apto y dispuesto para la receptividad y asimilación activa y crítica del material curricular correspondiente.

5. Testimonios

Autobiografía, 23 de mayo de 2013; 22 alumnos (21 mujeres).

—Mis padres eran originarios del sur de Chile. Mi madre tuvo escasa educación formal, no terminó la primaria. Mi padre, con un poco más de suerte, casi completó la educación media. Lo que más recuerdo de mis padres era el empeño que ponían en educarnos. (...) Recuerdo con alegría los días en que iba a la escuela cercana a mi casa. Mi profesor de primero a sexto fue siempre el mismo. (...) en el Liceo conocí muy buenos profesores.

—Sufrí muchas dificultades en la infancia, pobreza, soledad, disfuncionalidad, despreocupación y agresión. (...) Perteneczo a una congregación religiosa que me hace sentido en lo que creo y espero de la vida. (...) Hace años formé mi propia familia, un hijo. (...) convertirme en docente, que comparte su ‘magia’ con los niños, me siento libre y cómoda con ellos, por eso estoy aquí. Decidí postular a la beca vocación de profesor y me fue bien.

—El cambio de colegio, del cual salí de cuarto medio y en el que viví los mejores años de escuela conocí y forjé fuertes vínculos con profesores y compañeros. (...)

—Entré al colegio donde tenía muy buen rendimiento, tuve una infancia muy feliz. (...) logré entrar a la carrera que yo siempre deseé, en donde siempre quise estudiarla.

—Soy hoy en día una excelente madre y buena estudiante en diferencial en problemas de aprendizaje. (...)

—Solía ser muy “despierta” y sociable y constantemente preguntaba cosas y hablaba con todos. A medida que fui creciendo, fui desarrollando “dones” manuales y musicales. (...) me bauticé. (...) En la enseñanza media tuve los cargos Secretaria, Tesorera y Presidente del Curso, y el último año salí mejor compañera y mejor alumna.

—Me incorporé a un grupo pastoral en el colegio de mi hermano (problemas de lenguaje), situación que me ayudó para realizarme en poder participar y ayudar a otros con necesidad (siempre estuve apoyando a mis compañeros que le costaba aprender) (...)

—Mientras estaba embarazada terminé el año y me proyecté a seguir estudiando con mi bebé recién nacida.

—Si bien quedé en mi primera opción aún me cuesta acostumbrarme a la vida universitaria y me cuesta bastante pero no tengo intenciones de desistir.

³/₄A mi hermano los profesores lo consideraban un ‘niño problema’ por ser hiperactivo y con muy poca motricidad, yo sí tuve paciencia, y lo ayudaba. (...) Siento que tengo la vocación y me gusta mucho. (...) me enamoré de la carrera, estoy muy feliz y satisfecha por mi decisión.

—Participé en la pastoral de mi comuna, en la Jornada Mundial Juventud en Madrid. (...) Liceo en Sta. Cruz, lejos el mejor colegio en que pude estar, las mejores compañeras, buenos profesores, monjitas chéveres. (...)

³/₄Hago catequesis en mi antiguo colegio y continúo con las colonias que son lo más bello que tengo junto a mi familia.

—Mi matrícula, al momento de nacer mi hija fue cancelada. (...) Los resultados me permitieron estudiar lo que yo quería. (...)

³/₄Pertenece a la religión Bautista. Tomé la decisión de prepararme por mi cuenta para la PSU (...) obtuve la beca que necesitaba para poder estudiar gratis y así dedicarme en un 100% a esto y no tener que trabajar paralelamente. (...) Cuando pienso en mi futuro como profesora, me emociona saber que podré cumplir mis sueños y que en un futuro próximo tendré a mi cargo a niños a los que yo podré ayudar dándole las herramientas para que ellos comiencen a aprender. (...)

—En el colegio conocí profesores que marcaron mi trayectoria escolar y admiré a muchos de ellos, naciendo en mí un incipiente deseo de ser algún día profesora. Personalmente, en este momento de mi vida, creo que me encuentro feliz y estable emocionalmente. (...)

—Crecí en una familia cristiana, de clase media baja. Siempre fui muy buena para organizar juegos con mis hermanas y muy creativa para diseñar y cosas manuales. En el colegio recibí el asedio de mis compañeros por mi buen rendimiento. El 2013 por fin pude ingresar a estudiar en la universidad, estaba muy feliz.

—Me encanta entregar todo por lo que me importa y ser útil para las otras personas, ayudarlos en lo posible, considero que tengo bien marcado el concepto de conciencia social, de luchar por lo que creo justo y correcto. Por eso estoy aquí estudiando en el Peda. (...)

—Hace un año aproximadamente que he tenido una relación más cercana con Dios, esto me ha hecho cambiar mucho mi forma de pensar y actuar. (...)

A través de estos relatos autobiográficos podemos palpar un pasado colectivo con connotaciones similares del grupo en torno a infancias gratificantes y experiencias educativas favorables así como también a privaciones afectivas, económicas, familiares, en el pasado, las cuales fueron en alto grado superadas para poder acceder al ingreso a una carrera universitaria, con las exigencias que ello conlleva. Por tanto, adjetivaciones como grupo esforzado, con difíciles

experiencias de vida, resiliente y con proyectos definidos de futuro resultan aquí apropiadas. A veces, abandonos familiares, separaciones parentales, embarazos prematuros, desorientación laboral, han sido el caldo de cultivo para conformar dialécticamente actitudes y decisiones de sujeción y estabilización vital: proyectos personales, vocación pedagógica, asentamiento religioso, estabilización familiar, compromisos sociales, entre ellas.

6. Representaciones sociales (encuesta autobiográfica)

6.1. De la Universidad (UMCE-Pedagógico)

—Esta Universidad la elegí porque es la mejor en términos de educación y en la formación completa e integral de los docentes...

—Porque la Universidad es prestigiosa. (...)

—Elegí esta Universidad porque es la mejor universidad de Pedagogía y me gustaba bastante la malla curricular. (...)

³/₄Estoy por la oportunidad que se me dio, porque tengo vocación, porque amo la universidad y la carrera, soy feliz.

—Me parece genial, la amo, la manera de enseñanza de los profesores, la disposición que tienen sus pastos, todo, amo mi universidad. (...) no me gustan los baños (y que no hay confort) (...)

³/₄La Universidad tiene mucho prestigio y está comprometida con lo social, el ambiente es muy grato. (...)

—Estoy aquí en esta Universidad y carrera porque refleja en gran parte lo que siempre quise, fue mi primera opción. (...)

—Tuve dos buenos profesores que venían de la UMCE y me recomendaron estudiar acá. (...)

—Ya conocía la Universidad y es una de las mejores en Pedagogía. (...)

—Siempre me gustó esta Universidad y desde pequeña mi sueño fue ser profesora. (...)

—Una Universidad de prestigio, con muy buenos beneficios, y compromiso de los estudiantes y de los profes con nosotros. (...) Lo que más me gusta: beneficios y profesores, lo que menos, mucho alcohol y drogas. (...)

—Estoy aquí porque me gusta la Pedagogía y enseñar y el Peda es la mejor universidad y la más completa (...) y la Beca. (...)

—Amo la Pedagogía. Desde pequeña sé que la UMCE es la mejor Universidad en lo que concierne a la formación de profesores, y sin dudarle me esforcé toda mi enseñanza media para poder entrar aquí. (...)

—Por la historia de Pedagógico la cual me llamó la atención. (...)

—Me gusta esta Universidad por la trayectoria que tiene, porque sé que han salido grandes hombres y mujeres (...) me gusta su infraestructura aunque no

tenga todos los lujos de una universidad privada, me gustan los árboles y los pastos que tiene (...) lo que no me gusta es que sea un poco desordenado todo (...) y los baños. (...)

—Es la mejor universidad que imparte Pedagogías (...) libertad de expresión.

³/₄De esta Universidad salen los mejores profesores no sólo en materia de especialidad, sino porque su vocación y amor por la pedagogía es evidente, que existe en cada profesor egresado del Peda que conocía. (...)

—Elegí esta U por la trayectoria y porque es la mejor en Pedagogía. (...)

—La mejor U. Es un ambiente muy bueno, y tiene pastito y muchos arbolitos. Me gusta todo.

La totalidad de los estudiantes encuestados se expresa en términos muy favorables respecto a la UMCE, trasuntando una representación social unívoca y con atribuciones positivas, la cual significa un sólido cimiento psicoafectivo para la construcción de una identidad social y profesional constructiva y comprometida con la Pedagogía. En sus relatos se reiteran atributos como ‘prestigiosa’ (8), ambiente agradable, natural y humano (6), profesores (3), beneficios (2), compromiso social (2), etc., constituyendo la UMCE un espacio imaginario y real acogedor y propicio para el desarrollo personal, social y pedagógico. Algunos rechazan: el desorden, la presencia de alcohol y drogas y las deficientes condiciones de los baños (papel confort).

6.2. De la Carrera (PA)

—Me gusta esta carrera y entré aquí a estudiarla porque tiene un gran compromiso social (...) me gusta trabajar con gente, especialmente con niños. (...)

—Toda mi vida soñé con estudiar algo relacionado con lo social. (...)

—Siempre admiré a las Educadoras de Diferencial que conocí. (...)

—Creo que ser profesora es un logro muy importante para la sociedad. Siempre quise educar y elegí diferencial, a esos niños con necesidades educativas. (...)

—Porque me gusta enseñar y trabajar con niños que necesitan más de uno. (...)

³/₄Tuve experiencias cercanas y propias con jóvenes sordos, y de algún retardo mental, y muy personal cuando pequeña tuve problemas de aprendizaje. Mi sueño es educar a los que no lo pueden hacer. (...)

—Es la carrera más específica que me gusta. (...)

—PA siempre me ha gustado por su rol social y educativo, además que me encanta su malla. (...)

—Siempre quise ser profesora y opté por Diferencial por familiares. (...)

—Para mí esta carrera es la más pedagógica de todas las carreras, a mí me gusta enseñar, y entender porque tantos niños se quedan sin aprender. (...)

—Es la única que iba a llenarme como persona, toda la vida, aprendiendo.

—Me gusta la pedagogía, diferencial (...) quiero ser una gran educadora. (...)

—Porque me gustaba la carrera y en esta Universidad encontré una malla que me gustó, y sabía del prestigio de la Universidad, y aquí estoy. (...)

—Me gustó mucho la Universidad desde su emplazamiento hasta su enfoque como carrera (...) siendo lo que más me gusta su enfoque social y lo que menos me gusta el conflicto Macul-Grecia. (...)

Igualmente la representación social de la carrera (PA) y su explícita aceptación intersubjetiva queda expresada en la vocación pedagógica (7), en el compromiso social de PA (4), en el gusto de trabajar con niños con NEE (4), por motivación propia o familiar (5), en la validación de su malla curricular (2), instalándose la carrera como un valioso referente social y profesional con el cual se identifican favorablemente los integrantes del grupo investigado.

Todo ello asegura una predisposición actitudinal propicia para el cumplimiento responsable y gratificante tanto del actual rol de estudiante como del futuro rol como profesional docente especializado en 'Problemas del Aprendizaje' (PA).

7. Acotaciones complementarias

De las observaciones cotidianas y dirigidas se desprende una serie de aspectos espacio-temporales que contextualizan el quehacer estudiantil en la UMCE, y que comprometen sus actividades: el mechoneo iniciático, las tardes de los viernes en la cancha, las salidas de los encapuchados, las marchas, el pasto silencioso y el florido testimonio del lenguaje juvenil en su parque patrimonial, los conflictos y disputas intramuros, las competencias deportivas, la música, el estudio grupal y el arte llenando el paisaje: todo ello va configurando una construcción de subjetividad e identidad muy particular respecto a los habitantes de Macul 774, y de todo ello se van consubstanciando los primeros estudiantes de PA del 'Peda'.

La alimentación es magra, si bien los becarios tienen almuerzo dietético balanceado, ello no basta para la jornada, quienes traen sus colaciones las calientan apenas, primando en los estómagos la comida chatarra, y si a lo cual agregamos las largas distancias de casa, y el diario casti-

go del Transantiago (ida y vuelta) tenemos un colectivo de estudiantes muy esforzado y resiliente, sostenido más que nada por sus motivaciones y expectativas sociales, del aprender y del consolidarse como docente.

Un último ámbito digno de destacar e investigar más latamente es el referido a la cultura electrónico-visual (celulares, pendrives, note-books, tablets, etc.) que, superando a la clásica alfabético-fonética, viene instalando nuevos y variados modos de intervención en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Todos los integrantes del grupo poseen celular y acceso a Internet, consolidando un andamiaje tecnológico cuyos efectos son inciertos, y que obligan a los académicos formadores y a los docentes en formación a prepararse para operar con tales técnicas de información y comunicación que forman parte del instrumental cotidiano del profesor y del alumno en este cibernético y complejo siglo XXI.

En lo específicamente académico hemos evidenciado una notable diferencia entre los dos semestres del año (2013), con mejores resultados en el primero: porcentaje de aprobación (90% aproximado) y de reprobación (10%), lo cual revela un rendimiento académico destacado acorde con los resultados de los test de inteligencia (Raven y múltiples) y antecedentes académicos, antes entregados. Sin embargo, el resultado académico anual (2° semestre) señala que de los 32 alumnos inicialmente inscritos en PA (Promedio Ponderado Prueba de Sección Universitaria – PSU - grupal: 609), sólo 26 (80% aproximado) aprobó el primer año académico, con abandono de la carrera de 3 de ellos, y reprobación de los otros 3. Creemos que el factor socioeconómico, como dijimos, es determinante en esta deserción, lo que no podemos comprobar dado el anonimato propio de este tipo de investigación (colectiva).

Como conclusión principal, y correspondiendo a lo postulado en los objetivos y preguntas iniciales (Proyecto FIF 02 13), se ha logrado describir con propiedad el perfil de un grupo-curso específico (Primer año PA, 2013) caracterizado como un grupo muy homogéneo dentro de sus diferencias interpersonales, con condiciones cognitivas favorables y consonantes con las exigencias de estudios, con un alto porcentaje de becarios, es decir, con escasos medios económicos, y con un significativo compromiso social y altamente motivado por la pedagogía y su carrera, la cual connotan con un definido sentimiento de pertenencia y como base para los proyectos de vida personales. ©

Autor:

Luis Humberto Rubilar Solís. Psicólogo, Doctor en estudios americanos, mención Pensamiento y Cultura, en la Universidad de Santiago de Chile (USACH). Ex-Académico de la Universidad de Los Andes, Mérida (NURR, Trujillo). Profesor titular de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la educación (UMCE), Santiago de Chile.

Bibliografía

- Bany, M. & Johnson, L. (1981). *La dinámica de grupos en la educación*. Madrid: Aguilar.
- Bolívar, A. et al. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial, en FQS <http://www.qualitative-research.net/fqs/>.
- Bolívar, A., et al. (2001). *Investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Brinckmann, H., et al. (1989). Adaptación, Estandarización y Elaboración de normas para el Inventario de Autoestima de Coopersmith, *Revista chilena de Psicología*, Universidad de Chile, Santiago, Vol. 10, N° 1: 63-70.
- Bruner, J. (2000). *La autobiografía y el yo* (Cap. 4). En *Actos de significado*, Madrid: Alianza.
- Coll, C., et al. (1993). *Psicología de la Educación (II)*. Madrid: Alianza.
- De Luca, S. (2009). El docente y las inteligencias múltiples, *Revista OIE*, disponible en www.rieoei.org/.
- Delgado, J. & Gutiérrez, J. (Eds.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Formenti, L. (2008) Una metodología autonarrativa para el trabajo social y educativo. *Cuestiones Pedagógicas*, Universidad de Sevilla, N° 192, 67-284.
- Gardner, H. (1987). *Estructura de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. México: FCE.
- Good, Th. & Brophy, J. (1996). *Psicología Educativa*. México: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hernández, R. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Jodelet, D. (1993). La representación social. En Moscovici, S. *Psicología Social (II)*, cap. 13, Barcelona: Paidós.
- Johnson, D. (1972). *Psicología social de la educación*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Johnson, D. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Lejeune, Ph. (1994). *El pacto autobiográfico y otros ensayos*. Madrid: Endymion.
- Maganto, C. (2010). La autobiografía. En Ibáñez, C. *Técnicas de autoinforme en evaluación psicológica*. Bilbao, España: Ed. UPV: 115-137.
- Maslow, A. (1993). *El hombre autorrealizado*. Buenos Aires: Troquel.
- Pérez, G. (2007). *Investigación cualitativa* (2 Vols.) Madrid: La Muralla.
- Pichon-Rivière, E. (1985). *El proceso grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Raven, J. (1954). *Test de matrices progresivas*. Buenos Aires: Paidós.
- Rivas, J. I. et al. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, Madrid: MINEDUC, N° 353: 187-209.
- Rubilar, L. (1997). Aspectos psicosociales de la institución escolar. *Revista de Psicología*, Universidad de Chile, Vol. VI: 19-26.
- Rubilar, L. (2003). *Motivación, identidad psicosocial, autoestima y expectativas de rol en estudiantes indígenas de Pedagogía (UMCE, 2002)*. Santiago: DIUMCE.
- Rubilar, L. (2007). Características psicosociales del estudiante de Pedagogía de la UMCE, 2002-2005, I, I, N° 8, Santiago: DIUMCE.
- Salazar, M. A. (2006). El liderazgo transformacional ¿modelo para organizaciones educativas que aprenden?, *UNIrevista*, Vol. I, N° 3, Brasil: Unisinos.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos*. Buenos Aires: Paidós.
- UMCE. (2012). *Informe de autoevaluación. Carrera Problemas del Aprendizaje, proceso de Acreditación*. Santiago: Autor.
- Zayago, Z. et al. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, Mérida, Venezuela: N° 42: 551-581.



No habrá paz en la tierra mientras perduren las opresiones de los pueblos, las injusticias y los desequilibrios económicos que todavía existen.

Juan Pablo II

No hay caminos para la paz; la paz es el camino.

Mohandas Karamchand Gandhi

No hay paz sin justicia, no hay justicia sin perdón (y no habrá perdón verdadero sin arrepentimiento, agregado de Educere).

Juan Pablo II

No puede haber auténtica paz sin respeto de la vida, especialmente si es inocente e indefensa, como es la de los niños que todavía no han nacido.

Juan Pablo II

O caminamos todos juntos hacia la paz o nunca la encontraremos.

Benjamín Franklin

Que nadie se haga ilusiones de que la simple ausencia de guerra, aun siendo tan deseada, sea sinónimo de una paz verdadera. No hay verdadera paz sino viene acompañada de equidad, verdad, justicia, y solidaridad.

Juan Pablo II