

UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO

Carrera de Psicología

Efectos diferenciales del currículo de la Escuela de Psicología de la UAHC al finalizar el primer año, en estudiantes agrupados por dependencia del establecimiento de egreso de E.M.

Profesora Guía : María Elena Gorostegui

Metodólogo : Francisco Kamann

Profesor informante: Melvin Anabalón

Alumnos : Nicole Berrocal

Manuel Valdivia

Tesis para optar al grado de licenciado en psicología

Santiago, abril de 2012

Dedicatorias

A Jesús...

A mis padres, Marta y Álvaro, por su amor y apoyo.

A mi hermano Oscar Alexis, fiel testigo de cada etapa de mi vida.

Y compañera de aula, con quienes he compartido esta importante etapa

Nicole Berrocal Mardones

A mi hermana Maria Jose que se forja día a día en la profesión docente

A mi madre Erica Huaique.

A mis familiares y amigos que me soportaron en este largo proceso.

A mi maestra María Elena Gorostegui por los años de formación.

Y a todas las horas de sueño que no volverán.

Manuel Valdivia Huaique.

INDICE

Resumen	6
1. INTRODUCCION	11
1.1. Antecedentes al problema	11
1.1.1 Evolución de la educación terciaria	11
1.1.2 Nuevos actores: un nuevo concepto.....	16
1.1.3 Implicancias para el sistema universitario.....	18
1.1.4 La realidad de la UAHC	20
1.2 Pregunta de investigación	22
1.3 Aportes y relevancia de la investigación	23
2. OBJETIVOS.....	25
2.1. Objetivos generales	25
2.2. Objetivos Específicos.....	26
3. MARCO TEÓRICO	27
3.1. fundamentos de la educación	27
3.1.1. Bases filosóficas de la Educación.....	27
3.1.1.1. Pragmatismo según John Dewey	28
3.1.2 Fundamentos Sociológicos de la Educación.	30
3.1.3 Fundamentos Biológicos de la Educación.	33
3.1.4 Fundamentos Psicológicos de la Educación.....	34

3.2	proceso enseñanza-aprendizaje	36
3.2.1	Teoría Neurológica	36
3.2.2	Teorías del Aprendizaje	39
3.2.2.1	Teoría Conductual	39
3.2.2.2	Teoría Cognitiva	41
3.3	Teoría del curriculum	48
3.3.1	Historia del término	48
3.3.2	Algunas definiciones de curriculum	50
3.3.3	Teorías curriculares	51
3.3.4	El curriculum en los países de habla hispana y la influencia estadounidense	52
3.3.5	Curriculum Manifiesto, nulo y oculto, Elliot Eisner	56
3.3.6	Teoría del curriculum de Ralph W. Tyler.....	57
3.3.6.1	Los objetivos de la escuela.....	58
3.3.6.2	De la selección de actividades para alcanzar los objetivos de la escuela.....	65
3.3.6.3	De la organización de las actividades de aprendizaje	68
3.3.6.4	La evaluación de la eficacia de las actividades de aprendizaje.....	70
3.4	La educación media chilena.....	73
3.4.1	Curriculum de la educación media.....	74

3.5	Universidad Academia de Humanismo Cristiano	77
3.5.1	Historia.....	77
3.5.2	La estructura y contenidos curriculares	78
3.5.3	El Plan Educativo de la Universidad	80
3.6	Escuela de Psicología.....	82
3.6.1	Historia.....	82
3.6.2	La Malla curricular actual	90
3.6.3	El perfil de egreso	92
4	MARCO METODOLOGICO	97
4.1	Enfoque metodológico	97
4.2	Modelo de las dos etapas	98
4.3	Tipo y Diseños de Investigación.....	100
4.3.1	Diseño Cuantitativo.....	100
4.3.2	Diseño Cualitativo	104
5	RESULTADOS Y ANALISIS.....	108
5.1	Cuantitativo	108
5.2	Cualitativa.	116
5.2.1	ANALISIS POR CATEGORIA.....	119
5.2.2	SINTESIS ANALISIS CUALITATIVO	134

6 CONCLUSIONES	139
-----------------------------	------------

6.1 PROPUESTAS.....	146
---------------------	-----

Bibliografía.....	148
--------------------------	------------

ANEXOS	153
---------------------	------------

INDICE DE TABLAS

Tabla N° 1.....	12
------------------------	-----------

Tabla N° 2.....	14
------------------------	-----------

Tabla N° 3.....	21
------------------------	-----------

Tabla N° 4.....	86
------------------------	-----------

Tabla N° 5.....	102
------------------------	------------

Tabla N° 6.....	110
------------------------	------------

Tabla N°7.....	111
-----------------------	------------

Tabla N° 8.....	112
------------------------	------------

Tabla N° 9.....	113
------------------------	------------

Resumen

“Si tuviese que reducir la psicología educativa en un solo principio, enunciaría éste: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe.

Averígüese esto, Y enséñese consecuentemente”

(Ausubel, D. 1983, pág. 3)

Las palabras de Ausubel (1983) resumen el espíritu y la pregunta que orienta esta investigación: ¿considera el curriculum de la Escuela de Psicología de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano las diferencias de conocimientos con que los alumnos ingresan a primer año? La pregunta no es menor si el factor más importante en el aprendizaje es *lo que el alumno ya sabe*.

¿Y qué es lo que el alumno ya sabe? ¿Llegan todos los alumnos sabiendo lo mismo?, ¿es indicado tener un curriculum igual para todos? ¿O quizás sería necesario adecuar currículos o pensar en cursos compensatorios de falencias, o remediales, antes de iniciar los estudios disciplinares?

A medida que se van formulando, van surgiendo más y más preguntas. Estamos lejos de responder siquiera a las primeras, pero dejamos señalado el camino para continuar una línea de estudios que se hace cada vez más indispensable, toda vez que han ingresado al sistema

de educación terciaria nuevos actores cuya formación, y consecuentemente necesidades, son a todas luces distintas.

Por otra parte, la Acreditación de carreras de pregrado considera la efectividad de los procesos enseñanza – aprendizaje, los que deben responder a su público objetivo, lo que obliga a diagnosticar y diseñar planes de estudio acorde a la realidad que atienden. “Esto hace suponer que debe existir una coherencia entre el curriculum y las características de sus alumnos, en palabras simples, se debe enseñar acorde a lo que los alumnos pueden aprender y proponer instancias remediales que permitan cumplir de manera exitosa el aprendizaje de los contenidos específicos del curriculum”. (Casanova, 2005)

De acuerdo a lo anterior, se determinan en primer lugar, las diferencias entre los niveles de conocimientos con que los estudiantes ingresan al primer año de Psicología de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, diferencias vastamente señaladas en la literatura (Urzúa, 1998; Irigoin, 1999; Baeza, 2005, Leiva, 2005, González 2005, Miranda, 2005, Donoso y Cancino 2007). En segundo lugar, y de acuerdo a esas diferencias, se mostrará la necesidad de adecuar currículos, y planes y programas de estudio.

Considerando que la dependencia del establecimiento del cual egresan de la enseñanza media marca diferencias (Leiva, 2005), se identifican 3 grupos, a saber, establecimientos particulares pagados, subvencionados y municipalizados.

Se determinaron las conductas de entrada en relación a rendimiento de los grupos a partir de sus promedios de notas de enseñanza media (NEM) y luego se correlacionaron con los promedios de notas de cada uno una vez concluido el primer año de estudios. Determinar las diferencias de entrada, no constituye ciertamente un aporte, no obstante que sí constituye un aporte, correlacionar esas diferencias con los distintos niveles de los aprendizajes alcanzados, para finalmente correlacionar los efectos diferenciales de un currículo común para los tres grupos.

Los resultados del estudio correlacional realizado, muestran diferentes niveles de aprendizajes de los grupos, sometidos a los mismos planes y programas de estudio: los alumnos provenientes de establecimientos particulares obtienen un rendimiento, al primer año de la carrera de psicología, superior al de los alumnos de establecimientos subvencionados y estos últimos un rendimiento mayor que sus pares municipalizados, replicando la condición que presentaban al momento de ingresar a la universidad.

Entre los hallazgos de este estudio se muestra que el curriculum del primer año de la Escuela de Psicología de la Universidad no iguala, sino más bien mantiene las diferencias entre los estudiantes, y por ende, de los egresados de la carrera.

Las diferencias de notas de ingreso marcan una distancia que se mantiene al finalizar el primer año, sin embargo las variables que influyen en este fenómeno aun no han sido del todo estudiadas en el contexto de

la Escuela de Psicología de la UAHC. Este estudio muestra que las notas de enseñanza media de los estudiantes que ingresan, no constituye una variable que correlacione significativamente con los rendimientos mostrados por ellos al final del primer año, no obstante que el pertenecer a uno u otro grupo, sea este: particular, subvencionado o municipalizado, constituye una variable que correlaciona con el rendimiento que el alumno puede alcanzar. Por otra parte, el curriculum de primer año de la Escuela de Psicología, favorece diferencialmente en mayor medida a los alumnos provenientes de establecimientos particulares y en menor medida a los alumnos provenientes de establecimiento de enseñanza media es de dependencia municipal.

Las soluciones a estas diferencias, exceden los límites de este trabajo, pero el señalarlas, puede ser un buen inicio en el proceso de reparar estos sesgos del curriculum.

1. INTRODUCCION

1.1. Antecedentes al problema

1.1.1 Evolución de la educación terciaria

Durante los últimos 30 años se han observado cambios significativos en la Educación Superior chilena. Estos cambios se inician a partir de 1981, cuando el gobierno de la época comienza a trabajar en una reforma de educación, que culmina en 1990 con la entrada en vigencia de la Ley 18.962 LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza). En el Título N°3, párrafo N°2, artículos 36 al 47 se estipula la creación del Consejo Superior de Educación y del Sistema de Acreditación, organismo encargado de supervisar y validar a las instituciones de educación superior, las que comenzaban a multiplicarse de manera que el escenario de la educación universitaria pasaba de 8 universidades existentes hasta antes de 1980 a un número de 60 al comienzo de la década. Estadísticas del DIVESUP (DIVESUP, 2010) muestran que a partir del año 1990 se inicia un aumento sostenido del número de universidades en Chile. No obstante, a partir del año 1996 este aumento comienza a descender paulatinamente, hasta llegar a la actualidad a un número total de 61 instituciones universitarias en el territorio nacional, de las cuales 26 corresponden al Consejo de Rectores y 35 a instituciones privadas

Tabla N° 1
*Evolución de universidades en Chile (contempla universidades del
 CRUCH y privadas)*

Año	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09
	60	62	67	70	70	70	68	68	66	65	64	60	63	63	64	63	61	61	61	61

La tabla muestra la evolución del número de universidades en Chile a partir del año 1990 al año 2009, se puede observar un aumento sostenido hasta el año 1995, a partir de entonces un descenso paulatino. (Fuente DIVESUP)

El crecimiento que se produjo en la década de los 90 llevó a las autoridades a trabajar en la creación de una comisión que asegurase la calidad en la Educación Superior. Es así como en 1999 nace la CNAP (Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado), la que posteriormente se transforma en el año 2006 en la CNA (Comisión Nacional de Acreditación) regulada por la Ley 20.129 que asegura la calidad en los establecimientos autónomos de Educación Superior.

A medida que se producía el aumento de universidades en el país, el Gobierno enfrentaba una realidad presente desde los inicios de la educación superior: si bien el objetivo era la masificación de la educación terciaria, no se superaba la brecha de acceso que dividía a los quintiles más ricos y más pobres de la sociedad. En segundo lugar, la participación de los sectores más vulnerables se restringía a las universidades del Consejo de Rectores y algunas privadas de bajo costo. Sin embargo a medida que avanzaba el proceso de masificación, este sector comenzó a buscar alternativas económicas de acceso a la educación terciaria, siendo una de las principales la postulación a

créditos del Fondo Solidario en el caso de las instituciones del CRUCH y a créditos CORFO (Corporación de Fomento a la Producción) en el caso de las privadas (Canales, 2009).

Hasta el año 2005, sólo los alumnos de las universidades del Consejo de Rectores, que representaban el 42% de la matrícula, contaban con el beneficio de acceso a créditos del Fondo Solidario, sin embargo el 58% de alumnos de instituciones privadas no tenían acceso a este tipo de beneficio aunque su situación económica haya sido deficiente (INGRESA, 2009). En busca de una solución que permitiera reducir la brecha de acceso a la educación terciaria, el Gobierno propone la creación de un sistema de créditos con garantía estatal.

Es así como el 1° de junio de 2005 se promulga la ley 20.027, que permite que por primera vez estudiantes pertenecientes a los tres primeros quintiles, independientemente de la universidad que elijan (ya sea privada o del Consejo de Rectores), puedan acceder a financiamiento de bancas privadas teniendo como aval al propio Estado. Esta nueva modalidad de financiamiento está regulada por una comisión autónoma creada al alero de la ley 20.027 llamada INGRESA.

Este cambio es quizás el más importante en las políticas de acceso a la Educación Superior chilena y presenta un nuevo escenario, donde el problema de la brecha de acceso ha ido disminuyendo de manera significativa. En los últimos 4 años, los beneficiarios del crédito con garantía estatal según fuentes de INGRESA se ha cuadruplicado. Actualmente este sistema favorece al 18,9 % de los estudiantes de

Educación Superior del país y 8 de cada 10 beneficiarios corresponden al 60% de familias de menores ingresos. La comisión INGRESA asegura que el último año, es decir 2010, la cobertura del beneficio llegó al 4° quintil de ingreso, permitiendo responder a la demanda de la llamada “clase media”. (INGRESA, 2009)

Desde la puesta en marcha de este nuevo sistema de financiamiento la demanda por estudios superiores ha aumentado considerablemente: las estadísticas de INGRESA muestran que entre el año 2006 y el año 2008 aumentaron en un 114% las postulaciones a este beneficio. (INGRESA, 2009)

Tabla N° 2

Crecimiento del número total de postulantes según establecimiento educacional periodo de asignación 2006 -2008

Tipo de colegio	2006	2007	2008	Crec. 06-08	Crec. 07-08
Estudiante de Colegio o Liceo Fiscal o Municipal	39.992	68.013	84.769	112%	25%
Estudiante de Colegio o Liceo Particular subvencionado	26.001	50.731	69.463	167%	37%
Estudiante de Colegio o Liceo Particular subvencionado con financiamiento compartido	18.009	30.185	32.547	81%	8%
Estudiante de Colegio o Liceo Particular Pagado con Beca Completa	946	.1428	1.370	45%	-4%
Estudiante de Colegio o Liceo Particular Pagado	6.112	8.239	8.324	36%	1%
Estudiante de Preuniversitario	62	225	228	268%	1%
Estudiante de Centro de Formación Técnica	593	0	0	0%	0%
Estudiante de Instituto Profesional	232	0	0	0%	0%
Estudiante de Universidad miembro del Consejo de Rectores	27	1	0	0%	0%
Estudiante de Universidad NO miembro del Consejo de Rectores	31	0	0	0%	0%
Estudiante de Educación Especial o de Escuelas Matrices de las Fuerzas Armadas y de Orden	253	361	656	159%	82%
TOTAL	92.258	159.183	197.357	114%	24%

La tabla muestra el incremento de las postulaciones al Crédito con Garantía Estatal en el periodo 2006 -2008 (Fuente: INGRESA)

Respondiendo a esta demanda, las universidades privadas acreditadas por la CNA, 20 a la fecha, han comenzado a ofrecer carreras profesionales bajo esta modalidad de financiamiento. La Comisión INGRESA fija como requisitos la para otorgar becas a alumnos de primer año la Prueba de Selección Universitaria rendida en el año de la postulación, que el puntaje obtenido sea igual o superior a 475 puntos y que pertenezca a los 4 primeros quintiles de distribución de ingresos. Por su parte, las universidades privadas fijan como requisito de ingreso a sus postulantes un puntaje más alto para acceder al beneficio, pero no poseen un sistema de ingreso como el de las universidades del CRUCH en las que además de cumplir con estos requisitos, los alumnos deben superar el puntaje de "corte" para cada una de sus carreras, el que está establecido por los mejores puntajes de postulación de la promoción.

Estadísticas recientes demuestran que el desempeño en la PSU de los alumnos de los quintiles más pobres del país se encuentra principalmente entre los 450 y 600 puntos, el 48.9 % de los alumnos egresados de enseñanza media pertenecientes al tramo de los tres primeros quintiles que rinden la prueba de selección universitaria se encuentra entre los 400 y 600 puntos. Esto representa a 70.135 alumnos de los 143.149 que rindieron el examen en el año 2009, y pertenecen mayoritariamente a colegios municipalizados y particulares subvencionados. En su mayoría este segmento accede a carreras en

centros de formación técnica y institutos profesionales, sin embargo, una porción importante de alumnos opta por la universidad. (DEMRE,2010) (Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional)

Se puede suponer que por su bajo desempeño académico en la PSU, el segmento de alumnos perteneciente a los tres primeros quintiles que deciden estudiar en la Universidad, podría acceder a carreras poco demandadas en instituciones del CRUCH, lo que explicaría la creciente participación de este sector en las Universidades privadas que ofrecen todas sus carreras sin necesidad de un alto puntaje en la Prueba de Selección Universitaria.

Desde la Reforma de 1990 el sistema se ha masificado, diversificando tanto su oferta como la demanda. En la actualidad las universidades alcanzan números de matrículas históricos, de manera tal que la discusión sobre la brecha de acceso parece estar llegando a su fin. Si bien es cierto, que el sistema aun no logra cubrir el 100% de las necesidades, se proyecta positivamente a partir del sostenido crecimiento en los últimos cuatro años.

1.1.2 Nuevos actores: un nuevo concepto.

La educación superior chilena presenta un nuevo escenario, en la medida que han ingresado al sistema estudiantes provenientes de los tres primeros quintiles de distribución de ingreso. Estos estudiantes representan hoy en día, según los datos de la última Encuesta de Caracterización Socioeconómica, el 45,9 % de la matrícula de

universidades subvencionadas y un 47,3 % de la matrícula en universidades privadas (CASEN, 2010). Estos datos llaman la atención ya que por su condición socioeconómica se podría presumir que este sector (entiéndase alumnos del primer al tercer quintil de distribución de ingreso socioeconómico) egresan mayoritariamente de establecimientos de educación media municipalizada y particular subvencionada.

Históricamente, al revisar los datos estadísticos de la evolución de matrícula en educación superior del Consejo Nacional de Educación, se puede observar que hasta antes del año 2005 la participación de estudiantes de los tres primeros quintiles era mayor en universidades del CRUCH, realidad que cambia significativamente en el año 2005 y que coincide con la aparición del Crédito con Garantía Estatal (ley 20.027). (CNED, 2010)

Las Universidades privadas se han transformado en este último tiempo en las instituciones de educación superior con mayor crecimiento en cuanto a oferta y demanda de servicios educacionales. Sin duda están recibiendo mayor cantidad de alumnos y principalmente aquellos que antes de la entrada en vigencia de las nuevas políticas de financiamiento, no tenían la posibilidad de continuar estudios universitarios.

Diversos estudios se han preocupado de caracterizar a esta nueva población que se desplaza a un sector que hasta hace poco parecía estar destinado a quienes tenían recursos económicos para acceder a él. Jorge Baeza (2005) considera que conocer a los jóvenes que llegan a las universidades no es sólo una necesidad de las instituciones, sino un

deber para realizar un trabajo formativo acorde a las necesidades y realidad de estos alumnos. Cabe destacar adicionalmente, que es en el espacio universitario donde se espera desarrollar las habilidades y conocimientos relevantes para el ejercicio de cualquier profesión.

Actualmente es sabido que quienes provienen de establecimientos secundarios privados muestran un rendimiento en la mayoría de los casos esperable en las universidades, sin embargo quienes egresan de liceos y colegios municipales o subvencionados muestran claras deficiencias formativas y culturales que hacen de su adaptación al sistema una tarea compleja y larga (Baeza, 2005)

No tan solo se deben considerar los aspectos académicos de estos nuevos actores, sino también otros que influyen en su desempeño como por ejemplo, el capital cultural con el cual cuentan ya que muchos de ellos son primera generación de sus familias en ingresar al mundo universitario y no poseen referentes cercanos que puedan guiarlos en el proceso de acomodación a las nuevas exigencias muchas veces ausentes en su formación de base.

1.1.3 Implicancias para el sistema universitario

La participación de Chile en el estudio PISA (Program for International Student Assessment) evaluación que mide habilidades y conocimientos de lectura, matemáticas y ciencias en jóvenes de 15 años de edad, muestra resultados preocupantes. Las diferencias en los

puntajes son comparativamente mayores *entre* los establecimientos, que al interior de los mismos. Ocurre entonces, que los estudiantes de sectores socioeconómicos más aventajados obtienen mayor puntaje que aquellos que pertenecen a establecimientos con menores recursos. Sin embargo los resultados de esta evaluación son más preocupantes al demostrar que la diferencia cultural de la familia de origen se correlaciona con los resultados obtenidos en las pruebas (Baeza, 2005).

El salto cualitativo que han debido realizar las universidades en la última década para atender las necesidades de sus nuevos integrantes ha exigido pasar desde la excelencia académica, a la calidad en la educación, es decir cambiar la percepción de lo que estas instituciones creen que deben hacer a autoevaluar lo que están haciendo con el fin de proponer mejoras que orienten sus acciones hacia sus protagonistas, a saber, los nuevos actores de la educación superior (Lee Harvey, 1998).

La CNA no está ajena a esta nueva orientación del quehacer de las instituciones terciarias. Es así como entre los requisitos para acreditar carreras de pregrado se considera la efectividad de los procesos enseñanza – aprendizaje, los que deben responder a su público objetivo: se debe diagnosticar y diseñar planes de estudio acorde a la realidad que atienden. (CNA, 2010). A partir de ahí, resulta esperable la demanda de coherencia entre el curriculum y las características de los alumnos. Coincidentemente con los planteamientos de Ausubel (1983) y de los últimos hallazgos de las neurociencias en materia de aprendizajes, lo que

se enseñe debe corresponder a lo que los alumnos son capaces de aprender.

Muchos estudiantes muestran deficiencias que se arrastran desde la formación escolar, sin embargo las universidades generan exigencias que no se encuentran en el curriculum de Educación Media. Martín Miranda (2005) señala que el problema actual de las universidades puede deberse a dos razones o la combinación de ambas: uno, que la educación escolar no estaría logrando lo que declara en sus definiciones curriculares, fundamentalmente en la enseñanza media, o que la educación superior estaría exigiendo el dominio de algunos contenidos que no se encuentran presentes en los aprendizajes del nivel anterior.

Las universidades privadas tienen hoy en día un gran desafío: el de conocer a sus nuevos estudiantes, específicamente detectar sus deficiencias formativas y generar estrategias de nivelación que permitan el logro de sus objetivos propuestos, dando un paso importante hacia la equidad en la calidad de la educación.

1.1.4 La realidad de la UAHC

La Universidad Academia de Humanismo Cristiano es una institución privada que concentra su mayor cantidad de alumnos en los que provienen de colegios municipalizados y particulares subvencionados, pertenecientes a los tres primeros quintiles socioeconómicos. Es

precisamente a este segmento a quienes se han llamado los “nuevos actores de la educación superior en Chile”.

Según estadísticas del Consejo Superior de Educación, para la matrícula 2009 la Universidad presentaba el siguiente panorama:

Tabla N° 3

Matricula Universidad Academia de Humanismo Cristiano año 2009

Colegios Municipales	308
Colegios Subvencionados	458
Colegios Particulares Pagados	192
Otras Instituciones de Educación Superior	
Otras Carreras de la Institución	
Institución Extranjera	
Otros	109

En la tabla se puede apreciar la distribución del número de matriculados por institución de procedencia, destacándose la participación de los dos primeros sectores (Colegios Municipales y Colegios Subvencionados) por sobre los demás. (Fuente: Consejo Nacional de Educación, 2010)

La Universidad Academia de Humanismo Cristiano comienza sus actividades en el año 1988, pero es en 1999 cuando adquiere la plena autonomía, otorgada por el Consejo de Educación Superior, identificándose desde su origen con los valores del Humanismo que le dieron origen. Actualmente esta casa de estudios se encuentra acreditada por la CNA y su matrícula ha ido creciendo considerablemente desde el año 2006 ya que una buena porción de sus estudiantes ingresan con la modalidad de financiamiento del Crédito con Aval del Estado. (Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2010)

La realidad de esta casa de estudios es el mejor ejemplo del resultado de las políticas de acceso a la educación superior. El crecimiento sostenido de su matrícula muestra como se han ido incluyendo los llamados “nuevos actores” a la educación terciaria.

Dentro de la UAHC, la Escuela de Psicología ha tenido un crecimiento sostenido desde el año 2005. Actualmente concentra el 11% de la matrícula de primer año de las 21 carreras que se imparten en esta universidad, lo que constituye un porcentaje interesante para ser utilizado como muestra en este estudio, en la medida que los resultados obtenidos, quieran extrapolarse a las otras carreras

1.2 Pregunta de investigación

Vistos los antecedentes acerca del nuevo escenario que presenta la educación superior en Chile, a saber:

- a) Que La Universidad Academia de Humanismo Cristiano refleja en gran medida la realidad que se vive a nivel país en esta nueva etapa
- b) Que a la UAHC han ingresado mayoritariamente “nuevos actores de la educación terciaria” provenientes de sectores que hasta ahora tenían una baja participación en el contexto universitario
- c) Que según los estudios existentes estos nuevos actores presentan diferencias socioculturales y de formación escolar, en comparación con el estudiante universitario “clásico” que ingresaba a las universidades cabe preguntarse:

¿Cuáles son los efectos diferenciales del currículo de primer año de la Escuela de Psicología (UAHC) en los resultados del primer año de estudios de los alumnos según la dependencia de su establecimiento de origen: municipal, particular pagado, subvencionado.

¿En qué nivel y de que forma el curriculum del primer año de la escuela de psicología responde a las necesidades educativas y de formación académica de los estudiantes que ingresan a la carrera?

1.3 Aportes y relevancia de la investigación

Responder a las preguntas de investigación planteadas, contribuye a reunir información específica acerca de los niveles de conocimientos de entrada de los alumnos que ingresan a primer año de la Escuela de Psicología en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano en relación a los niveles alcanzados al finalizar el primer año de estudios.

Socialmente responde a una problemática emergente representada por las demandas al sistema del nuevo contingente de estudiantes que ingresan a la educación superior. De los resultados obtenidos en esta investigación se podrían desprender soluciones, como por ejemplo, la programación de ramos compensatorios, que pudieran paliar los efectos diferenciadores en la formación de entrada. El atender a estas diferencias podría influir en una mejora en los resultados, y por ende, en

una disminución en la deserción de los estudiantes. En segundo lugar, si se considera que estos estudiantes en su mayoría cuentan con crédito, particularmente, Crédito con Aval del Estado (con un interés de 5, 6 %, por lo menos hasta el año 2011) su deserción implica necesariamente niveles de endeudamiento, o por qué no decir, sobre endeudamiento, sin haber alcanzado los medios para poder solventar los gastos en que se incurrió para intentar estudios terciarios.

En el plano teórico esta investigación entrega algunos lineamientos para el desarrollo de planes y programas que tengan coherencia en su planteamiento y ejecución, y básicamente un currículo teóricamente coherente a partir del conocimiento acabado de la realidad de la institución educativa. Las fundamentaciones para el mejoramiento del currículum de la Escuela de Psicología sobre todo en el primer tramo, se pueden desprender de esta investigación, desde la perspectiva de los propios nuevos actores del proceso

En lo metodológico esta investigación puede servir de base para futuros estudios acerca de otras variables que influyen en el rendimiento y las posibilidades de aprendizaje de los alumnos que ingresan a la Universidad.

Actualmente no existen investigaciones similares que permitan reconocer los efectos del currículum al primer año, por lo que el estudio se convierte en un modelo de investigación que entrega una fuente de información relevante para la escuela, en términos que le permite disponer de resultados concretos acerca del aporte que puede realizar

esta institución a la problemática actual de la educación superior en Chile. En un momento en que la Escuela se encuentra en un proceso de Acreditación, esta información puede significar un gran aporte al proceso.

No se puede pensar la educación sin considerar el proceso enseñanza- aprendizaje, por tanto el diálogo interdisciplinar se convierte en una necesidad imperiosa en este nuevo escenario. La psicología por años ha estudiado y aportado a la comprensión de los aspectos principales de este proceso, por lo tanto cobra relevancia lo que este estudio pueda aportar al campo de la ciencia de la educación.

Las evidencias recogidas en esta investigación son resultado de un gran esfuerzo por responder a las necesidades de los estudiantes que ingresan (en especial de los “nuevos actores” y constituyen quizás un inicio de una línea investigativa que podría desarrollarse a futuro.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos generales

Determinar los efectos diferenciales del currículo de primer año de la Escuela de Psicología (UAHC) en los resultados del primer año de estudios en alumnos provenientes de establecimientos particulares, subvencionados y municipalizados.

Determinar el nivel y la forma en que el curriculum del primer año de la escuela de Psicología responde a las necesidades educativas y de formación académica de los estudiantes que ingresan a la carrera.

2.2. Objetivos Específicos

- a) *Determinar conductas de entrada en cuanto a conocimientos de ingreso para cada uno de los grupos muestrales, operacionalizadas como promedios de notas de enseñanza media NEM (momento1)*
- b) *Determinar niveles de conocimientos alcanzados luego del primer año de estudios universitarios, operacionalizado a través de promedio de notas del primer semestre (Momento 2)*
- c) *En relación a las diferencias observadas entre M1 y M2, para ambos grupos, analizar y comparar los efectos diferenciales del curriculum en cada uno.*
- d) *Determinar, a partir del reporte de los profesores que dictan cursos de primer año de la escuela, cuales son los conocimientos mínimos indispensables para aprobar el primer semestre en sus respectivos cursos.*
- e) *Determinar, a partir del reporte de una muestra de alumnos que participaron en el estudio, cuáles son las falencias auto percibidas en su formación de E.M.*

3. MARCO TEÓRICO

3.1. fundamentos de la educación

3.1.1. Bases filosóficas de la Educación.

En el texto Fundamentos de la Educación, Juan Mantovani (1978), sostiene que:

“La filosofía pedagógica es una disciplina teórica que estudia tanto la estructura esencial de la educación como su sentido, trascendiendo siempre lo que es puramente individual y mudable. Se interesa principalmente en lo que se quiere que sea el hombre por obra de la educación, o sea, lo que aún no es el hombre, pero lo que puede y debe llegar a ser” . (pág. 87)

Desde otra mirada, la educación debe ser concebida, según Larroyo (1978) como algo más que una suma de temas en relación con la capacitación práctica para el quehacer educativo. Debe ser considerada en un sentido más amplio y profundo, en la medida que se relaciona con la formación humana que involucra la totalidad del hombre desde lo que es hasta lo que quiere ser. Desde ahí, el autor enfatiza que la educación

es un problema que tiene la complejidad de la vida humana, es inseparable y se identifica, casi siempre, con el vivir mismo.

De acuerdo a lo anterior, el gran desafío de la educación desde la filosofía, es encontrar los elementos regulativos en el ser primitivo del hombre y sus elementos constitutivos en el hombre en el ser en devenir, en otras palabras en la naturaleza original y en la naturaleza ideal del ser humano”(Larroyo et al., 1978, p 88).En este sentido, la educación asume un carácter normativo, y por tanto se orienta por medio de ideales y valores, tales como la verdad y la libertad.

Dentro de la filosofía de la educación se encuentran diversas corrientes que la rigen, tales como, idealismo, realismo, pragmatismo, entre otras, sin embargo, para fines de esta investigación se desarrollara esta última.

3.1.1.1. Pragmatismo según John Dewey

Cabe destacar, que la filosofía educacional de Dewey se basa en la creencia en la democracia y el poder del método experimental –o pensamiento reflexivo-. Desde ahí, el propósito de la educación según el pragmatismo debe proveer oportunidades (experiencias de calidad) para que el estudiante continúe su crecimiento.

La experiencia para Dewey, no tiene que ver con lo que se entiende desde el sentido común por experiencia, es decir, concibiendo esta como “todo aquello que nos sucede”. Sino más bien, según Sáenz (2004) como una:

“Totalidad de las relaciones del individuo con su ambiente... no es primordialmente un evento cognitivo, aunque la cognición puede hacerse parte de la experiencia, en la medida en que se aprende su sentido... la experiencia también transforma la experiencia pasada y la futura: constituye una reconstrucción de la experiencia pasada y modifica la cualidad de las experiencias posteriores... la experiencia sería una relación entre el presente y el futuro, y una transacción entre el Yo y el medio, a través de la cual ambos se transforman” (pág. 39)

El estudiante se desarrolla según la cantidad y calidad de sus experiencias, en otras palabras, aprende haciendo. En este sentido la función de la escuela según el Pragmatismo consiste en fomentar la socialización ya que esta enriquece el significado de las experiencias y cultiva la capacidad de participar colectivamente, promoviendo de algún modo la búsqueda y la criticidad.

Por otro lado, la función metodológica según el Pragmatismo, apunta a promover la enseñanza de manera estructurada y planificada. Se debe provocar la conducta reflexiva, creando situaciones que susciten en el alumno insatisfacción, desequilibrio y duda, ya que esto generara deseos de solucionar el problema.

Al clasificar el problema, necesariamente los estudiantes deberán analizar sus experiencias, formular hipótesis, ideas y cursos de acción. Al estimular la motivación intrínseca, la educación es significativa y el alumno concentra sus energías en eliminar su insatisfacción y duda.

3.1.2 Fundamentos Sociológicos de la Educación.

A partir de los fundamentos tanto biológicos como psicológicos, se ha permitido conceptualizar al educando como una unidad en interacción con el medio ambiente.

Entender los fundamentos sociológicos de la educación, implica conocer los conceptos que conlleva la morfología social, es decir, *estática social*, entendiendo ésta como las condiciones de organización de los grupos humanos y *dinámica social*, como su movimiento o sus variaciones y transformaciones sucesivas. Larroyo (1978) señala que la asimilación cultural de los nuevos individuos o generaciones se explica a partir de las condiciones de dinámicas en cada grupo o sociedad.

El mismo autor explica el concepto de personalidad básica, que considera los instrumentos eficientes de adaptación individual que se revelan como comunes a todos los miembros de una sociedad dada. Sobre esta personalidad se organizan, conforme a las variaciones de potencialidad biológico y las circunstancias de acción de grupos específicos, los elementos diferenciales del sistema de acción de cada persona.

De este modo, cuando se obtienen los resultados de este primer aspecto, es posible evidenciar la continuidad social al conservar los elementos de la cultura preexistente. Sin embargo, al observar a los demás, se presenta la capacidad de invención y como efecto de ello, la sustitución de parte de la cultura preexistente, con respecto a esto Larroyo (1978) señala que:

“El problema esencial que la vida social ofrece a la concepción del educando como unidad funcional, surge entonces como el de la comprensión de las relaciones entre el individuo y la sociedad, en cuanto a la continuidad de la cultura y la variación de sus formas en ese doble proceso de asimilación y de variación”(pág. 81).

Según Larroyo (1978) Durkheim ve la educación sustancialmente como “la socialización del niño”, esto es, como la asimilación del mismo a los cuadros generales y característicos de la cultura establecida. El termino socialización pretende resaltar la vida social como una realidad por la cual los niños se vuelven, mediante formas de interacción biológica, hombres de su medio y de su tiempo y semejantes a sus mayores. Dewey por su parte define la educación como “la suma total de los procesos por medio de los cuales una comunidad o grupo social, pequeño o grande, transmite sus poderes adquiridos y sus propósitos, con el objeto de asegurar la propia existencia, continuidad y su desenvolvimiento”. Willard

Wallerpor (AÑO) por su parte ve que la educación representa “la transmisión controlada de partes seleccionadas de la herencia social”, esta concepción trae consigo, dos importantes dificultades:

La primera, guarda relación con la necesidad de eliminar la idea de que el proceso educativo puede ser simplemente el desenvolvimiento de tendencias y de capacidades innatas del niño, como si, simplemente, por ese efecto del desenvolvimiento abstracto se pudiera lograr la adaptación social y el equilibrio de la personalidad. La segunda, es la de evitar que el educador llegue a una de estas dos consecuencias extremas: creer que la educación intencionada muy poco o nada puede hacer; o que por la acción educativa intencionada el educando puede ser totalmente rehecho en un plazo relativamente corto.

Más allá de estas posibles dificultades, lo que los estudios sociales muestran hoy, según Larroyo (1978) es:

“...un largo y profundo dominio del sujeto que tiene que ser trabajado por la educación en forma deliberada y consciente, pero, así también, que las transformaciones sociales no solo de ellas dependen, sino de otros grandes aspectos de la vida colectiva que condicionan la realización de la educación en forma de factores ecológicos, económicos y políticos”(pág, 87)

3.1.3 Fundamentos Biológicos de la Educación.

Desde la biología se sostiene que el ser humano no es ajeno al proceso evolutivo, dentro del cual se distinguen la etapa de crecimiento, el desenvolvimiento físico y la maduración.

En términos generales, el crecimiento es el resultado de la multiplicación de las células, en tanto el desenvolvimiento lleva consigo cambios estructurales necesarios para la división del trabajo de cada parte del organismo. (Larroyo et al., 1978. pág. 29).

De este modo, hechos relativos al crecimiento y desenvolvimiento físico son, por lo mismo, claves para la comprensión de la adaptación individual y, de la misma manera, los aspectos educativos que en ella puedan darse.

Se entenderá por maduración aquel proceso que se funda en la verificación de operaciones por las cuales se definen las variaciones individuales en la ejecución de comportamientos específicos. (Larroyo et al., 1978, p. 31)

De acuerdo a lo anterior, los dos primeros procesos -crecimiento y desenvolvimiento- resultan fundamentales para el proceso de adaptación que demanda un ser a su llegada al mundo, de tal manera que inevitablemente desde su nacimiento se encontrará respondiendo a los estímulos del medio, es por esto que a medida que pasan los días en que toma alimento y duerme, aparecen esbozos de actividades diferenciadas

en respuesta a estímulos del ambiente, las cuales llevarán al niño a diferentes fases de la adaptación perceptiva. (Larroyo et al., 1978, p. 28).

El educando es un ser adscrito a un ciclo evolutivo determinado, cuyas expresiones limita el contingente hereditario, favoreciéndolo o perjudicándolo las condiciones del medio” (Larroyo et al., 1978, p.41).

Conforme al planteamiento anterior, podría decirse que eventualmente desde el nacimiento un grupo de estudiantes estaría en igualdad de condiciones, cada cual con su propio contingente hereditario, predispuestos a responder a su indiscutible ciclo evolutivo. No obstante, el entorno en el cual evolucione cada uno de estos estudiantes será determinante al momento de enfrentar una tarea, contando cada cual con sus propias herramientas otorgadas por el medio que les rodea.

3.1.4 Fundamentos Psicológicos de la Educación

Al analizar las diversas definiciones sobre educación, tanto modernas como antiguas, se observa que todas involucran conceptos de naturaleza psicológica.

Con respecto a las prácticas educativas Larroyo (1978) señala que todas parten de la idea de la interferencia de unas personas sobre otras, en el sentido de modificar en ellas los modos de sentir, pensar y obrar. De este modo, la intención de educar, presupone la posibilidad de esa modificación y la capacidad de los educadores de regular ciertas condiciones que la determinan.

Crahay, M (2002) señala que:

“De este modo, hoy en día no podemos concebir un dispositivo educativo sin tener en cuenta las aportaciones de la psicología en lo concerniente a interrogantes, como ¿qué es aprender? ¿Existen diversas formas de aprender? ¿Qué es pensar, razonar o resolver problemas? ¿Qué función cumplen los conocimientos en el desarrollo de las aptitudes intelectuales? ¿La utilización de automatismos se opone al pensamiento reflexivo? (págs. 11-12)

En palabras simples, no es posible involucrarse en una acción educativa sin tener, al menos, una hipótesis acerca de los mecanismos de aprendizaje y del desarrollo del individuo. La psicología ha visto evoluciones importantes en este sentido, motivos por el cual los docentes no ignoran sus aportes tanto antiguos como recientes.

La reflexión sobre la educación, no puede prescindir de las aportaciones de la psicología. No obstante, no debe dejarse encarcelar por sus propuestas (Crahay, 2002, pág. 12)

3.2 proceso enseñanza-aprendizaje

3.2.1 Teoría Neurológica

Cuando se habla de aprendizaje resulta inevitable mencionar el cerebro humano y su funcionamiento, sin embargo, como se verá más adelante a partir de los postulados de el doctor Jorge Foster (s.f) el hablar del ambiente externo al momento de aprender también será fundamental.

El cerebro humano es un órgano plástico con capacidad de auto-organizarse, ya que el desarrollo de conexiones nerviosas se basa en demandas experienciales, por lo cual, no está estrictamente predeterminado.

El desarrollo cerebral que ocurre desde la concepción hasta la adolescencia puede ser dividido en:

Procesos aditivos: el cual está constituido por tres periodos; Proliferación de neuronas, Sinaptogénesis y Mielinización.

La neurogénesis o proceso de proliferación responde a una fase de intensa multiplicación neuronal, gracias a la cual a los 4-5 meses existen alrededor de 80 billones de neuronas, proceso que es seguido por una migración neuronal, el cual es guiado por procesos gliales en base a señales químicas. De este modo las neuronas van migrando a su localización apropiada, dando forma a las distintas estructuras dentro de la corteza. (Foster, s.f, ¶ 23)

Una vez finalizada la migración neuronal, comienza la sinaptogénesis, instancia en la cual se forman las sinapsis, mayoritariamente después de nacidos, sin embargo, (Foster, s.f.) señala que las descargas espontaáneas continuas del cerebro inmaduro estimulan la formación de sinapsis.

“La máxima densidad de sináptica se alcanza entre los 3 y 5 años de vida y ocurre diferencialmente en diversas estructuras cerebrales, a esta densidad sinpatica le sigue una fase de maseta durante la niñez y, posteriormente, una eliminación o poda sináptica en que se pierden aquellas sinapsis no usadas. Las experiencias tempranas son básicas para la formación y retención de las sinapsis” (Foster, s.f, ¶ 23)

Un tercer subproceso, ocurre en el momento en que “las células gliales se enrollan y recubren los axones formando una vaina de mielina, que tiene como función el aumento de velocidad de la propagación del impulso nervioso e impedir la difusión de él, haciendo las conexiones más específicas y precisas”. (Foster, s.f, ¶ 21)

Procesos de Sustracción: este grupo se compone fundamentalmente de dos procesos, muerte celular programada y poda sináptica. El primero de estos procesos, da cuenta de la muerte de aquellas neuronas que no se conectan a un blanco viable. Con respecto a esto Foster (s.f) señala que:

La muerte de las células nerviosas durante el desarrollo del sistema nervioso se ha observado repetidamente. La explicación de que esto ocurra fue demostrada por Viktor Hamburger [26], quien descubrió que en cierta área de la médula espinal de un embrión de pollo había más de 20.000 neuronas pero, sin embargo, en un pollo adulto sólo había 12.000. Muchas de las muertes neuronales ocurren, por tanto, durante los primeros días de existencia del embrión. (p. 8)

La poda sináptica en tanto permite que el cerebro mantenga sólo aquellas conexiones que son funcionales, aumentando la eficiencia del cerebro, es por este motivo que resulta fundamental la estimulación ambiental en el proceso de sinaptogénesis, a mayor número de conexiones y fortalecimiento de las mismas, mayor funcionalidad en las conexiones, y por tanto menor eliminación sináptica. En otras palabras, la eliminación de neuronas y sinapsis que no reciben estimulación es básica para que el cerebro logre un mayor grado de especialización por medio del refinamiento de las conexiones sinápticas. (Foster, s.f, ¶ 37)

Procesos de Reorganización: responden al perfeccionamiento de funciones con validación de determinados circuitos neuronales a través de su uso permanente. Para ellos es de suma importancia que se lleve a cabo, el proceso anterior, es decir, el de la poda sináptica, puesto que

sólo así el sistema nervioso puede conseguir su especialización, y optimizar sus conexiones consolidadas.

El complicado proceso de desarrollo neurológico, muestra la importancia de tener en consideración cuál es la exigencia de desarrollo neurológico a la base de cualquier aprendizaje, en la medida que no solamente desde esta mirada, sino también desde Piaget, el desarrollo debe ser secuenciado e implica el logro de un estadio de desarrollo antes de intentar el siguiente. En síntesis, si el estudiante no ha logrado las estructuras neurológicas indispensables que le permitan integrar lo que un primer año de universidad le ofrece, no podrá incorporar los nuevos conocimientos, vale decir, no los aprenderá de manera que constituyan cambios perdurables en su conducta y bases sólidas para los siguientes.

3.2.2 Teorías del Aprendizaje

3.2.2.1 Teoría Conductual

El conductismo, caracteriza al estudiante como reactivo a las condiciones del ambiente y no como sucede en otras teorías, donde se considera que asume una posición activa en el descubrimiento del mismo. (Perry et al., 1993, p, 6).

El conductismo no busca determinar la estructura del conocimiento del estudiante, ni tampoco de determinar cuáles son los procesos mentales que ese estudiante necesita ejecutar. Sostiene que existe una relación

consecuente entre el estímulo y la respuesta, ya que a través de los estímulos se pueden llegar a obtener diferentes resultados. Los refuerzos modifican las conductas de manera negativa o positiva.

Teoría de Skinner

La teoría de Skinner se basa principalmente en el análisis de conductas observables y para ello divide el proceso de aprendizaje, por un lado en respuestas operantes, y por otro en estímulos reforzantes. Estos últimos, permitirían el desarrollo de técnicas de modificación de conducta en el aula.

Conforme a lo anterior, la conducta es concebida en términos de reforzantes positivos (recompensa) contra reforzantes negativos (castigo). Los positivos incorporan algo a la situación existente, los negativos apartan algo de una situación determinada. (Delprato, D,s.f p.16)

Dentro de sus diversas investigaciones y postulados destacó el aplicar el castigo para cambiar una conducta, sugiriendo que el uso de recompensas desde el punto de vista social y pedagógico, era más atractivo y eficaz.

Por último, el conocimiento según Skinner (1953), citado por Delprato (s.f), capacita al individuo para reaccionar con éxito ante el mundo que le rodea. De este modo, el conocimiento que pueda presentar el estudiante, ante el mundo universitario que le rodee, será determinante para la exitosa reacción del alumno.

3.2.2.2 Teoría Cognitiva

El Cognitivismo nace a finales de los años 50, como respuesta a la disminución del interés por las conductas abiertas y observables, buscando centrarse en procesos cognitivos más complejos, tales como el pensamiento.

A partir de entonces, las teorías cognitivas se orientan a la conceptualización de los procesos del aprendizaje del estudiante y se ocupan de cómo la información es recibida, organizada, almacenada y localizada. El aprendizaje se vincula, no tanto con lo que los estudiantes *hacen*, sino con *qué* es lo que saben y *cómo* lo adquieren (Jonassen 1991).

“La adquisición del conocimiento se describe como una actividad mental que implica una codificación interna y una estructuración por parte del estudiante.” (Peggy, et al., 1993, p 9)

Aprendizaje Significativo de Ausubel

La teoría del Aprendizaje Significativo surge como respuesta a la predominante perspectiva conductista de la labor educativa, la cual plantea que el aprendizaje también lleva a un cambio en el significado de la experiencia, puesto que va más allá de un cambio conductual.

Ausubel (1983) establece que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognoscitiva previa que se relaciona con la nueva información. Debe entenderse por estructura cognoscitiva las propiedades esenciales y organizativas del conocimiento previamente adquirido dentro de un campo de estudio en particular, que son relevantes para la asimilación de otra tarea de aprendizaje dentro del mismo campo.

Importante considerar además que este proceso es dinámico y en permanente reorganización. Según el autor, es de vital importancia conocer la estructura cognoscitiva del alumno para orientar el aprendizaje, considerando que para que ocurra el aprendizaje significativo, el alumno debe relacionar los nuevos conocimientos con los conceptos relevantes que ya posee.

A partir de lo anterior, podemos decir que independientemente de que dos alumnos estén involucrados en una misma tarea, el aprendizaje será diferente en cada uno, puesto que el conjunto de conceptos acumulados en su estructura cognoscitiva es único. Por este motivo construirán distintos enlaces conceptuales y necesariamente experiencias distintas. Cada alumno forma una serie de bloques conceptuales y organizados según le resulte más fácil la comprensión y la memorización de los mismos.

Se distingue dos tipos de aprendizaje; mecánico y significativo, según Ausubel (1983):

“El Aprendizaje Mecánico ocurre cuando la nueva información se incorpora arbitrariamente,

sin ser relacionada con conocimientos previamente adquiridos, también acontece cuando el alumno carece de conocimientos previos relevantes y necesarios para hacer que la tarea de aprendizaje sea potencialmente significativa (...) y si el alumno adopta la actitud simple de internalizarla de modo arbitrario y al pie de la letra.(P. 37).

No obstante, incluso este tipo de aprendizaje (mecánico) no se da en un “vacío cognitivo”: debe existir algún tipo de asociación, aunque que sin duda, no es igual al del aprendizaje significativo.

Cabe preguntarse si un currículo que no atienda a las diferencias de entrada de los estudiantes, sólo estará desarrollando aprendizajes apenas mecánicos.

Un segundo tipo de aprendizaje corresponde al aprendizaje significativo, el cual acontece una vez que los contenidos nuevos se relacionan con los ya establecidos, de una manera no arbitraria.

3.2.2.3 Teoría Constructivista

El Constructivismo nace de la insatisfacción de los postulados meramente cognitivos, motivo por el cual, ciertos teóricos contemporáneos comienzan a adoptar un enfoque, más bien constructivista, hacia el aprendizaje y la comprensión. Bajo este contexto

"el conocimiento es una función de cómo el individuo crea significados a partir de sus propias experiencias" (Peggy A, et al., 1993, p 13).

Peggy et al (1993) señala que:

“Pese a que tanto el cognitivismo como el constructivismo conciben el aprendizaje como una actividad mental, éstas se diferencian en el hecho que la primera considera que la mente es una herramienta de referencia para el mundo real, (...) mientras que para el constructivismo la mente filtra lo que nos llega del mundo para producir su propia y única realidad. (p,13)

Resulta importante señalar, que el Constructivismo no niega la existencia del mundo real, por el contrario, pero lo que el individuo conoce de él, surge a partir de sus propias construcciones e interpretaciones. De este modo, cada sujeto tendría una noción distinta de dicho mundo real.

Pues bien, desde esta teoría entonces, el alumno construiría su propia noción del mundo, no obstante, a continuación dos autores mostrarán que esta construcción puede ser tanto individual, como lo señalará Piaget, como así también social, desde la mirada de Vygotsky.

Teoría Jean Piaget

Piaget (1974) distingue dos grupos de factores necesarios para el desarrollo del ser humano. El primer grupo, considera los factores hereditarios y de adaptación biológicos, de los cuales depende la evolución del sistema nervioso y de los mecanismos psíquicos elementales. El segundo grupo considera los factores de transmisión o de interacción sociales, que interviene desde la cuna y que juegan un papel cada vez mas importante en el curso del crecimiento y en la constitución del las conductas y de la vida mental.

El autor asume que los docentes deben guiar y orientar el proceso de aprendizaje del alumno, puesto que el docente por su experiencia conoce los diferentes procesos y en la fase en que se encuentra el alumno.

Se distingue tres fases que están a la base de un óptimo desarrollo en el ser humano. Piaget (1999) señala que:

“Desde la aparición del lenguaje o, más precisamente, desde la función simbólica que hace posible su adquisición (1y medio a 2 años), comienza un periodo que se extiende hasta más o menos los 4 años, y que ve desarrollarse un pensamiento simbólico y pre conceptual. Desde los 2 hasta los 7-8 años aproximadamente, se constituye, en continuidad íntima con el precedente, un

pensamiento intuitivo, cuyas articulaciones progresivas conducen al umbral de la operación. De los 7-8 a los 11-12 años se organizan las <<operaciones concretas>>, es decir, las operaciones operatorias del pensamiento referidas a los objetos que pueden manipularse o susceptibles de percibirse intuitivamente. Desde los 11-12 años y durante toda la adolescencia se elabora, en fin, el pensamiento formal, cuyas agrupaciones caracterizan la inteligencia reflexiva completa.(págs. 137-138)

Jerárquicamente es importante presentar los aprendizajes de la fase previa para adquirir los aprendizajes de la fase siguiente, lo cual hace prever que una vez más resulta indispensable que haya un conocimiento previo para relacionar el nuevo conocimiento.

Lo anterior, permite afirmar que la formación que trae un alumno desde su enseñanza media será crucial en la adquisición de los conocimientos que pueda obtener en la educación superior. Siguiendo a Ausubel, para que ocurra un aprendizaje significativo, es necesario que haya un conocimiento previo para conectar el nuevo conocimiento.

Teoría de Vygotsky

Lev Vygotsky fue un psicólogo ruso de origen judío quizás uno de los más destacados teóricos de la psicología del desarrollo, el cual postula, según Moll (2001), que el desarrollo de los humanos únicamente puede explicarse en términos de interacción social. El desarrollo básicamente en la interiorización de instrumentos culturales, como el lenguaje, el cual en una primera instancia no es nuestro, sino del grupo humano en el cual hemos nacido, sin embargo, este nos es transmitido mediante la interacción social.

Para Vygotsky la sociabilidad juega un papel fundamental en el aprendizaje de las personas, particularmente las relaciones asimétricas con los adultos, puesto que estos son portadores de la cultura. De este modo, las funciones mentales superiores desde la atención hasta el pensamiento conceptual se construyen sobre la base de las interacciones sociales. Es así como el contexto pasa a ocupar un papel central.

De acuerdo a lo anterior, el conocimiento es considerado como construcciones sociales, a diferencia de Piaget que considera a este como construcciones individuales. Su objetividad se consuma en el compromiso social, de modo tal, la aceptación de dichas construcciones validan las mismas.

Vygotsky nos da a conocer su famosa teoría de la **Zona del desarrollo próximo**, entendiendo esta como *“la distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad para resolver*

independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz". Y la Zona de desarrollo potencial, la cual responde a la guía de un adulto o otro más capaz ante la resolución de una problemática.

La idea de mediación y de la importancia del entorno cultural en el aprendizaje, es planteada por Vygotsky y tomada más tarde por Ruben Feurstein. Desde esta perspectiva, el aprendizaje puede tener barreras representadas por carencias en el aprendiz, que no necesariamente se relacionan con su potencial de aprendizaje, sino con barreras que le impiden acceder a los aprendizajes y que son consecuencia de déficits en su formación. Las llama causas remotas. Quizás habría que determinar si los programas de primer año, consideran estos déficits es los estudiantes.

3.3 Teoría del curriculum

3.3.1 Historia del término

Para acercarse a la definición de curriculum, es necesario hacer un recorrido histórico por la literatura especializada. Algunos definen de una manera, otros en cambio se referirán a él como una construcción cultural, etc., lo cierto es que la palabra curriculum tiene sus raíces en el latín que significa una pista por donde pasaban los carros, o a veces, es traducida como una pista de atletismo (Kemmis, 2008).

David Hamilton y María Gibbons (1980), citados por S. Kemmis (2008), señalan que el uso del término curriculum aparece por primera vez en los países angloparlantes, más específicamente en la universidad de Glasgow allá por el año 1633. En aquel entonces la utilización del término produjo una transformación significativa en la educación escocesa, la que más tarde se generalizaría a todo el globo.

Para Ángel Barriga (1994) en cambio, el concepto curriculum es creado en un contexto específico: el de la Sociedad Industrial estadounidense, teniendo su máximo apogeo en el periodo post guerra con autores de la talla de Tyler e Hilda Taba, los cuales desarrollaron una articulación más profunda de los elementos del curriculum.

Grundy (1987), citado por Sacristán (2007) aporta una visión del término, como modo de organizar una serie de prácticas educativas, dejando atrás la idea de concepto para darle la característica de construcción social.

Si bien las fuentes históricas acerca del término currículum son numerosas, lo importante es que muestran los contextos en que se ha usado el concepto, lo que permite un ejercicio de interpretación de acuerdo a las diversas variables que lo cruzan y permitiendo a quienes se adentran en el conocimiento de esta práctica educativa, entender de manera más global las múltiples dimensiones y usos que se le pueden dar. Sin duda el explicitar cada una de ellas sobrepasan los límites de esta investigación, por lo mismo es necesario centrarse en aquellas que en nuestra lectura cobran mayor sentido.

3.3.2 Algunas definiciones de curriculum

Para Jhonsons (1967), citado por Kemmis (2008) el curriculum es una serie estructurada de objetivos del aprendizaje que se intenta lograr.

Wheeler (1967), citado por Román Pérez et al (1991) señala que el curriculum son las experiencias planificadas que se ofrecen a los alumnos y que son guiadas por la escuela.

Para Taba, Mac Donald (1974) citado por Román Pérez et al (1991) el curriculum es un plan de aprendizaje.

Lawrence Stenhouse (1975) citado por Kemmis (2008) por su parte señala que: “el curriculum es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio critico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica” (pág. 28)

Dieuzeide (1983), citado por Román Pérez et al (1991) define al curriculum como una organización sistemática de actividades escolares destinadas a lograr el aprendizaje de una serie de conocimientos.

Todas estas definiciones comparten la idea de planificación como elemento central del curriculum. No se puede pensar la práctica de este sin contemplar que en su esencia más pura seria una especie de guía, o camino por el cual el alumno o quien se enfrente a la experiencia educativa debe transitar para cumplir el objetivo del aprendizaje.

La definición de curriculum está lejos de concluir, constituye un ejercicio dinámico que se sostiene entre otros elementos de las necesidades de las instituciones educativas, por lo cual la exactitud del

concepto sería una añoranza de todos aquellos autores que buscan en la ejecución del ejercicio formativo los elementos claves para su generalización.

Si bien las definiciones del término han transitado por diversos momentos históricos se pueden encontrar semejanzas que le permiten a profesores y alumnos contar con una amplia gama de actividades para el aprendizaje, sin embargo estas entran en tensión entre la teoría y la práctica así como entre la educación y la sociedad

3.3.3 Teorías curriculares

Para comprender aun más el concepto de curriculum se requiere hacer un recorrido y una breve reflexión acerca de las teorías curriculares existentes. Al respecto es necesario señalar que al igual que todas las teorías, son dinámicas y en constante cambio y evolución.

S. Kemmis (2008) hace una distinción de al menos tres tipos de teorías dentro de la problemática curricular, a saber: la Teoría Técnica, Teoría Práctica y Teoría Crítica (algunos la llamarán Teoría Emancipadora). En lo que se diferencian cada una de las tres teorías del curriculum es básicamente en como entienden la ubicación cultural y social de la educación y de la escolarización.

Según Kemmis (2008) la Teoría Técnica entiende a la sociedad y la cultura como una “trama” externa a la cual la educación debe responder,

es decir como un productor de objetivos que el proceso de escolarización debe cumplir.

En la Teoría Práctica el papel de la educación evoluciona y se transforma en un elemento más activo, esto quiere decir, que en el ejercicio educativo se aporta a la sociedad y la cultura personas “educadas”. Esta teoría se basa en un punto de vista liberal de la sociedad, en donde las personas actúan en conciencia, realizando juicios y tomando decisiones morales.

La Teoría Crítica en cambio, según Kemmis (2008), parte de la premisa, que las estructuras sociales, no son tan “racionales”, ni “justas” como se cree. La realidad social estaría tan distorsionada que tendemos a “naturalizar” estas distorsiones, viendo como justo lo injusto, como racional lo irracional, etc. el aporte de la educación para esta teoría sería entonces que el proceso de escolarización podría desenmascarar los aspectos de nuestros puntos de vista distorsionados.

3.3.4 El currículum en los países de habla hispana y la influencia estadounidense

La historia del currículum en los países de habla hispana no es tan antigua como en los países anglosajones, las discusiones sobre materia curricular son recientes y han cobrado gran importancia.

Para Ángel Díaz Barriga (1994) el campo del currículum forma parte de lo que se ha llamado “la pedagogía pragmática del siglo XX”.

Actualmente en las instituciones educativas, en especial en nuestro país, se habla de calidad y eficiencia de la educación, dos conceptos que están íntimamente ligados con el empleo de los egresados. Los planes y programas actuales de la mayoría de las instituciones educativas, articulan a través del curriculum sus elementos para privilegiar la capacitación, potenciándola como un elemento básico de la formación.

Según Ángel Díaz Barriga (1994):

Toda propuesta educativa surge en un contexto histórico-social específico, y es en este donde es factible comprender las problemáticas que intenta resolver; b) la teoría curricular nace como una “nueva” articulación entre escuela-sociedad. La mediación de esta articulación esta proporcionada por la génesis de la industrialización a través de maquinas y con el surgimiento de los grandes monopolios” (pág. 13)

La transformación social y económica ocurrida en Estados Unidos desde la época del desarrollo industrial, trajo consigo nuevas exigencias a las instituciones educativas. La necesidad de una mano de obra calificada para el desarrollo de la empresa, rápidamente se extendió a las escuelas.

La filosofía pragmática y la psicología científica de comienzos del siglo XX aportaron a la nueva concepción de la educación. La masificación de las escuelas y la obligación de asistencia permitió que los industriales,

quienes habían apoyado a la creación de la escuela pública, pudieran transmitir masivamente sus ideas de desarrollo.

A partir de los años 20 comienza una proliferación de la teoría curricular. Con la masificación de las escuelas y las nuevas ideas de desarrollo, quienes eran responsables de la creación de los planes y programas de estudio de las instituciones educativas debieron responder rápidamente, Ángel Díaz Barriga (1994) señala respecto a este nuevo escenario:

En este sentido, la teoría curricular tuvo que construir un conjunto de conceptos: diagnóstico de necesidades, perfil del egresado, objetivos, etcétera, que le permitieran desarrollarse como una pedagogía de la sociedad industrial. La lógica interna de “lo curricular” se preocupó por el desarrollo de habilidades técnico-profesionales que se requieren para la incorporación del sujeto al mercado laboral... en detrimento de una formación más amplia. El “control “como determinación exacta del contenido que se ha de enseñar, del comportamiento (conductual) que se desea obtener, de la “necesidad” por satisfacer, se convierte en el eje de esta problemática. La eficiencia en la institución y en la adquisición de habilidades, así como la internalización de actitudes de orden, obediencia y sumisión, constituyen el proyecto de formación del individuo de esta sociedad. (pág. 26)

La educación del siglo XX está íntimamente ligada con el trabajo, la escuela es una preparación para el empleo, los problemas educativos giran en torno a los problemas de la industria.

Los educadores progresistas proponen que la educación se adecue al niño, sin embargo proponen la existencia de dos escuelas, una “académica” y otra para hijos de obreros. (Ángel Díaz Barriga, 1994).

A fines de los años sesenta, según Ángel Díaz Barriga (1994) en Chile Mario Leyton, basándose en un análisis de la obra de Tyler “principios básicos del currículum” crea un modelo educativo utilizando las reglas estadounidenses, el mismo llamo a su modelo: el modelo Tyler- Leyton, el chileno plasmo su obra en un texto intitulado “Planteamiento educacional”.

El gran aporte que realizan los estudiosos estadounidenses a la teoría del currículo, fue la de cientificar la creación de los planes de estudio, utilizando el empleo como ente regulador básico de las necesidades de formación, de ahí la concepción de la importancia de los egresados y su desempeño en el ámbito laboral como indicador de éxito de las instituciones educativas, especialmente aquellas de formación profesional superior.

La educación actualmente va de la mano con el desarrollo económico. Las economías más pujantes consideran la instrucción escolar y profesional como una inversión que cada uno porta y que esta representada por el capital que se invirtió en ella, capital que debe reportar una tasa de ganancia, algo así como una tasa de interés.

3.3.5 Curriculum Manifiesto, nulo y oculto, Elliot Eisner

Elliot Eisner (1979) distingue tres tipos de curriculum presente en todas las instituciones educativas, el curriculum manifiesto, nulo y oculto.

El curriculum manifiesto está constituido por la oferta educativa que realiza la institución y que se encuentra públicamente declarada, se incluyen los planes y programas, las actividades didácticas y objetivos que la escuela desea alcanzar.

El curriculum nulo está compuesto por aquello que la escuela no enseña, se incluyen en él todos los procesos intelectuales que la institución deja de lado y las materias o asignaturas que no están presentes en el curriculum manifiesto.

Por su parte el curriculum oculto es aquel que se produce en el nivel más próximo de quien experimenta un proceso formativo, está compuesto por todas las interacciones que se dan al interior del aula, entre los profesores y alumnos. La cultura de la institución es transmitida de forma oculta y juega un papel fundamental en el proceso produciendo según Elliot Eisner (1979) los efectos más profundos y duraderos en los estudiantes.

3.3.6 Teoría del curriculum de Ralph W. Tyler

Quizás uno de los autores más controversiales en la teoría del curriculum es Ralph Tyler, pedagogo estadounidense que se convirtió junto con su teoría en el padre de la evaluación. El modelo de Tyler ha sido ampliamente estudiado en pedagogía. Según autores como Ángel Díaz Barriga ya en los años 1920 aparecieron los primeros escritos sobre curriculum, sin embargo no es hasta después de la segunda guerra mundial que este concepto comienza a ser desarrollado con mayor articulación siendo Tyler uno de los principales protagonistas (Barriga, 1994). En este contexto histórico es donde R. Tyler escribe su libro principios básicos del curriculum, que más tarde sería tildado de simplista y con un pobre contenido histórico, sin embargo es de lectura obligada en quienes se adentran a entender el concepto de la teoría curricular. En un libro de 132 páginas el autor desarrolla 5 capítulos que van desde los fines que desea alcanzar la escuela a como se debe trabajar el personal docente superior en la elaboración del curriculum.

Si bien el texto de Tyler posee una estructura de manual, pues plantea a primera vista una serie de preguntas, quien se adentra en el encuentra no solo un texto sin respuestas sino más bien una serie de premisas que buscan ser desarrolladas a lo largo de la práctica docente, se convierte entonces en un método para analizar el curriculum de cualquier institución educativa.

Tyler (2003) plantea la formulación de cuatro preguntas fundamentales:

- ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?
- De todas las experiencias educativas que puedan brindarse, ¿Cuáles ofrecen mayores probabilidades de alcanzar esos fines?
- ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias?
- ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos? (págs. 7,8)

Para Tyler quienes diseñan un curriculum deben ir a tres fuentes: los estudiantes, la sociedad y los requisitos del contenido, posteriormente los que planifican deben responder a las cuatro preguntas fundamentales.

3.3.6.1 Los objetivos de la escuela

Uno de los principales problemas que distingue al autor es que los profesores no logran dar respuesta a los objetivos de su enseñanza de forma satisfactoria, pues muchos programas no responden a propósitos definidos, y se basan en micro objetivos que no aportan al objetivo general de la escuela. ¿Pero quienes deciden los objetivos de una escuela?, para Tyler otro de los grandes problemas del curriculum es que se requiere de una filosofía amplia de la educación que guíe la formulación de los objetivos, así quienes dirigen las instituciones

educativas puedan contar con elementos claves para pensar sus objetivos de forma sensata y con mayor validez.

La discusión entre progresistas y esencialistas especialistas en psicología infantil y asignaturas entregó dos visiones acerca de cuál es la fuente fundamental de la que se deben derivar los objetivos, los progresistas señalan que es necesario estudiar los intereses, el entorno y los problemas que enfrenten los estudiantes mientras que los esencialistas por su parte entienden que la herencia cultural con la que contamos posee las enseñanzas fundamentales que deben ser la fuente de objetivos (Tyler, 2003).

Algunos sociólogos, según Tyler, preocupados por los problemas de la sociedad de aquel entonces, señalaban que el estudio de esta debería ser la fuente de objetivos para la escuela, por su parte los filósofos de la educación “reconocen en la vida valores fundamentales que, en gran medida pasan de una generación a otra por medio de la educación” (Tyler, 2003, pág. 11)

Uno de los grandes aportes de la obra de este autor es que señala que se deben utilizar varias fuentes de información para desarrollar las bases de los objetivos de la escuela, rescatando de cada una de ellas sus aspectos fundamentales.

a) Conocer a los alumnos

El estudio de los alumnos es de vital importancia para la formulación de objetivos en la teoría Tyleriana ya que se deben detectar las necesidades educativas de estos, considerando que en el medio externo a la institución educativa, las personas adquieren una parte considerable de su formación, por lo que sería innecesario que la escuela se preocupe de propiciar experiencias que se dan de forma adecuada fuera de esta, debe entonces estar centrada en las carencias o vacíos que aparecen en los estudiantes. Desde esta mirada es necesario y primordial antes de establecer cualquier objetivo que la institución realice investigaciones que apunten a detectar estas carencias.

En relación a las investigaciones que deben realizar las instituciones educativas acerca de sus alumnos Tyler (2003) afirma que:

“Los trabajos que se realicen con tal fin constarán de dos partes tendientes primero, a establecer la situación actual de los educandos, y segundo, a comparar esa situación con las pautas aceptables que permitan ubicar las carencias o necesidades” (pág. 14)

Las investigaciones acerca de los alumnos no sólo debe contemplar sus necesidades, se debe también poner atención a los interés de quienes vivirán la experiencia educativa, ya que en términos de didáctica es esencial que las actividades que se realicen sean del interés del alumno, ya que la educación es un proceso que requiere entre otras cosas esfuerzo y su participación activa.

b) Conocer el contexto

El apogeo científico de la época post guerra y la revolución industrial, trajo consigo una serie de nuevos conocimientos que era necesario transmitir en las instituciones educativas, por esta razón Tyler en su obra señala, que se hizo complejo para la escuela transmitir todos los conocimientos que se estaban generando más los que ya existían como herencia cultural.

El estudio de la vida contemporánea se convirtió en una herramienta valiosa para la escuela, ya que a través del conocimiento del contexto en el cual educa la institución, se pueden determinar aquellas teorías que deben transmitirse y cuales ya se encuentran obsoletas y forman parte de un elemento histórico en cuanto a ciencia y tecnología. Este estudio entrega sugerencias importantes para la elaboración de los objetivos de la escuela ya que en el dinamismo del conocimiento es necesario optimizar el tiempo de los estudiantes en elementos esenciales y útiles para la vida cotidiana.

Una de las críticas que se hace al estudio de la vida contemporánea como fuente de objetivos de la escuela por parte de los esencialistas es que: adiestrar a los alumnos en temas de la vida actual los imposibilita a enfrentar los problemas del mañana ya que estos serán diferentes en su vida adulta. A estas críticas Tyler responde indicando que dicho estudio sólo combinado con otros se convierte en fuente para la elaboración de objetivos y vuelve a mencionar la importancia de la multiplicidad de

elementos a contemplar y lo nocivo que puede ser para la institución tomar un elemento como fuente única.

c) El aporte de los especialistas en asignaturas

La opinión de los expertos es una fuente habitual de objetivos en las instituciones educativas, quizás sea la más difundida, debido a su presencia en libros, materiales y su participación en la escuela, lo cual marca una tendencia a que las opiniones expertas sean tomadas como el punto de partida para la creación de planes de estudios y programas.

En la obra de Tyler se mencionan algunas críticas a esta fuente, una de las principales es que los expertos proponen objetivos demasiado técnicos y a veces inalcanzables por el universo de alumnos, además de la especificidad de cada uno lo que afecta en el objetivo general de la escuela porque cada especialista intentara desarrollar su área de la forma más específica posible.

Sin embargo el desconocer el aporte de los especialistas sería un error porque cada informe que realizan es una fuente rica en premisas que ayudaran a la institución a desarrollar los objetivos de la escuela, los especialistas deben responder a la pregunta ¿Cómo aporta mi especialidad en la formación de los alumnos? Más que responder a la pregunta ¿Cómo debe ser la formación que debe recibir el alumno que proseguirá sus estudios en el mismo campo? (Tyler, 2003)

d) El aporte de la filosofía

Para el autor las tres fuentes de objetivos mencionadas aportan mucho material para la creación de objetivos, sin embargo se deben seleccionar solo aquellos elementos que sean importantes y posean una coherencia entre si, además de contemplar un número reducido, ya que para Tyler, los cambios conductuales en los alumnos requieren tiempo para que sean logrados, por lo que un gran número de objetivos puede resultar inviable por el tiempo que tiene la escuela para realizarlos.

La filosofía adoptada por la escuela es el primer filtro para lograr la coherencia de objetivos, con respecto a este punto Tyler (2003) señala lo siguiente:

“Permítaseme explicar en qué manera la filosofía puede servir de tamiz. Correctamente formulada una filosofía pedagógica y social responde a varias preguntas importantes. En esencia sus enunciados procuran definir la naturaleza de una vida y una sociedad optimas. Parte de esa filosofía, pues, definirá que valores se estiman esenciales para una vida satisfactoria y eficaz. Es probable que en una sociedad democrática, la filosofía educacional exalte los valores democráticos”. (pág. 38)

Una de las preguntas que según el autor debe responder una filosofía de la educación es: “¿debe el hombre educado ajustarse a la sociedad y aceptar el orden social tal como son o, por el contrario, tratar de mejorar el medio en que vive?” (Tyler, 2003, pág. 39), sin duda responder a esta pregunta marcará en gran medida los objetivos de la escuela, sin embargo las instituciones educativas de sociedades democráticas actuales responden a esta pregunta con un poco de las dos opciones.

Otra de las preguntas que se debe responder es: “¿las distintas clases sociales deben recibir una educación diferente? (Tyler, 2003, pág. 39) la respuesta a esta pregunta es compleja sin embargo cualquier posición que se tome influirá directamente en los objetivos de la escuela.

e) El aporte de la psicología

La psicología del aprendizaje se convierte en un segundo filtro por el cual deben pasar los objetivos de la escuela.

La psicología del aprendizaje según el autor permite saber qué cambios son posibles en las personas que experimentan un proceso de aprendizaje y cuales son inalcanzables.

Uno de los juicios más importantes que surgen del estudio de una psicología del aprendizaje, es el de las condiciones que se requieren para aprender cierto tipo de objetivos. Los encargados de generar los objetivos de la escuela deben considerar todos los aspectos de la psicología del

aprendizaje adoptada para que en la construcción de estos exista coherencia y posibilidad de alcanzarlos.

Los objetivos de la escuela deben ser consistentes con la psicología del aprendizaje que la institución valide, pues en base a ella es que se verifican sus resultados. Si bien el conjunto de premisas extraídas de las tres fuentes para la construcción de objetivos planteadas en trabajo curricular Tyleriano pueden parecer interesantes y necesarias para la escuela se convierten en infértiles si no responde al soporte teórico de la psicología adoptada.

3.3.6.2 De la selección de actividades para alcanzar los objetivos de la escuela

Después que la escuela ha fijado sus objetivos es necesario crear las actividades adecuadas para lograrlos. Desde la mirada de Tyler, los alumnos aprenden mediante la experiencia, llama resortes de la educación a las experiencias que viven los estudiantes en la escuela.

El aprendizaje ocurre por la conducta activa de quien aprende, es necesario que el estudiante asimile lo que el mismo hace, debe ser un participante activo, para ello la escuela debe crear actividades que llamen el interés de los alumnos, que sean estimulantes. El profesor debe modificar el medio de tal forma que se establezcan situaciones que susciten la conducta deseada, sin embargo por las características personales, es posible que cada alumno viva una experiencia distinta, por lo que es responsabilidad del profesor crear situaciones con varias

facetas o situaciones múltiples que estimulen a cada uno de los estudiantes.

Parece lógico que las actividades que realicen los profesores en la escuela para alcanzar los objetivos se desprendan de estos mismos, sin embargo en principios básicos del curriculum (Tyler, 2003) se presentan principios generales que pueden ser aplicados a cualquier objetivo.

El primer principio es que el estudiante disponga de los medios y la oportunidad para practicar el tipo de conducta que se desea alcanzar en la experiencia de aprendizaje, además del contenido necesario.

El segundo de los principios es que el estudiante debe obtener satisfacción en las actividades de aprendizaje, si la experiencia no es satisfactoria o desagradable no se logara ni el aprendizaje ni el objetivo.

El tercer principio y quizás uno de los más importantes es que el profesor debe partir desde las posibilidades del alumno, es decir no puede crear actividades que requieran conductas que el alumno aun no está capacitado para desarrollar, debe conocer sus condiciones y su formación previa antes de cualquier actividad de aprendizaje.

El cuarto principio es que existen muchas actividades que los profesores pueden desarrollar para alcanzar los objetivos, es decir pueden ser creativos ya que el curriculum no debiera preestablecer ni limitar las experiencias de aprendizaje.

El quinto y último principio es que la misma actividad, da por lo general distintos resultados, esto tiene una consecuencia positiva y es que el alumno puede lograr la concreción de más de un objetivo, sin embargo lo

negativo es que puede tener consecuencias indeseables por lo que el profesor debe estar siempre atento a este detalle.

Debido a que en una escuela el número de objetivos puede ser amplio, es necesario agrupar las actividades de aprendizaje en algunas categorías fundamentales para lograr los resultados esperados, de esto se desprende que en la teoría Teyleriana existan al menos 4 grupos de actividades de aprendizaje que esperan desarrollar algunas conductas en los alumnos, estas son:

- Actividad de aprendizaje para desarrollar el pensamiento.
- Actividades de aprendizaje útiles para adquirir conocimientos.
- Actividades de aprendizaje útiles para adquirir actitudes sociales
- Actividades de aprendizaje que sirven para suscitar intereses.

Las actividades de aprendizaje son las que llevaran al logro de los objetivos de la escuela, por lo que deben ser constantemente estudiadas para poder así evaluar minuciosamente los proyectos definitivos del programa de enseñanza.

3.3.6.3 De la organización de las actividades de aprendizaje

Luego que la escuela haya desarrollado sus objetivos y creado sus actividades de aprendizaje para lograrlos, es necesario organizar estas actividades con el fin de que sean efectivas, deben relacionarse entre si para resultar un programa coherente.

Los cambios conductuales en las personas no se producen de forma inmediata, solo con el paso del tiempo los cambios se asientan y se vuelven profundos, por lo tanto es necesario que las actividades de aprendizaje estén organizadas de tal manera que entre ellas se refuercen mutuamente.

Se distinguen dos tipos de relaciones entre las actividades de aprendizaje, aquellas que son del tiempo llamadas verticales, y las que son entre asignaturas llamadas horizontales, al respecto Tyler (2003) señala que:

“Al examinar la relación entre las actividades de aprendizaje de Geografía del quinto grado y Geografía del sexto grado, se toma en cuenta la *organización vertical*, mientras que, al analizar la relación entre las actividades de aprendizaje de Geografía e Historia de quinto grado, se atiende a la *organización horizontal* de las actividades de aprendizaje. Ambos aspectos tienen importancia para determinar el efecto acumulativo de las actividades educativas. Si las del sexto grado en Geografía se fundan como es lógico, en las del quinto grado, podrá descontarse una mayor profundidad

y amplitud en la materialización de conceptos geográficos, habilidades, etc. y, si las actividades de Geografía del quinto grado aparecen debidamente correlacionadas con las de historia de quinto grado, ambas podrán reforzarse mutuamente, otorgando mayor significación y mayor unidad a los diferentes puntos de vista, obteniéndose de esa manera un programa de enseñanza mas efectivo. Por lo contrario, si las actividades resultan contradictorias, tal vez se anulen recíprocamente o, si no existe entre ellas una vinculación apreciable, el estudiante recibirá conceptos fragmentarios que no podrá relacionar en su vida cotidiana de manera eficaz”. (Pág.86)

El criterio principal para elaborar un grupo organizado de actividades de aprendizaje según el autor es: *continuidad, secuencia e integración*, La primera palabra, *continuidad*, se refiere a la reiteración vertical de los elementos principales del curriculum, la *secuencia* va mas allá de la continuidad, y se refiere a que cada experiencia de aprendizaje se debe fundir con la precedente, y debe avanzar en profundidad, amplitud y complejidad, por su parte la *integración* se refiere a que las actividades del currículum deben relacionarse horizontalmente para lograr que el estudiante unifique un concepto y así unificar a su vez su conducta en relación a los elementos que maneja.

Cualquier organización que se realice en cuanto a las actividades de aprendizaje en un currículum debe tener una estructura organizativa, estar

orientada por principios organizadores y contemplar los elementos que sirvan como nexo, identificándolos y ubicándolos en el lugar que corresponda.

3.3.6.4 La evaluación de la eficacia de las actividades de aprendizaje

Uno de los aportes más reconocidos de Tyler es la evaluación, en muchos libros y literatura pedagógica se le ha dado incluso el apodo de “padre de la evaluación”.

Una de las etapas fundamentales del método de Tyler para comprender un currículo de una institución, es la evaluación, en términos de eficacia, de sus actividades de aprendizaje. Si bien luego de concluir los objetivos, crear las actividades de aprendizaje y organizarlas se debe evaluar, en el transcurso de estas primeras etapas se han efectuado evaluaciones preliminares que él llama “etapas iniciales o intermedias de la evaluación”, sin embargo estas no bastan para poder evaluar a fondo las experiencias de aprendizaje señaladas en el currículo (Tyler, 2003).

El ejercicio de la enseñanza supone muchísimas variantes, determinadas por las diferencias de los estudiantes, la diferencia de los ambientes en los que se enseña, la capacidad de los docentes para llevar a cabo las actividades, las diferencias de personalidad de estos mismos, etc., lo que hace que lo proyectado sea muy diferente a lo que ocurre en realidad. Por esta razón resulta necesario evaluar la eficacia de los planes e identificar sus desaciertos para corregirlos y trabajar en ellos.

“La evaluación significa, fundamentalmente, determinar en que medida el currículo y la enseñanza satisfacen los objetivos de la educación” (Tyler, 2003, p.109), en concordancia con el autor podemos decir que la constante evaluación del currículo es una herramienta fundamental para las instituciones educativas, no tiene sentido dentro de esta mirada no saber si las actividades de aprendizaje son efectivas o no con respecto a lo que se quiere lograr.

El concepto de evaluación visto así, entrega dos aspectos importantes: primero se deben observar las conductas de los estudiantes ya que modificar sus conductas es uno de los fines de la educación, y en segundo lugar no se debe realizar la evaluación en un solo momento, sino más bien una al comienzo y otra al final del proceso, para poder identificar así los cambios que en ellos se han producido, es decir no vale solo saber al final lo que los alumnos han aprendido, si no también es necesario saber cuál fue su punto de partida.

La evaluación en su ideal no debiera detenerse con el término del proceso de enseñanza, debiera ser sostenido en el tiempo, las instituciones educativas debieran realizar un seguimiento a sus egresados, ya que existe una posibilidad que los objetivos se hayan alcanzado transitoriamente y que no constituyan un aprendizaje sólido de las conductas esperadas. Este seguimiento permite a la escuela saber si sus objetivos son alcanzables verdaderamente o lisa y llanamente imposibles de cumplir.

La evaluación no es solamente cosa de un examen con lápiz y papel, si bien este método constituye una de las formas más validadas para medir aprendizaje, existen otras clases de conductas que la escuela desea desarrollar y que no es posible evaluarlas de esta forma, por eso Tyler señala que todo testimonio que certifique los cambios de conducta de los estudiantes constituye un método idóneo de evaluación, por lo que la evaluación no se puede pensar en un método único.

El proceso de evaluación comienza en el momento de plantear los objetivos de la escuela, esta deberá contar con procedimientos claros para poder evaluar en todo momento el cumplimiento de estos objetivos. No basta con solo declararlos, se debe contar con herramientas establecidas que permitan verificar si se cumplen o no estas declaraciones, los instrumentos de evaluación incluidos en los procedimientos deben ser objetivos, confiables y tener validez, si algunos de estos aspectos no se cumplen entonces el instrumento se debe mejorar.

El planear un currículo es un proceso constante y en la medida que se ejecuta se ensaya por eso debe evaluarse en todo momento para ir mejorando los aspectos erróneos y volver a reevaluarse, en un ciclo que busca generar efectividad y evitar que la base de un currículo sea un juicio precipitado.

3.4 La educación media chilena

La Educación Media en Chile, tiene una duración de 4 años, y se divide en Científico Humanista, y Técnico Profesional.

Los establecimientos que dictan este nivel de instrucción están diferenciados por el tipo de financiamiento que utilizan para solventar sus gastos, entre ellos se encuentran los establecimientos particulares que no reciben ningún aporte estatal para su funcionamiento y se financian por el pago de colegiatura y matrícula de sus alumnos, otro tipo de establecimientos son los de dependencia subvencionada los cuales se financian a través de una subvención del Estado por alumno matriculado y otra parte financiada por el pago parcial de colegiatura y matrícula de sus alumnos, el tercer grupo está compuesto por establecimientos de dependencia municipal el cual exenta de pago de colegiatura y matrícula a sus alumnos, su financiamiento lo obtienen de los municipios a los cuales pertenecen y por los cuales son administrados.

La Educación Media en Chile es de carácter obligatorio, es decir, corresponde al Estado entregar los recursos para que cada ciudadano chileno pueda acceder al derecho de educación por lo menos hasta este nivel.

Según datos del MINEDUC (2012) los establecimientos de Educación Media intentan promover líneas de trabajo coherentes con el nivel de educación básica. Al igual que en todos los niveles obligatorios de la educación Chilena (preescolar, básica y media) existen contenidos

mínimos obligatorios que independientemente cual sea la dependencia del establecimiento, deben ser desarrollados con el fin de resguardar la equidad en la entrega de contenidos.

Si bien el sistema de educación media en Chile se perfila con altos estándares a nivel internacional, mantiene aun una brecha en términos de la calidad de la educación entre los establecimientos de las diversas dependencias.

3.4.1 Curriculum de la educación media

Sin duda uno de los puntos medulares al pretender una revisión de la actual oferta pública de la educación media, es saber qué se enseña y qué perfil de egreso se espera alcanzar, así como la adecuación o no de la oferta, conforme a las necesidades del país y a las expectativas de los ciudadanos. De hecho uno de los fenómenos más señalados por diversos autores es la pérdida de relevancia de las instituciones educativas, en la medida que porciones cada vez más grandes del estudiantado, parecen no tener cabida en el sistema, a juzgar por los altos índices de fracaso y deserción. (Donoso y Cancino, 2007)

El marco curricular de la educación media chilena se basa en los principios de la Constitución Política, en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza y en el ordenamiento jurídico de la Nación, así como en la concepción ética que orienta la Declaración Universal de los Derechos Humanos y que está presente en las grandes tradiciones espirituales del

país. Los principios aludidos tienen por base la convicción fundamental de que los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y que la perfectibilidad inherente a la naturaleza humana se despliega en procesos de autoafirmación personal y de búsqueda permanente de trascendencia, los que otorgan sentido a la existencia personal y colectiva. A la libertad que hace de cada individuo persona y sujeto de derechos y deberes, le es intrínseca la capacidad de razonar, discernir y valorar, fundamentos a su vez de la conducta moral y responsable (SENDA, 2012).

Durante 5 años el sistema de educación en Chile vivió una modificación de los currículos de todos sus ciclos. Esta comenzó en el año 97 y culminó en el año 2002 año en que se realizaron cambios en el ciclo de educación media. Estos cambios responden a los grandes cambios tecnológicos, sociales, políticos y económicos de finales del siglo XX. La adecuación de un curriculum que permita responder a las necesidades del país ha sido una tarea constante de las personas que trabajan en el área curricular del Ministerio de educación (ente regulador de la educación en Chile).

Las modificaciones realizadas al curriculum según un artículo de Cristián Cox D. (2003) atraviesan varios puntos fundamentales, a saber: el control, la estructura, la organización y contenidos. Los cambios en los contenidos se consideran el corazón de estas modificaciones, ellas buscan desarrollar características en el alumno, con respecto a estas Cristian Cox D. (2003) señala

“Entre estas destacan: capacidad de abstracción, pensamiento sistémico, experimentación y aprender a aprender, comunicación y trabajo colaborativo, resolución de problemas, manejo de la incertidumbre y adaptación al cambio. Se le exige asimismo el desarrollo de habilidades y actitudes ciudadanas basadas en la valoración de la democracia y de los derechos humanos” (§ 33)

Quizás una de las características más importantes del cambio curricular es que se considera la importancia del hacer, cambio muy profundo ya que anterior a esta concepción se le restaba importancia, al instalar la conceptualización por sobre la experiencia, de manera que la comprensión anteceda a la realidad. Hoy se sabe que es posible aprender a partir de la realidad y sus problemas.

El curriculum de la educación media chilena está en constante evolución. El dinamismo de la sociedad actual y los cambios tecnológicos obligan a una renovación constante para poder responder satisfactoriamente a las necesidades del país.

Dentro de los tres primeros ciclos de la educación, se busca una coherencia y continuidad de los contenidos y metodologías de aprendizaje, sin embargo el ciclo de la educación terciaria posee una mayor libertad, en relación a mantener o no esta característica

3.5 Universidad Academia de Humanismo Cristiano

3.5.1 Historia

Son sus inicios en el año 1975, cuando el Cardenal Raúl Silva Henríquez en un marco de libertad y pluralismo, impulsa la creación de un centro de estudios. Es en ese instante cuando nace la **Academia de Humanismo Cristiano**. Esta institución genera un espacio especialmente para las ciencias sociales, en que es posible la creación y difusión de conocimientos sobre nuestra realidad política, económica, social y cultural.

La Academia en sus inicios se organizó en torno a un conjunto de centros que se caracterizaban por unir la investigación con implementación de programas de desarrollo y capacitación para los diversos sectores sociales.

Se trata de un momento complejo de la historia chilena, no obstante, el escenario nacional e internacional de fines de los años ochenta le plantea a la UAHC, el gran desafío de ofrecer, especialmente a los jóvenes, una institución universitaria en el marco de los valores humanistas provenientes de las diversas vertientes del pensamiento social.

La Universidad Academia de Humanismo Cristiano se funda en 1988, siendo una corporación de educación superior, con una determinante propuesta en la formación de las actuales y venideras

generaciones de profesionales de nuestra nación. De esta manera se han ido configurando áreas de trabajo en que se integran las actividades docentes, investigación, extensión y estudios interdisciplinarios de los fenómenos más característicos de la sociedad contemporánea.

La Universidad Academia de Humanismo Cristiano, se ha definido como una casa de estudios de excelencia académica, definición que está respaldada por la alta calidad de sus docentes e investigadores, y por constituir un espacio abierto a la discusión y reflexión. Esta posición se traduce en el fomento de un pensamiento crítico y divergente, a través del diálogo constructivo.

La Universidad adquiere plena autonomía en el año 1999, y fue otorgada por el Consejo Superior de Educación, consolidándose de este modo, como una Universidad no confesional y pluralista, conservando los valores del humanismo que le dieron origen.

3.5.2 La estructura y contenidos curriculares

La Universidad Academia de Humanismo Cristiano ofrece a los jóvenes de hoy, una formación de alto nivel académico, para lo cual imparte contenidos curriculares actualizados tanto teórica como metodológicamente.

Entiende que las ciencias Sociales deben, como disciplinas científicas y como formas concretas de ejercicio profesional, asumir el desafío de crear conocimientos sobre la realidad y proponer alternativas

que contribuyan al establecimiento de una sociedad más justa que combine el compromiso con la tolerancia, con la capacidad de escuchar y aceptar distintas opiniones de manera igualitaria respetando los derechos básicos de las personas, independiente de su género, raza, cultura, nivel social, actividad, credo o ideología. (Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2012)

Actualmente la Universidad está compuesta por los siguientes grupos y organizaciones

- Universidad Academia de Humanismo Cristiano
- *CERC* Centro de Estudios de la Realidad Contemporánea
- *GIA* Grupo de Investigaciones Agrarias
- *CORPODIUM* Corporación de Estudios e Investigación Minera
- *FASIC* Fundación de Ayuda Social de las Iglesias Cristianas
- *PET* Programa de Economía del Trabajo
- *PIIE* Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación
- *FUD* Fundación Universidad y Desarrollo
- *GEA* Cooperativa de Trabajo Grupo de Estudios Agro Regionales

Estas instituciones constituyen la Asamblea de Socios, instancia superior de gobierno de la Universidad. La Asamblea designa un

Directorio que tiene a su cargo la definición de las políticas generales de la Universidad.

3.5.3 El Plan Educativo de la Universidad

La Universidad Academia de Humanismo Cristiano, promueve un modelo educativo que responde a una opción crítico-transformadora de la educación y la sociedad.

Esta se inspira en la defensa de los derechos humanos, el compromiso con la promoción y en la democracia. Como así también, en aspectos que dan cuenta de la valoración de un desarrollo sustentable e incluyente, dando especial énfasis a la equidad y la eliminación de todo tipo de discriminación; dando lugar, más bien, a la construcción de un espacio educativo con una mirada abierta y pluralista, que hace del pensamiento crítico un sello formativo de su docencia. (ACADEMIA, 2012)

En términos pedagógicos, esta opción educativa se caracteriza por:

- Desarrollar una educación reflexiva y orientada al pensamiento crítico, pensamiento que es esencialmente cuestionador y emancipador pero, sobre todo, propositivo y esperanzador.
- Alentar en todo proceso formativo una comprensión histórica, social y contextualizada de los problemas de cada profesión.

- Demandar prácticas de aula y de evaluación de los aprendizajes basadas en el diálogo, la comprensión, la reflexión y la intersubjetividad.
 - Fundar una relación entre educador y educando basada en la confianza y el mutuo respeto, orientada por patrones de exigencia y supeditada al logro de aprendizajes de calidad.
 - Valorar y exigir aprendizajes orientados a la transformación de la realidad, potenciando a los sujetos involucrados a través de una lectura complejizadora, autónoma, colaborativa, ética y política de la realidad.
 - Privilegiar una relación dialéctica entre teoría y práctica, lo que conduce a situar a los estudiantes, tempranamente, en contextos laborales reales.
 - Distanciarse críticamente de los enfoques curriculares por competencias de índole reduccionista y tecno-instrumental, abriéndose a la re significación semántica y epistemológica de dicho concepto para dotarlo de coherencia con la misión y visión institucional.
- (Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2012)

3.6 Escuela de Psicología

3.6.1 Historia

Durante el proceso de Acreditación de la Escuela de Psicología de la Universidad (año 2010) se realizó quizás uno de los trabajos más importantes de los últimos 20 años, vale decir, sistematizar la historia de la escuela en un documento que en forma sintética diera cuenta de su desarrollo. Este documento que se transforma en la materia prima de un proceso de autoevaluación que se inicio con la necesidad de alcanzar la acreditación de la carrera de pregrado, contiene elementos fundamentales para contextualizar los resultados de esta investigación.

La falta de registros, documentación y la pérdida de testimonios claves le da a este documento un incalculable valor, al respecto Gorostegui (2010) señala que:

El registro escrito de la historia que se ha reunido para los fines señalados, constituye un producto que se construye con dificultades derivadas de la falta de testimonios escritos rigurosos y completos del devenir histórico de la Carrera, en especial, durante los primeros años. Por otra parte, los cambios de sede, en especial el cambio desde la sede Alameda a la sede Brasil y finalmente a la sede Condell (2006) implicó inevitablemente pérdida de información histórica que posiblemente en ese momento no se consideró relevante, dado que se privilegió la conservación y el

traslado de la documentación de los estudiantes, registros curriculares, etc. (pág. 1)

La escuela de Psicología nace con el proyecto de la institución y de quien fuera su primer director, el señor Jorge Leiva Cabanillas. Con una mirada progresista Leiva y sus colaboradores piensan la Escuela de Psicología como una carrera de alta exigencia académica, al servicio de los grandes talentos del país, principalmente de aquellos que provenían de sectores populares y que hasta entonces habían visto truncadas sus posibilidades en términos económicos de ingresar al sistema de educación superior de aquella época.

El escenario de la formación de psicólogos en Chile en el año 89 ya contemplaba al menos 28 programas de formación, distribuidos en universidades tradicionales y algunas privadas que rápidamente proliferaban en la oferta educativa del país (Gorostegui, 2010)

Es al fin en el año 91 que se crea la Escuela de Psicología, pensada en una primera instancia para alumnos vespertinos, esto respondía a que su creador consideraba que la formación en psicología requería de habilidades y una madurez poco alcanzable al egreso de la educación media.

Durante un primer momento la malla curricular de la carrera estuvo ajustada a la malla de la Universidad de Chile ya que en aquel entonces no se tenía autonomía para desarrollar una malla diferente. Al poco andar y tras varias gestiones, la escuela logra acreditar su malla independiente

gracias al apoyo del Consejo Superior de Educación y la Universidad de la Frontera.

Al iniciar su programa tal como se había pensado, la escuela necesitaba de alumnos con una formación previa en ciencias sociales, sin embargo no se podía dejar afuera a los recién egresados de educación media que postulaban a esta nueva propuesta, en respuesta a esto es que se crea un proceso de selección muy riguroso, quizás uno de los más rigurosos en ese entonces.

El primer programa de estudios de la escuela contemplaba dos momentos en la formación de psicólogos, un primer momento que duraba dos años y que conducía al grado de bachiller en ciencias sociales con mención en psicología y un segundo momento que conducía al título profesional de psicólogo. No todos quienes entraban a la escuela concluían su formación en psicología pues al terminar el bachiller la escuela aplicaba una nueva evaluación y determinaba quienes eran aptos para continuar su formación y quiénes no.

Con respecto a la rigurosidad de los procesos durante la dirección de Jorge Leiva, Gorostegui (2010) basándose en una entrevista realizada a este mismo señalan que:

“Las condiciones y requisitos para estudiar Psicología en esta Universidad, eran de alta exigencia y rigurosidad. Durante los 6 primeros años de la Carrera, bajo la dirección de Jorge Leiva, se aplicaban test clínicos, vocacionales, observaciones de conducta, etc. (pag.6)

Durante este tiempo el curriculum de la Escuela es evaluado por la Pontificia Universidad Católica de Chile resultando ser el mejor del país, debido a la coherencia interna de sus contenidos y su relación con sus fundamentos epistemológicos y valóricos que le dieron inicio.

La misión de la Escuela de Psicología que se mantiene vigente hasta hoy, fue declarada en sus inicios, es decir en el año 1991. En ella se afirma principalmente el rechazo a todo tipo de discriminación, la opción preferente por los sectores mas desfavorecidos, la construcción de una sociedad más justa e igualitaria y un fuerte compromiso con la defensa y la promoción de los derechos humanos (Gorostegui, 2010)

Durante los primeros años de la escuela, se otorgaba el grado de Bachiller en Ciencias Sociales con mención en Psicología, el titulo de Psicólogo y Licenciado en Psicología, lo que mas tarde sería reemplazado por una malla de menciones que conducía a las distintas especialidades, a saber Educacional Comunitaria, Clínica Comunitaria y Laboral.

Posteriormente a que el señor Jorge Leiva Cabanillas dejara el cargo de director, asume en su lugar la doctora Johanna Filp la cual solo estuvo por un periodo de 2 años.

En el año 1997 asume el doctor Salomon Magendzo, en circunstancias de que la carrera ya se impartía en dos jornadas (diurna y vespertina). En el año 1998 se realizan modificaciones en el plan de estudios de ambas jornadas, respondiendo a las recomendaciones del Consejo Superior hechas en el momento de aprobar la carrera, en

particular la recomendación de desarrollar menciones. Se reformulan los propósitos de la carrera quedando registrado en el informe emanado por la institución en respuesta al Oficio N° 545/97, y se realiza un reordenamiento de las asignaturas con el fin de fortalecer algunas asignaturas especialmente aquellas de mención, quedando de la siguiente manera:

Tabla N° 4

Reordenamiento plan de estudios

Semestre en que se dicta	Plan de Estudios 1996	Reordenamiento Plan de Est. 1998
I	Epistemología	II semestre
	Biología I	
	Introducción a la Psicología	
	Procesos Psicológicos	
	Filosofía I	
II	Epistemología de las CC.SS	III
	Biología II	
	Corrientes Psicológicas	
	Sociología	

	Filosofía II	
III	Investigación I	II
	Psicología de la Personalidad	IV
	Corrientes psicológicas II	
	Psicología Social I	IV
	Antropología sociocultural	
IV	Psicología del Trabajo	
	Psicología del Desarrollo I	
	Psicología de Grupos	V
	Psicología Social II	V
	Psicología de la Organización I	V
V	Investigación II	III
	Biología III	III
	Psiquiatría Adultos I	
	Psicología de la Organización II	VI
	Estudio Dirigido	VII
VI	Investigación III	IV
	Psicología del Desarrollo II	V

	Psiquiatría Adultos II	
	Psicología de la Comunicación	
	Estudio Dirigido II	
VII	Medición y Evaluación I	
	Proceso Educativo I	VI
	Psicopatología de la Personalidad	
	Teoría de las Relaciones Familiares	
	Optativo de Crecimiento	
VIII	Medición y Evaluación II	
	Proceso Educativo II	VII
	Investigación Básica	X
	Psicopatología Social	
	Optativo de Crecimiento II	
IX	Introducción a la Psicoterapia	
	Psicodiagnóstico Clínico	
	Psicología e Investigación Vocacional I	

	Gestión de RR.HH	
X	Dinámica de Grupos I	IX
	Seminario de Práctica Profesional	
	Psicología e Investigación Vocacional II	
	Análisis y Selección de Personal	
XI	Seminario Práctica Profesional	
	Dinámica de Grupos II	X
	Seminario de Tesis	
	Ética Profesional	X

La tabla muestra el reordenamiento de las asignaturas en respuesta de las recomendaciones hechas por el Consejo Superior de Educación en el año 1991, documento emitido por la UAHC en el año 1996 y que responde al oficio 545/97. Fuente: Documento de antecedentes históricos para la acreditación, Gorostegui 2010.

Posteriormente y luego de 6 años de funcionamiento con la malla de menciones, el año 2003 comienza un proceso de revisión que concluiría con la puesta en marcha de una nueva malla curricular en el año 2005, en ella se eliminan las menciones y se desarrolla el concepto de una formación generalista, reordenándose nuevamente las asignaturas, eliminando algunas e incluyendo otras, acortando el periodo de formación de pregrado de 11 semestres a 10.

En el año 2007 asume la dirección de la escuela elegida por votación democrática según estatutos, la Psicóloga señora Maritza Quevedo quien tras un periodo de 4 años entrega la dirección a su sucesor el doctor Pablo Venegas quien asume recientemente en el año 2011

3.6.2 La Malla curricular actual

La actual malla curricular de la carrera de psicología de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (ver anexos) comenzó a regir a partir del año 2005. En sus inicios esta conducía al título profesional de psicólogo al X semestre con una salida intermedia al VIII semestre de licenciado en psicología y la posibilidad de concluir al XII semestre una maestría en clínica comunitaria.

Según Gorostegui (2010) en el documento generado para el proceso de Acreditación de la Escuela llamado “malla innovada 2005” señalan

“El proyecto de Malla Innovada y el discurso valórico que la orienta tiene sus fundamentos en la *Misión de la Universidad* declarada en el proceso de autonomía del año 1999: “Constituirse en una comunidad académica de docentes, investigadores, administrativos y estudiantes que contribuya al pensamiento y cultura del país y a la formación de profesionales con un alto espíritu crítico, capacidad profesional y una formación ética basada en el pleno

respeto y capacidad de promoción de los derechos humanos.” (pag 1,2)

El plan estratégico 2004-2010 trajo consigo cambios de forma en los objetivos de la escuela, manteniéndose en el fondo los valores y principios:

“Sentido disciplinar en el ámbito de las Ciencias Sociales, apertura a la construcción de una sociedad solidaria, al cambio social, articulación de la teoría y la práctica, dentro de preceptos éticos transversales a la investigación, la extensión, la incidencia pública y la transmisión de saber en el ejercicio de la función docente” (pag. 2)

Los objetivos de la Escuela declarados en el plan estratégico 2004-2010 son los siguientes:

a) Formar profesionales con sólidos conocimientos en la amplitud disciplinaria de las Ciencias Sociales, base desde la cual desarrollen sus habilidades en la Psicología Aplicada, en distintos ámbitos de su quehacer.

b) Intencionar en el alumno y académico el espíritu crítico, reflexivo y abierto a la construcción de una sociedad solidaria, respetuosa de los derechos y la dignidad de las personas y colectividades.

c) Aportar al alumno conocimientos y herramientas propias de un quehacer específico, sin por ello perder la perspectiva amplia del psicólogo como un agente profesional y social que puede desarrollarse en una multiplicidad de espacios laborales, con habilidades y competencias que posibilitan su apertura al cambio y su rol de agente facilitador del mismo.

d) Incentivar la producción y difusión de conocimiento en la disciplina de las Ciencias Sociales y la Psicología en particular.

e) Potenciar el desarrollo teórico-práctico del tema social-comunitario en los alumnos y académicos (pag.2)

3.6.3 El perfil de egreso

En su declaración del perfil de egreso disponible públicamente, la escuela declara que se espera de los psicólogos egresados:

Capaces de integrarse profesionalmente y aportar de un modo creativo a una sociedad compleja y en proceso de cambios acelerados en lo social, político, económico y cultural.

Con formación disciplinaria y competencias investigativas para responder a las demandas en las áreas clínica, comunitaria, organizacional y educacional.

Capaces de mantener la propia identidad en un mundo globalizado, que se fundamenta en el pleno reconocimiento y ejercicio de los derechos humanos, en los valores de la Academia y en la ética que implica trabajar

en el ámbito del desarrollo social y el bienestar subjetivo de las personas.(Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2012)

Para cada una de las salidas de la malla curricular se definen características del perfil específicas siendo estas las siguientes:

- Licenciado en Psicología (8 semestres)

Características del perfil:

- a) Conocimientos en la amplitud disciplinaria de las Ciencias Sociales.
- b) Conocimientos sobre las posibilidades de una mirada transdisciplinar en psicología.
- c) Conocimientos sobre los procesos subjetivos que caracterizan al ser humano.
- d) Conocimientos epistemológicos, que permitan un análisis crítico e integrador de la realidad, relevando la pregunta sobre la relación sujeto-objeto.
- e) Conocimientos en psicología social-comunitaria.
- f) Conocimientos amplios en la temática de la salud mental y sus posibilidades de prevención y promoción.
- g) Conocimientos sobre el diseño y gestión de proyectos psico-sociales.

- h) Conocimientos de las metodologías y técnicas de la investigación social.
- i) Habilidades para el trabajo en equipos multi-profesionales en el diseño, gestión y aplicación de proyectos psico-sociales.
- j) Habilidades para el diagnóstico social y comunitario.
- k) Habilidades para la intervención en grupos y comunidades, a partir del desarrollo de talleres psico-sociales, capacitación y formación.
- l) Habilidades para la sistematización y evaluación de proyectos psico-sociales.
- m) Habilidades investigativas, con un fuerte énfasis en el desarrollo de destrezas para la aplicación de técnicas cualitativas de investigación.
- n) Habilidades para la enseñanza de la psicología a nivel de la educación secundaria.

- Título Profesional de Psicólogo (10 semestres)

El psicólogo egresado de la UAHC se caracteriza por tener todos los conocimientos y habilidades antes enunciadas, además de lograr desarrollar los siguientes conocimientos y habilidades profesionales.

- a) Conocimientos y habilidades básicas para el psico-diagnóstico clínico.
- b) Conocimientos y habilidades básicas para el psico-diagnóstico organizacional y educacional.
- c) Conocimientos y habilidades básicas para la intervención psicoterapéutica, desde distintos enfoques y miradas.
- d) Conocimientos y habilidades básicas para la intervención psico-educativa.
- e) Conocimientos y habilidades básicas para impulsar el desarrollo organizacional.

- Magíster en Psicología (12 o 14 semestres)

Se espera que los alumnos que opten continuar sus estudios de magíster en la UAHC profundicen en sus conocimientos y habilidades en Psicología Clínica-Comunitaria, logrando desarrollar destrezas más específicas para el trabajo psicoterapéutico, desde un enfoque social-comunitario. (Gorostegui, 2010, pag. 5).

El cambio de la malla de “menciones” a la llamada “malla innovada” transita por varias modificaciones durante su ejecución, todas ellas llevaron a la actual malla que mantiene sus mismos contenidos pero elimina la salida intermedia a la licenciatura y contempla en forma independiente la continuidad al magister.

La estructura de la llamada “malla innovada” se fundamenta en los postulados del acuerdo de Bolonia del año 1999, el cual cobro importancia en Chile y fue recomendado por el Honorable Consejo de Rectores quienes además recomendaron cambios curriculares con el fin de actualizar la educación siempre guiado por los postulados del antes mencionado acuerdo.

El curriculum actual de la escuela de psicología esta organizados por ejes temáticos que buscan responder a las exigencias de actualización. Se contempla una franja de pasantías (pasos prácticos) que corresponde al 25% del total de la malla curricular, las cuales buscan responder a la exigencia de articular los estudios superiores con la realidad país (Gorostegui , 2010).

Existe también dentro de la malla curricular una fuerte presencia de cursos de formación general en el área de las ciencias sociales, con el fin de enfatizar la llamada formación “generalista”.

Con respecto a la formación específica la malla se encuentra organizada por 5 ejes temáticos: eje social-comunitario, clínico-comunitario, psicología del desarrollo y educacional, organizacional e investigativo. Cada uno de los ejes tiene sus objetivos y contempla una determinada cantidad de cursos que los representa en la malla.

Los cambios realizados en la llamada malla “innovada” tienen el objetivo de solucionar las falencias que se dan en su ejecución, se requieren de varias generaciones de estudiantes formados en ella para su perfeccionamiento, sin embargo se ve una gran oportunidad de

adelantarse a esto en el plan de mejoramiento que debe proponer la escuela para el proceso de acreditación de la carrera de pregrado el cual se encuentra en ejecución.

4 MARCO METODOLOGICO

4.1 Enfoque metodológico

Considerando que el abordaje de una realidad de múltiples dimensiones requiere de una combinación de diferentes métodos y técnicas, se utiliza triangulación metodológica, en la medida que diferentes puntos de vista permiten alcanzar una mayor precisión y profundidad en la obtención y análisis de información. Por tanto, se utiliza enfoque mixto.

El utilizar este tipo de enfoque, se fundamenta en que esta investigación aborda una temática compleja y multidimensional.

La educación es un proceso humano, presente en todas las culturas y sociedades por lo que, quienes quieran adentrarse en su conocimiento deben considerar los múltiples factores presentes en ella, tanto sociales, económicos, filosóficos, biológicos, psicológicos y políticos. Las limitaciones propias de la investigación reducen ampliamente las posibilidades de alcanzar ese conocimiento, sin embargo, las técnicas actuales de recopilación y análisis de la información nos permiten obtener un mayor acercamiento.

Según Sampieri R. et al (2002), los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos y empíricos y críticos de investigación que implican la recolección y análisis cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno en estudio. El contar con NEM y los promedios obtenidos al finalizar el primer año, se procederá al análisis respectivo, conforme al diseño cuantitativo. Consiguiendo enriquecer el estudio, además, con los datos cualitativos, es decir, las entrevistas y sus respectivos análisis.

4.2 Modelo de las dos etapas

“Dentro de una misma investigación, se aplica primero un enfoque y después el otro, de forma casi independiente, y en cada etapa se siguen las mismas técnicas correspondiente a cada enfoque” (Sampieri R. et al 2003.p20). En un primer momento se aplica metodología cuantitativa, enriqueciendo el estudio dada sus características.

Según Sampieri R. et al (2002), el enfoque cuantitativo se fundamenta en un esquema deductivo y lógico que busca formular preguntas e hipótesis para posteriormente probarlas. Resultado fundamental, aplicar la metodología cuantitativa, puesto que se ha trabajado con datos duros, como lo son las notas de enseñanza media (NEM) y promedios de primer año de enseñanza superior.

Se ha contemplado la metodología Cualitativa, puesto que facilita el abordaje del objeto de estudio que se encuentra en la descripción de las cualidades de un fenómeno o acontecimiento. Se intenta producir un concepto acerca del fenómeno a partir de las observaciones que se hace de éste, con el objetivo de reunir las y ordenarlas entorno a algo descifrado. Además, esta metodología irrumpe como una herramienta de análisis de la realidad social, así también como parte del propio objeto de estudio. El objetivo consiste en reconstruir la realidad tal y como la observan los investigadores en un contexto previamente establecido. Lo importante es comprender el fenómeno y buscar principalmente la expansión de los datos o de la información recolectada (Taylor y Bogdan, 1996).

De este modo, ambos enfoques en su complemento podrán responder a las preguntas de la investigación, pudiendo conocer de manera más acabada el fenómeno de estudio, a partir de las estadísticas entregadas por la estrategia cuantitativa, como así también, mediante el discurso de los propios alumnos.

4.3 Tipo y Diseños de Investigación

4.3.1 Diseño Cuantitativo

Diseño comparativo, no experimental (ex post facto, en ambiente natural) Se analizan los efectos diferenciales del currículo de la Escuela de Psicología UAHC en alumnos de primer año de la carrera estratificados por dependencia del colegio en que cursan EM. mediante la comparación de promedio de NEM y notas de primer año de la carrera. Se evalúan cambios ocurridos en el tiempo, en una población definida, mediante la medición y el análisis de su rendimiento en 2 momentos: Momento 1 (M1) y Momento 2 (M2), luego de haber cursado 2 semestres de estudios universitarios

El M1 corresponde al promedio de NEM, y el M2, a los promedios de notas de 1° año en la Universidad, totales y por áreas de estudio, para obtener información de cómo evoluciona la variable en estudio (rendimiento) en un determinado período de tiempo (1 año),

- Hipótesis

Ho = No se observan cambios debidos a efectos del currículo, en el rendimiento académico de los estudiantes expresados en la comparación entre el promedio de NEM y el promedio de notas del 1° año de estudios universitarios.

Ho = No se observan efectos diferenciales del currículo sobre los rendimientos de los estudiantes estratificados de acuerdo a la variable dependencia del colegio de egreso de EM

La hipótesis nula presentada, será rechazada en la medida que ocurran cambios significativos entre los promedios M1 y M2.

El rechazo de la Ho, significaría que ha habido cambios entre los dos momentos objeto de estudio. La dirección de los cambios, los efectos

diferenciales y la magnitud de los cambios, de acuerdo al diseño, se deberían a los efectos del currículo, aunque esa conclusión deberá tomarse solamente como provisoria, y sólo como un primer paso de la investigación en esta área.

- Descripción de la muestra

El colectivo del cual se obtienen ambas muestras para el momento 1 y momento 2 (M1 y M2) comprende a estudiantes que ingresan a la universidad, provenientes de Enseñanza Media, de colegios particulares pagados, particulares subvencionados y colegios municipalizados del Area Metropolitana.

La muestra fue estratificada por afijación aleatoria proporcional , considerando la variable dependencia del establecimiento en que estudia EM. Se utilizó este tipo de muestra porque ofrece una alta representatividad en relación a la variable, y porque adicionalmente permite el estudio de los diferentes estratos, en relación al efecto diferencial del currículo en los tres estratos

También permite obtener una visión representativa de la población en estudio, atendiendo a que cada estrato mantiene un peso proporcional en los promedios generales, de modo que posibilita conocer el rendimiento diferenciado por estratos, aún cuando se pudiera sobrevalorar o subvalorar el nivel de cambios de un estrato por sobre otro menos representado. .

- Composición de la muestra según las variables de estratificación

(para M1 y M2)

Establecimiento de egreso: : se consideran 3 niveles de dependencia:
Particular pagado, Particular Subvencionado y Municipal

De los grupos ordenados según establecimiento de origen, se escogen aleatoriamente los estudiantes que participarán en el estudio, manteniendo la proporción en que esos grupos presentan en el colectivo.

El colegio es asimilado al término técnico de “Establecimiento Educacional” y corresponde al lugar físico en cuyo interior funciona una o más unidades educativas de acuerdo al tipo o rama de enseñanza que imparte (científico-humanista, técnico-profesional, etc.)

No se estratifica de acuerdo a variable sexo, en la medida que no se han detectado diferencias atribuibles a sexo en los estudios consultados

El colectivo de donde se obtiene la muestra al M1 y al M 2, está compuesto como sigue:

Tabla N° 5

Distribución de la muestra de acuerdo a establecimiento de origen para M1 y M2 n=30

Dependencia	M1		M2	
	N	%	n	%
Municipalizados	10	29.4	10	29.4
Particular subvencionado	19	55.8	19	55.8
Particular pagado	5	14.7	5	14.7
Total	34	99.9	34	99.9

La tabla muestra la distribución de la muestra por establecimiento de egreso de EM. La mayoría de los estudiantes que ingresan a la Escuela proviene de establecimientos particulares subvencionados, lo que refleja la distribución del colectivo para la promoción 2010

Cabe destacar que la muestra se mantiene constante entre el M1 y el M2, sin que hubieran producido pérdidas (p.e. deserciones) en la muestra investigada en el M2.

- Instrumentos

Descripción

Para evaluar rendimiento en ambos momentos, se utilizan los promedios de notas de E.M de los alumnos participantes en el estudio, obtenidos a partir de las fichas de estudiantes proporcionadas por la Oficina de Registro de la UAHC (M1) y los promedios de notas generales y por Areas, a partir de las planillas finales de notas proporcionados por la Secretaría de la Escuela.

Estos datos debidamente ordenados, se ingresan al programa estadístico SPSS, para realizar los cálculos y comparaciones correspondientes. No obstante, y debido a que se trabaja con una muestra pequeña, se decide no realizar cálculos más avanzados en estadística inferencial y se realizan cálculos directos a nivel descriptivo: promedios, desviaciones estándar, comparación directa de promedios para M1 y M2, y a continuación, diferencias de promedio por establecimiento de origen y área de estudios en la malla.

Para la etapa de la investigación cualitativa se utilizan instrumentos que se definen en el capítulo correspondiente

Procedimiento

Se realizaron los siguientes procedimientos clásicos para este tipo de estudios comparativos (tendencia central y dispersión) de los promedios de notas obtenidos por los alumnos de la muestra en el momento 1 y en el momento 2, para promedios totales y por áreas.

- Obtención de notas promedios de NEM y de 1° año totales y por áreas.
- Tabulación de los datos reunidos
- Cálculo de promedios y desviaciones estándar

- Cálculo de la T de Student (de 2 colas) para diferencia de medias (0.05 y 0.01), para valor t observado (t_o), parámetro p y t crítico (t_c)¹
- Confección de cuadros y tablas para Informe de Tesis
- Análisis de la información una vez realizados los cálculos estadísticos
- Conclusiones, en relación a los resultados cualitativos

4.3.2 Diseño Cualitativo

Sampieri et. Al. 2003, esta investigación es de tipo transversal o transeccional lo que significa que se recolectarán los datos en un solo momento. Es por esto que las entrevistas han sido aplicadas, sólo una vez finalizado el primer año de carrera, tanto a profesores como alumnos. A diferencia de la mirada cuantitativa.

Desde el enfoque cualitativo, el tipo de muestreo utilizado será intencional o de conveniencia, el cual se caracteriza por un esfuerzo deliberado de obtener muestras representativas mediante la inclusión en la muestra de grupos con determinadas características (Rojas, 1994). Motivo por el cual, se han seleccionado tres alumnos que representen cada categoría, es decir, municipal, particular subvencionado y Particular pagado. Del mismo modo, que los profesores entrevistados fueron seleccionados de acuerdo a el área de formación, ya sea formación general, específica y práctica. Recabando percepciones de distinto ámbito.

¹ Aún cuando el programa estadístico utilizado permite este tipo de cálculos, los resultados no se utilizan, ya que el reducido tamaño de la muestra afecta la validez de estos resultados. Matemáticamente, resultó suficiente la observación de los datos en forma directa.

- Técnicas e instrumentos de recolección de la información

La técnica a utilizar será la entrevista personal

De acuerdo al enfoque cualitativo, el cual forma parte de esta triangulación metodológica, se ha seleccionado la entrevista personal, puesto que esta posibilita mayor flexibilidad, mejora la comprensión (por que pueden repetirse las preguntas o formularlas de otro modo e incluso agregar preguntas aclaratorias). El entrevistador puede crear una atmosfera favorable que haga posible la expresión de sentimientos y motivaciones. La validez de las respuestas es mayor desde que el entrevistador no solo registra lo que dice el entrevistado, sino como lo dice. (Metodología de la investigación Armando Asti Vera, pag 50)

Se aplica entrevista en profundidad, puesto que esta es la más adecuada para este estudio dada sus características. Se cree que esta técnica permite un encuentro más íntimo con el entrevistado, el informante tiene la oportunidad de hablar de sí mismo, y de compartir sus experiencias. Gracias a este tipo de recolección de información, la investigación será mucho más completa, lo que permitirá llevar a cabo una buena investigación (Taylor y Bogdan, 1996).

Conforme al postulado anterior, se han efectuado entrevistas a una muestra de estudiantes, -de acuerdo al universo y muestra antes planteada-, destinadas a explorar sus percepciones acerca de las dificultades encontradas y consecuentemente, de sus falencias en

relación a los conocimientos obtenidos en EM y a los requeridos por los diferentes cursos recibidos, de acuerdo a su malla.

- Plan de Análisis Cualitativo

El análisis a utilizar será el de contenido por categorías, puesto que es una técnica muy eficaz para analizar los procesos de comunicación en muy diversos contextos como interpretación de relatos o discursos de los sujetos hechos en entrevistas (Hernández, Callado y Baptista; 1995)

Klaus Krippendorff (1990) señala que el análisis de contenido es:

El conjunto de métodos y técnicas de investigación destinados a facilitar la descripción e interpretación sistemática de los componentes semánticos y formales de todo tipo de mensaje, y la formulación de inferencias válidas acerca de los datos reunidos” (pp. 32).

El análisis de contenido a utilizar será el análisis por categorías emergentes, puesto que busca que las categorías surjan del trabajo analítico lo más cercano al relato de los entrevistados (Delgado y Gutiérrez, 1995), el cual de acuerdo a los autores, se estructura gracias a cuatro fases.

1.- Primera Lectura: tras esta lectura se logra pesquisar un sentido general que cruza los textos intentando aprehender las cargas de sentido y distinciones. Además dentro de éste, los investigadores tendrán la posibilidad de transcribir las inquietudes

que podrían haber aparecido en el material obtenido (Delgado y Gutiérrez, 1995).

2.- Lectura de cada Entrevista: los analistas marcan las citas obtenidas de cada entrevista que aludan a la problemática inicial, ya sean fragmentos o frases (Delgado y Gutiérrez, 1995).

3.- Construcción de Tópicos: se agrupan las citas similares, conformando un tema en común, otorgándole un nombre a cada uno. Luego de esto, se debe generar una descripción que sintetice los diversos contenidos reunidos en el tópico. Para fundamentar la síntesis del tópico se deben colocar ejemplos con citas textuales (Delgado y Gutiérrez, 1995).

4.- Construcción de Categorías Emergentes: se deben leer todos los tópicos correspondientes, a fin de agruparlos en base a sentidos que los conecten para así posicionarlos en una categoría la que deberá ser nombrada. Para clarificar la idea de cada categoría, se debe denominar con conceptos claves. Posteriormente se debe generar un texto que integre los tópicos y que les de un sentido con cierta carga interpretativa (Delgado y Gutiérrez, 1995).

5.- Revisión Completa: una vez teniendo las entrevistas bases, se procede a una revisión de la construcción de tópicos como para enriquecer sus descripciones y las síntesis de las categorías (Delgado y Gutiérrez, 1995).

6.- Integración Final: por último se realiza un ejercicio integrativo e interpretativo. A partir de la lectura de todas las categorías se construye un texto que las conecte para formar un todo articulado. Para esto es pertinente, centrarse en la pregunta de investigación y tomar las intuiciones iniciales (Delgado y Gutiérrez, 1995).

5 RESULTADOS Y ANALISIS

5.1 Cuantitativo

Glosario:

Establecimientos particulares: se entenderá por establecimientos particulares a todas las instituciones chilenas que impartan enseñanza media bajo la modalidad de pago total de colegiatura y matrícula y que no reciban aportes del estado.

Establecimientos subvencionados: se entenderá por establecimientos subvencionados a todas aquellas instituciones chilenas que impartan enseñanza media bajo la modalidad de pago parcial de colegiatura y matrícula y que reciban subvención del estado para su funcionamiento

Establecimientos municipalizados: se entenderá por establecimientos municipalizados a todas las instituciones chilenas que impartan enseñanza media bajo la modalidad de exento de pago total de

colegiatura y matrícula y que su sostenedor sea el municipio en el cual se encuentre ubicado.

Área de formación general: se entenderá como área de formación general a la agrupación de las cátedras básicas contenidas en la malla curricular del primer año de la escuela de psicología de la Universidad Academia de Humanismo Cristianos. Estas cátedras son las siguientes: epistemología, construcción del psiquismo, subjetividad y razón en el mundo moderno, comunidad y sociedad, historia del siglo XX, economía y sociedad y Género D.D.H.H y multiculturalidad.

Área de formación específica: se entenderá como área de formación específica a la agrupación de las cátedras que pertenezcan a los cursos troncales, a saber: Procesos psicológicos y bases biológicas de la conducta humana I y II y fundamentos epistemológicos para la psicología.

Área de formación práctica: Se entenderá como área de formación práctica a los cursos que pertenezcan a los pasos prácticos, en este caso Pasantía I y II

A continuación se analizan los resultados obtenidos una vez tabulados los datos, aplicados los estadígrafos adecuados, realizados los análisis de varianza correspondientes y calculadas las pruebas de significación, para diferencias, aún cuando éstas no se presentan en las tablas por decisión metodológica.

La presentación de los resultados y sus correspondientes análisis, se realiza de acuerdo al siguiente esquema partiendo de lo más general, hasta llegar a lo más específico.

- a) M1 Presentación de promedios de NEM, por dependencia de colegio de origen

- b) M2 Presentación de promedios de notas obtenidas al finalizar el 1° año, por dependencia de colegio de origen por totales
- c) M2 Presentación de promedios de notas obtenidas al finalizar el 1° año, por dependencia de colegio de origen por áreas
- d) Comparación de resultados de promedios de NEM (M1) y notas del 1° año en la Escuela de Psicología de la UAHC (M2)

Se presentan los cuadros de resultados con sus correspondientes análisis y comentarios a pie de cuadro

Tabla N° 6

Promedios de NEM, por dependencia de colegio de origen, para M1

Dependencia	Mín..	Máx	Prom. MEM	D.S.
Municipalizados	5.0	6.1	5.4	.35
Particular subvencionado	5.0	6.4	5.6	.43
Particular pagado	5.6	6.2	5.9	.28
Total	5.0	6.4	5.6	.41

La tabla muestra la distribución de puntajes de acuerdo a dependencia del establecimiento de egreso de EM del alumno.

Se observa bastante homogeneidad en las notas, en la medida que no hay mayores diferencias de promedios; sólo .5 entre el mayor puntaje promedio, correspondiente a la dependencia particular pagada, y el menor, correspondiente al promedio en colegios de dependencia municipal.

Se observa que mayor dispersión de resultados en los colegios particulares subvencionados DS=.43, mientras la menor dispersión se aprecia en las notas de los alumnos provenientes de colegios particulares pagados: DS = .28, lo que muestra una distribución bastante homogénea.

Cabe hacer notar que los promedios de NEM de la muestra seleccionada para este estudio, son muy similares a los obtenidos por la población general de estudiantes, estratificada por dependencia del establecimiento de origen

Tabla N°7

Promedios generales por dependencia de colegio de origen, para M2

Dependencia	Mín..	Máx	Prom. MEM	D.S.
Municipalizados	2.8	6.1	4.7	.89
Particular subvencionado	4.2	5.7	5.0	.43
Particular pagado	4.7	5.8	5.4	.43
Total	2.8	6.1	5.0	.63

La tabla muestra los promedios totales de notas obtenidas al finalizar el 1° año, por dependencia de colegio de origen por totales. El promedio más alto, es el que obtienen los alumnos que provienen de establecimientos particulares pagados, con una dispersión más o menos baja en comparación con la del promedio total y en espacial, frente a la alta dispersión observada en los alumnos provenientes de establecimientos municipales (DS=89) En este segmento se observan las mayores diferencias al interior del tramo, siendo éstas superiores a la dispersión promedio del grupo.

Por su gran dispersión en los resultados, y por el hecho de que sus promedios generales al finalizar el período sigan siendo comparativamente los más bajos, este segmento se va perfilando como el más vulnerable del grupo evaluado

El grupo particular subvencionado, se mantiene más o menos estable y homogéneo en relación a resultados, sin grandes fluctuaciones en relación a máximos y mínimos (DS = .43) lo que habla de una dispersión similar a la del segmento particular pagado, que ha mostrado comportamientos comparativamente altos y homogéneos.

Tabla N° 8

Promedios de notas obtenidas al finalizar el 1° año, por áreas y dependencia de colegio de origen

Area Depend.	Form. General		Form. Disciplinar		Form. Práctica	
	Prom.	DS	Prom.	DS	Prom.	DS
Municipalizados	4.7	.74	4.5	1.3	4.7	1.85
Part. Subvenc.	4.8	.47	4.9	.40	6.1	.68
Part. Pagado	5.1	.51	5.2	.34	6.4	.44
Total	4.8	.57	4.8	.78	5.7	1.28

La tabla muestra resultados de los tres segmentos en estudio, sobre promedios de notas obtenidos en las 3 áreas en que se divide la malla: asignaturas de formación general, que como su nombre lo indica intenta dar al alumno una formación que le permita acceder en mejor forma a los estudios posteriores, formación disciplinar, que enfrenta al estudiante con lo que serán los contenidos más propios de su formación como psicólogo, y finalmente, la nota correspondiente a una formación práctico-aplicada, que corresponde básicamente a la asignatura de Pasantías 1 y 2, dictadas en el primer y segundo semestre respectivamente.

Se aprecia que las diferencias en rendimientos, siguen manteniendo la misma composición con la que los estudiantes ingresan al primer año. A saber, los estudiantes provenientes de establecimientos particulares pagados, obtienen persistentemente los mejores resultados en todas las áreas, mientras los colegios de dependencia municipal, los más bajos. Los particulares subvencionados mantienen su equidistancia con los otros grupos, al igual que ocurre en cuanto a rendimientos a nivel nacional. En este sentido el comportamiento de la muestra se enmarca dentro de los parámetros nacionales, manteniendo la misma conformación luego de haber cursado un primer año de estudios universitarios. Este punto es un hallazgo central de este trabajo y debería ser el punto de partida de otros estudios más concluyentes en esta misma dirección.

En cuanto a las diferencias inter áreas, (a pesar de que puede haber distorsiones debidas a que algunos estudiantes obtienen nota 1 por diversos motivos) los mejores resultados corresponden a los cursos prácticos (pasantías), mientras los cursos del área de formación general, los más bajos. El área disciplinar, se mantiene entre ambos resultados extremos, y con bastante dispersión de resultados en relación a lo variable estudiada.

Tabla N° 9

Promedios de NEM (M1) y notas del 1° año en la Escuela de Psicología de la UAHC (M1 y M2)

Dependencia	M1		M2	
	Prom.	DS	Prom.	DS
Municipalizados	5.4	.35	4.7	.89
Part. Subvenc.	5.6	.42	5.0	.43
Part. Pagado	5.9	.28	5.9	.43
Total	5.5	.41	5.0	.63

La tabla muestra los resultados obtenidos por los estudiantes de 1° año de la carrera de Psicología de la UAHC, comparados con los promedios de NEM, por dependencia de establecimientos de origen

Se aprecia que las diferencias entre segmentos correspondientes a dependencia, se mantiene iguales y en la misma dirección: superiores para particulares pagados, seguidos por los particulares subvencionados, y al final, con los rendimientos más bajos en ambos momentos, el sector proveniente de colegios municipales.

Luego de un año de estudios y formación regular en un establecimiento cuya misión es entregar una educación de calidad, y de acuerdo a principios pedagógicos, atender a las diferencias individuales

en términos de conductas de entrada, los resultados indican que tal misión y declaración de valores no se cumple.

Aunque este tipo de conclusiones requiere que se profundicen los estudios, y no sean más que conclusiones muy preliminares, se podría decir, analizando la tabla de resultados, que el año de estudios, sólo aumentó las diferencias, al no afectar mayormente a los estudiantes provenientes de colegios particulares quienes mantienen su rendimiento, y al afectar a los más vulnerables, en la medida que sus puntajes descienden respecto de su propio rendimiento en media. Lo mismo ocurre con los estudiantes provenientes de los colegios particulares subvencionados (la gran mayoría), quienes también descienden promedio de rendimiento, al primer año de estudios.

5.1.1 Síntesis de análisis de resultados cuantitativos:

Al observar los resultados de los análisis cuantitativos se puede decir que el total de la muestra al concluir el primer año baja su rendimiento en comparación a las notas que presentan al egresar de sus respectivos establecimientos en la Educación Media.

Si bien esta baja ocurre en casi toda la muestra, al agrupar sus integrantes por dependencia del establecimiento de origen los resultados son distintos en cada uno de los grupos siendo los alumnos de establecimientos municipales quienes obtienen el menor promedio.

Con respecto a las NEM , se observa que los alumnos provenientes de establecimientos particulares son los que muestran un mejor rendimiento al concluir su formación pre universitaria, sigue a este grupo en términos de mayor rendimiento, los alumnos provenientes de

establecimientos de dependencia subvencionada y en ultimo lugar se ubican la porción de alumnos cuya procedencia corresponde a colegios municipalizados.

Al concluir su etapa formativa en el primer año de universidad se observa que este comportamiento de rendimiento se mantiene, es decir los alumnos provenientes de colegios municipalizados siguen marcando el último lugar de rendimiento, en tanto los de establecimientos subvencionados mantienen su posición tal como lo hacen aquellos alumnos que ingresan provenientes de establecimientos particulares.

Estas diferencias se producen a nivel promedio en los grupos, sin embargo es interesante observar que existen algunas excepciones dentro de estos que marcan diferencias sustanciales en cuanto al rendimiento observado en el primer año relacionado con su rendimiento en la enseñanza media.

En la comparativa de los grupos en relacion a las areas de formación los datos que se obtienen indican que el mayor rendimiento en términos de promedio se obtiene en el área de formación práctica, le sigue el área de formación general quedando en ultima posición el rendimiento en el área de formación específica.

El comportamiento por grupos sigue siendo el mismo observado en el rendimiento de los NEM y en los promedios generales del primer año, es decir los alumnos de establecimientos particulares obtienen en cada una de las áreas los promedios mas altos seguido del grupo de alumnos

provenientes de establecimientos subvencionados y en tercer lugar sus pares de establecimientos municipalizados.

Si bien los resultados cuantitativos no son definitorios, en su generalidad se observa que existe un efecto diferencial del curriculum en los alumnos que ingresan al primer año de la carrera de psicología en la UAHC, esto se sostiene en que los grupos al transitar por el mismo curriculum no presentan el mismo rendimiento, manteniéndose la brecha existente que muestran al ingresar a la universidad.

Por los resultados obtenidos no es posible determinar la causa de este efecto diferencial ya que no responde necesariamente al rendimiento que demostraron los alumnos al egresar de la enseñanza media, en términos estadísticos la posibilidad de que los alumnos obtengan mejor rendimiento en el primer año a causa de su rendimiento en la enseñanza media solo podría afirmarse en el grupo de alumnos provenientes de establecimientos de dependencia particular.

5.2 Cualitativa.

Glosario:

En el siguiente apartado se utilizan siglas que es necesario definir para una mejor comprensión de los resultados y sus correspondientes análisis

N x P: donde N x es el número de entrevista y P es establecimiento particular.

N x S: donde N x es el numero de entrevista y S es establecimiento subvencionado.

N x M: donde N x es el numero de entrevista y M es establecimiento municipal.

Se ha tenido aproximación a nueve estudiantes de la escuela de Psicología de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, los cuales provienen de diversos establecimientos de enseñanza media, factor determinante al momento de seleccionar la muestra , ya que son tres los grupos observados: alumnos de establecimientos de dependencia particular, subvencionada y municipal.

Se ha intentado investigar en los diferentes aspectos de su experiencia académica, tanto en la enseñanza media como en el primer año de Universidad. El método que se utilizó para obtener esta información fue la aplicación de entrevistas personales semi estructuradas.

A continuación se expondrá un esquema matriz de categorías y tópicos, a fin de proporcionar una visión global de los resultados obtenidos.

Cuadro Resumen de Análisis por Categorías Emergentes.

CATEGORIAS	TOPICOS
Formación Secundaria	Conciencia de falencias de formación secundaria. No se reconocen falencias de formación secundaria. Ramos complejos.
Formación Universitaria	Conocimientos indispensables de base. Dificultades ante los contenidos. Ramos percibidos como innecesarios. Asertividad en la elección de carrera.
Contexto Familiar	Padres sin formación universitaria. Padres profesionales universitarios.

5.2.1 ANALISIS POR CATEGORIA

Categoría: Formación Secundaria

En esta categoría se ilustran tres tópicos que permiten acercarse a la experiencia que tuvieron, en su formación secundaria, alumnos de distintos establecimientos y que han concluido su primer año de Universidad en la escuela de Psicología de la UAHC.

Es importante abordar temáticas relacionadas con la formación secundaria ya que muchas de las “dificultades” o “facilidades” que los estudiantes perciben en el primer año universitario las relacionan con la formación recibida durante su enseñanza media.

Es necesario además destacar, que en la medida en que los alumnos se encuentran más familiarizados con los contenidos, se facilita en gran manera el aprendizaje que demanda su proceso de formación profesional. Es por esto que se espera que el alumno tenga cierta base para instalar los nuevos conocimientos.

Tópico: Conciencia de falencias en formación secundaria.

Estudiantes que perciben algunas falencias de formación secundaria al momento de enfrentar determinados contenidos en el primer año de formación profesional, las cuales están en su mayoría relacionadas a la comprensión de lectura, como lo veremos a continuación:

“Yo creo como lo base sería como comprensión lectora... en el colegio no enseñan muy bien ese tema y uno llega aquí y tiene que leer mucho, (...) aunque a mi en comparación con muchas de mis compañeras, igual no me va tan mal” (Entrevista N1 P)

“Comprensión de lectura filosófica, mas pensamiento creativo abstracto, yo creo que sí, hacer de repente mas, pensar más autónomamente y crear algo, mas allá de estar siempre repitiendo, memorizando, repitiendo, memorizando” (Entrevista N2 P)

“me faltó la metodología de estudio y aparte como la comprensión de lectura... me cuesta leer y como sacar un argumento de inmediato desde un texto” (Entrevista N3 M)

“Filosofía (...) te podría decir ya el autor dice tanto pero entenderlo yo te lo digo así por que, como de memoria, pero entenderlo en si me complica mucho” (Entrevista N4 S)

“enseñanza media me faltó aprender varias cosas... todo eso que aprendí en el preuniversitario me facilitó entrar más a la Universidad” (Entrevista 7 M)

“Lenguaje, faltaron muchas cosas, faltó potenciar más la redacción, la comprensión lectora, o sea eso estaba en el currículum del colegio, de leer libros y hacernos como comprensión de lectura, pero siempre esa práctica era como nefasta, porque uno no leía los libros o no hacía las pruebas bien... aquí como que choque con el mundo real, pero en el colegio no, era todo como un juego. (Entrevista N8 M)

Tópico: No se reconocen falencias de formación

En las entrevistas realizadas existe un alumno que declara no reconocer falencias en su formación Secundaria, el cual proviene del Liceo de Aplicación (establecimiento de dependencia municipal).

Se ha considerado este caso ya que corresponde a la excepción observada como nota máxima en los datos cuantitativos.

“Que ramo me costó más... la verdad es que ninguno me costó, porque yo venía con un ritmo muy rápido

del liceo, me leía 400 páginas mensuales, y sólo para historia” (Entrevista 9 M)

Tópico: Ramos complejos.

Estudiantes evidencian algunas asignaturas en las cuales tuvieron mayores dificultades durante su enseñanza media, los cuales podrían estar relacionados a sus posteriores dificultades en los contenidos recibidos en el primer año de enseñanza superior.

“Toda la parte científica, como matemáticas y física especialmente” (Entrevista N1 P)

“Física y matemáticas típico pero teníamos muy buenos profes, me costaba un poco mas pero los profes eran muy buenos” (Entrevista 2 P)

“matemáticas, mal, mal, nunca me gusto” (Entrevista N3 M)

“Filosofía... la encontré un poco latera, fome, que te aburría, habían cosas que... que no se podían aplicar hoy en día, entonces era como un bajón entero ir a

esa clase, o sea voy a aprender algo que no me va a servir.” (Entrevista N4 S)

“Los de biología, bueno, principalmente el de química y el de física, bueno el de química también está influenciado por el profe, iba poco, muchas veces ni siquiera lo veíamos y entonces era como que no hacíamos nada... biología, no sé como que me costaba. (Entrevista N5 S)

“las científicas, química y matemáticas me costaban, no se eran como más abstractas como que no podía (risas), me costaban. (Entrevista 6 S)

“el ramo que mas me costo fue matemáticas, todas las ciencias... porque era un profe que no era profe de matemáticas, si no que era ingeniero y aparte era actor... (Entrevista N8 M)

“las que me costaron, matemáticas yo tenía muy mala base en matemáticas y de las ciencias en si” (Entrevista N9 M)

Categoría: Formación Universitaria

Teniendo en consideración los múltiples factores que están en juego en el proceso de adaptación de los estudiantes que ingresan a primer año de la Escuela de Psicología de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, esta categoría intenta, **aproximarse** a la experiencia de los estudiantes en términos académicos, para conocer de algún modo el nivel de adaptación a las nuevas exigencias de formación, principalmente las dificultades auto percibidas al momento de enfrentar los contenidos del curriculum.

Se incluye además en esta categoría un tópico relacionado con las habilidades identificadas por algunos profesores como necesarias para enfrentar la carrera.

A partir del análisis de las entrevistas se observa una escasa familiarización con los conceptos, acompañado de bajos niveles de comprensión lectora, por lo que existen dificultades ante los contenidos presentes en algunas cátedras.

Por la multiplicidad de factores que influyen en la adaptación al mundo universitario, el rendimiento de los alumnos puede verse afectado por alguno de ellos, por lo que cobra relevancia la existencia de una sólida base formativa referente a contenidos, habilidades y hábitos de estudio.

Tópico: Conocimientos Indispensables de Base

En el presente apartado, se identifican a partir del reporte de algunos profesores las habilidades que resultan indispensables como base para poder integrar los nuevos conocimientos que se pretenden enseñar en el aula.

*“base de todo, es que sepan leer es una cuestión para mi básica, que sepan leer, lo que lamentablemente, las evidencias muestran que más del 70% no sabe leer, en que sentido, leen pero no saben lo que leen, ya es un problema, no hay comprensión lectora”
(Entrevista profesor 1)*

“pasa que mi experiencia me ha demostrado, que los muchachos salen de cuarto medio sin saber leer, lo cual es fundamental, sobretodo en una carrera como esta...” (Entrevista Profesor 2)

“Mucha participación, interés por aprender lo nuevo, lo desconocido... Por lo menos, pasantía es un ramo, más práctico, más experiencial. Sin embargo, desde mi experiencia en otros ramos, como procesos educativos I y II, resulta fundamental lo que es la comprensión de lo que se lee... me he encontrado con

jóvenes que realmente..y sorprende! No saben leer, comprender...”(Profesor 3)

Tópico: Dificultades ante los contenidos.

Hay ciertos contenidos que parecen nuevos para los estudiantes, por lo que perciben dificultades al momento de enfrentar ciertas cátedras, las que le provocan sentimientos de incapacidad para responder a las exigencias.

“Episte, porque yo creo que por las formaciones que nosotros venimos del colegio nos cuesta tener un pensamiento abstracto” (Entrevista N2 P)

“procesos psicológicos es el que más me costo, pero era el que más me gustaba, eso era lo más raro, me costaba porque era como muy específico ahí uno sabe o no sabe, es como mas objetivo el ramo... (Entrevista N3 M)

“yo creo que epistemología, por lo mismo, como te decía en la media también me costaba filosofía, y epistemología es mucha filosofía... (Entrevista N4 S)

“procesos biológicos, no sé por qué me costó (risas), no se, me iba mal, no sé, si igual me costo, tal vez yo... es que no sé, me costo. (Entrevista N6 S)

“el que más me costo fue construcción del psiquismo, por que al principio estar en la universidad esto era nuevo para mí, me costaba desarrollar mucho la idea” (Entrevista N7 M)

“A mi me costó construcción del psiquismo y epistemología, porque era súper abstracto, no sabía que (...) es que nunca de partida había escuchado tan particularmente cada autor (...)” (Entrevista N8 M)

Tópico: Ramos percibidos como innecesarios.

Una vez finalizado el primer año universitario y cursando el segundo, algunos estudiantes manifiestan la percepción de redundancia

de ciertos contenidos o metodologías poco eficientes en el curriculum de primer año, y que por tanto consideran innecesarios en la malla curricular.

“historia, porque ya estaba todo como pasado, entonces ya se sabía todo” (Entrevista N1 S)

“procesos biológicos y bases de la biología, eso lo modificaría, porque la forma tan... no se debate, o sea te enseñan teoría, te enseñan teoría pero de repente no aprendemos a aplicarlo, ahora yo estoy en segundo y todavía no aplico nada de: Memoria procedimental, semántica...” (entrevista N2 P)

“mmm... comunidad y sociedad, es como mas histórico, no se si tiene que ver mucho con psicología directa, es como mas historia, mas sociología, como que no influye mucho” (entrevista N3 M)

“comunidad y sociedad... eran autores que ya había leído en la media...” (Entrevista N4 S)

“creo que se debería sacar o epistemología o subjetividad creo que ambos ramos tratan como de irse por el mismo lado... epistemología es esto o es

esto, entonces yo creo que ese ramo seria sacar y dejar subjetividad que es más o menos lo mismo, pero que te permite ir relacionando los autores, te permite ir trabajándose los autores no así epistemología.
(Entrevista N4 S)

“economía y sociedad, yo lo sacaría porque... ¿Qué tiene que ver economía y sociedad con la psicología?... es desmotivante. (Entrevista N5 S)

*“modelos explicativos... porque es muy reiterativo”
(entrevista N 6 S)*

Tópico: Asertividad en la elección de carrera.

En este apartado lo que se busca es conocer la percepción de acierto que tienen los alumnos al finalizar el primer año de formación con respecto de haber escogido la carrera correcta.

Es importante observar esta conducta, ya que se transforma en una base fundamental para la motivación que los alumnos tendrán para los 4 años restantes de formación, la percepción de una elección acertada se transforma en un elemento protector para los alumnos independientemente que su rendimiento no haya sido el esperado.

“Si, 100%, no se viendo lo que me enseñan y relacionándolo con mi vida veo, no sé, como que me llama la atención, me impresiono de las cosas”(Entrevista N1 P)

Si, a mi me encanta aca... yo me enamore de la malla de primero... pero a mi me gusta aca. (Entrevista N2 P)

“Si, de eso estoy segura, me gusta mucho aca ” (Entrevista N3 M)

“La carrera no estoy todavía 100 % seguro, es un poco raro pero no estoy 100 % seguro” (Entrevista N4 S)

“mmm.. no se, a veces lo dudo pero otras veces como que lo pienso y digo realmente, bueno esta no es la mejor universidad del mundo, pero si pienso en otras tampoco es tan mala opción por que igual si, tiene lo suyo... (Entrevista N5 S)

*“tengo muy claro que elegí la carrera correcta”
(Entrevista N6 S)*

*“Bueno, la carrera me gusta bastante, creo haberla
elegido bien. (Entrevista N7 M)*

*“De la carrera también tengo harta incertidumbre... tal
vez no la escogí bien... es mi carrera del momento
(Entrevista N8 M)*

Categoría: Contexto Familiar

Es sabido que la historia familiar es determinante en muchos aspectos de la vida, y cuando hablamos de educación, definitivamente no queda al margen, ya que los primeros aprendizajes, habilidades y hábitos se obtienen de los padres o los adultos significativos. Resulta fundamental entonces conocer si las personas que han estado a cargo de la crianza de estos alumnos son universitarios o no.

La ausencia de referentes universitarios sin duda impactara en el rendimiento y adaptación de los alumnos al nuevo contexto. Al contrario el hecho de tener padres o tutores universitarios podría facilitar el proceso de inserción de los alumnos al sistema, disminuyendo sus niveles de ansiedad, ya que desde los primeros años de formación escolar han

estado en contacto con algunas técnicas de estudio y contenidos procedentes de las experiencias compartida por uno de los miembros.

Tópico: Primera generación en la universidad.

Algunos estudiantes entrevistados son la primera generación de universitarios en sus familias, esta situación provoca que las expectativas del grupo familiar sean altas con respecto al éxito del alumno en este proceso. La ausencia de referentes de la cultura universitaria al interior del hogar dificulta la inserción de estos alumnos al sistema.

“de mi familia directa soy la primera, cuando uno tiene alguien cercano que haya estado en la universidad uno tiene una orientación más o menos ya como estudiar... yo no, entonces como que tuve que aprender en la práctica, cuesta más todo, aparte que todas las expectativas están puestas en uno, entonces con mucha presión, aunque no me presionan tanto, es algo que yo misma me impongo”
(Entrevista 3 M)

“... Mi papa se que llego a cuarto medio” (Entrevista N5 S)

“yo soy el primer estudiante universitario de mi familia... por eso igual, es más la presión...”
(Entrevista N7 M)

“No, mis papas no pudieron estudiar, nunca estudiaron en la Universidad” (Entrevista N8 M)

Tópico: Universitarios en la familia.

Estudiantes con familiares directos que cuentan con la experiencia de haber recibido formación universitaria, transmitiéndoles de algún modo sus experiencias para facilitar la inserción del nuevo estudiante al sistema universitario y sus exigencias.

“Mi padre, es ingeniero en informática y computación”
(entrevista N1 P)

“Mi papá es ingeniero en transporte, mi mama no estudio en la universidad... mi abuelo creo que estudio como químico farmacéutico en Alemania”
(Entrevista N2 P)

“Si, mi mama es profesora, mi padrastro también es profesor de básica, mi papa es ingeniero en computación...”(Entrevista N4 S)

*“Sí, mi hermano, mi mama, si hartos familiares”
(Entrevista N6 S)*

*“Mi papa... es técnico en logística, mi mama es secretaria ejecutiva... mis abuelos y mis primos”
(Entrevista N9 M)*

5.2.2 SINTESIS ANALISIS CUALITATIVO

En la categoría **Formación Secundaria**, se ilustran tópicos que tienen que ver con la experiencia de los alumnos en sus establecimientos de educación media. Se recogen las percepciones que tienen estos acerca de las falencias con respecto a los contenidos y habilidades que no fueron desarrollados en su formación preuniversitaria y las asignaturas más complejas de sortear.

Las principales falencias que perciben, tienen relación con la comprensión lectora y el desarrollo del pensamiento abstracto, así como también reconocen dificultades para enfrentar contenidos del área científica y matemáticas.

Se desprende del análisis que los alumnos que ingresaron a la carrera en su mayoría presenta estas dificultades, sin embargo existe un alumno que en caso excepcional no percibe dificultad alguna en su enseñanza media, lo que llama enseguida la atención de este caso es que corresponde a un estudiante de un establecimiento municipal, al profundizar se puede observar que corresponde a un establecimiento de los llamados “Emblemáticos” que según todas las mediciones de calidad escolar obtienen los mejores resultados a nivel nacional en su categoría alcanzando muy de cerca a los colegios particulares de mayor prestigio.

Temas como la falta de metodologías de estudio y el poco desarrollo de la redacción aparecen también mencionados en las respuestas, estas características parecieran tener mayor importancia en relación al contexto universitario y son percibidas como características poco deseables.

La experiencia del proceso de formación secundaria en un caso es tomada como un juego ya que el nivel de exigencia pareciera no tener ningún tipo de relación con las exigencias de la Universidad.

Las diferencias en las respuestas de los alumnos según la dependencia de sus establecimientos de origen están dadas principalmente por la percepción en el caso de los particulares que la base obtenida en la enseñanza media fue deficiente por un desaprovechamiento de los profesores que se tenían en las diversas asignaturas considerados como “buenos profesores”, sus pares subvencionados en cambio señalan que la ausencia de los profesores a

sus labores docentes influyo en no desarrollar los contenidos como correspondía, en tanto los relatos de los alumnos de establecimientos municipales con respecto a la conciencia de falencias están cargados de ausencia de formación, mencionando que “falta aprender varias cosas en la enseñanza media.

En la categoría “**Formación Universitaria**” se analizaron tres tópicos. El primero de ellos da cuenta de los “*conocimientos indispensables de base*” para responder de manera óptima a las exigencias de la malla curricular y las cátedras de primer año, los cuales son explicitados en el discurso de los propios profesores.

Lo que ellos consideran elemental es la comprensión lectora, estableciendo esta habilidad como un requisito fundamental no solo de las cátedras de primer año, sino de toda la carrera.

Si se observa los resultados, esta característica se coincide con la principal deficiencia que perciben los alumnos de su formación secundaria, sería importante entonces estudiar las posibles soluciones a esta realidad.

Algunos docentes en pos de entregar los contenidos en forma más equitativa a todos sus estudiantes, deben retrasar e incluso reprogramar las unidades de sus cátedras, ya que intentan en la medida que le es permitido paliar las deficiencias en la comprensión lectora de los alumnos, entendiendo que los niveles son diferentes según la formación previa que estos tienen. La ausencia de una instancia compensatoria de esta

habilidad en el curriculum actual del primer año dificulta aún más esta tarea.

El segundo tópico de esta categoría hace referencia de las dificultades auto percibidas por los estudiantes al finalizar su primer año de formación en relación a los contenidos recibidos, se observa que por las respuestas dadas los alumnos manifiestan mayor dificultad en ramos tales como epistemología y construcción del psiquismo, también bases biológicas y procesos psicológicos son considerados contenidos complejos.

Todas las dificultades percibidas por los alumnos las relacionan con las deficiencias de su formación secundaria, siendo los alumnos de establecimientos de dependencia municipal quienes manifiestan más explícitamente la ausencia de estos contenidos en su formación previa.

El tercer tópico se orienta a identificar en el discurso de los alumnos los contenidos considerados por ellos como innecesarios. Los resultados muestran que principalmente las cátedras de formación general son tomados como ramos que poseen contenido reiterativo con respecto a lo que los estudiantes ya conocen. Otro criterio que utilizan para considerar un contenido como innecesario es la poca funcionalidad para la formación profesional que este tiene.

El último tópico de esta categoría corresponde a la asertividad en la elección de la carrera, considerada esta como un elemento protector para la permanencia del alumno en la escuela, ya que independiente del rendimiento que estos obtengan al primer año esta característica

fundamenta la motivación principal por continuar sus estudios, entre las respuestas que encontramos en los alumnos, la mayoría de estos no dudan en responder que es la carrera correcta fundamentando sus respuestas en relación a la disciplina y principalmente en el lugar en el cual estudian “la Universidad”.

Sin embargo tres alumnos relatan incertidumbre acerca de su elección, 2 alumnos de establecimientos subvencionado y uno de establecimiento municipal, su apreciación está fundamentada básicamente en que piensan haberse equivocado.

La categoría “**Contexto Familiar**”, incluye dos tópicos, a saber: alumnos con padres sin estudios superiores y alumnos con padres universitarios.

En el primero de ellos se observa que los alumnos que tienen padres sin formación universitaria perciben que esta condición ha influido en su adaptación al sistema y genera mayor presión en términos del éxito que deben alcanzar en su formación profesional, en la mayoría de los casos esta realidad corresponde a alumnos de establecimientos cuya dependencia es municipal, existiendo solo uno de los alumnos entrevistados de establecimiento subvencionado.

En cuanto a los alumnos que tienen padres con estudios universitarios corresponden a estudiantes de establecimientos particular y subvencionado, solo uno de los casos es de dependencia municipal.

Llama la atención este caso que corresponde al alumno de establecimiento “emblemático”, lo que podría interpretarse de esto es que

la condición de alumno de establecimiento municipal no está dada necesariamente por el origen socioeconómico sino más bien por la opción de obtener una enseñanza de calidad a bajo costo y afirma la importancia de tener padres con formación universitaria en términos de rendimiento, ya que este establecimiento tiene altos estándares de exigencia.

La percepción de desventaja socioeconómica se agudiza en este tópico, ya que existe una relación directa entre el nivel académico de los padres y el establecimiento de enseñanza en que el alumno obtiene su formación secundaria.

6 CONCLUSIONES

Para poder integrar los resultados de los análisis cuantitativos y cualitativos es necesario visualizar las preguntas que conducen esta investigación, ¿Cuáles son los efectos diferenciales del currículo de primer año de la escuela de psicología (UAHC) en los resultados del primer año de estudios de los alumnos según la dependencia de su establecimiento de origen (municipal, particular, subvencionado)?, ¿En qué nivel y de que forma el curriculum del primer año de la escuela de psicología responde a las necesidades educativas y de formación académica de los estudiantes que ingresan a la carrera?

Desde los resultados cuantitativos de esta investigación se desprende que el curriculum de primer año de la Escuela de Psicología si tiene un efecto diferencial sobre los alumnos que transitan por él,

observándose una diferencia entre los distintos grupos de alumnos según la dependencia del establecimiento de origen.

Los estudiantes de establecimientos particulares mantienen su posición que muestran en su conducta de entrada (NEM) en el rendimiento observado al primer año de universidad al igual que sus pares subvencionados y municipalizados.

Si pensamos que las conductas de entrada se relacionan con el origen socioeconómico, el curriculum actual estaría manteniendo la brecha existente entre los egresados de los diversos establecimientos educacionales del país, produciéndose una disonancia entre el propósito declarado por la universidad y su verdadero efecto en quienes ingresan a ella.

La multiplicidad de factores que influyen en el rendimiento que el alumno pueda tener en su formación Universitaria, complejizan sin duda el análisis de los resultados obtenidos a partir de los datos recolectados.

Al observar el comportamiento de los alumnos en términos de promedio de notas llama la atención que estos no estén directamente relacionados, es decir no existe la certeza de que a mayor promedio de notas en la enseñanza media se pueda predecir el mismo comportamiento en la Universidad, solo en los alumnos de establecimientos cuyo origen es particular podría existir una correlación, sin embargo la mayor porción de alumnos corresponde a los sectores subvencionados y municipalizados donde en términos estadísticos es imposible realizar tal afirmación.

El análisis de datos cualitativos enriquece sin duda los datos numéricos, en el se pueden observar que los alumnos en su totalidad perciben deficiencias formativas en su enseñanza secundaria lo que fundamenta la baja en general observada en términos de rendimiento que presentan los alumnos al concluir su primer año universitario.

Las deficiencias auto percibidas están relacionadas básicamente con la comprensión lectora y el pensamiento abstracto, características fundamentales para enfrentar la carrera según el reporte de los propios profesores.

Llama la atención que los profesores reconocen estas deficiencias en los alumnos y año a año intentan con sus propios medios nivelarlos, invirtiendo tiempo de sus cátedras, sacrificando en ocasiones contenidos y reprogramando evaluaciones con el fin de igualar las condiciones de aprendizaje. En este último punto cabe entonces preguntarse: si los profesores de primer año saben cuáles son las deficiencias de sus alumnos en términos de habilidades ¿Por qué entonces el currículum no contempla instancias de nivelación?, en los resultados de la investigación se deja entrever la poca participación que tienen los docentes en la construcción del currículum ya que pareciera ser un tema sabido y no resuelto.

El nuevo escenario de la educación superior en Chile es complejo, ya que se han integrado, alumnos que no tenían una participación significativa en el. Los resultados de la investigación muestran que las

condiciones en términos de respuesta que la Universidad puede dar a ellos son aun deficientes.

Si se considera que desde la teoría existente, lo más importante es lo que el alumno ya sabe, y es esto lo que le permitirá construir nuevas bases de conocimientos, deberá actuarse en los primeros tramos de la formación profesional para evitar la tendencia de que los más aventajados gocen de esa condición hasta el final de su carrera y los más perjudicados por su parte sigan perteneciendo al mismo grupo de quienes no tuvieron las posibilidades para un optimo aprendizaje.

Los alumnos que no alcanzan a entender ni incorporar los conocimientos necesarios en el primer año, inevitablemente quedaran en desventaja frente a sus pares que si lo logren, ya que en el primer año del curriculum de la escuela de psicología de la UAHC se instalan las bases para la formación específica que se espera desarrollar en los próximos 4 años, actualmente y según los resultados de esta investigación quienes menos comprenden ni entienden los contenidos de las cátedras son los alumnos de establecimientos municipales y subvencionados, los cuales en consecuencia no obtendrán la misma formación en términos de aprendizaje que sus compañeros que si poseen las habilidades para adecuarse al curriculum actual.

Si se considera que en términos de rendimiento los alumnos que obtienen un promedio de notas alto en la educación media no replican necesariamente este comportamiento en la Universidad, entonces la selección de los alumnos no puede estar fundamentada solo en este

indicador, ya que por las características de formación obtenida, las evaluaciones no miden necesariamente los mismos niveles de contenidos ni identifica las habilidades que los contenidos mínimos obligatorios pretenden desarrollar.

En el análisis cualitativo de esta investigación aparece claramente explicitado por un alumno que señala que su experiencia en la enseñanza media era considerada por él como un juego en términos de exigencia, ya que en muchos establecimientos de educación sobre todo municipal la regulación y las condiciones en la cual se enseña no necesariamente es la misma que en otros establecimientos.

Según los estudios que sirven de base a esta investigación las diferencias de rendimiento existentes entre los diversos establecimientos de educación media del país no es algo nuevo. En términos de calidad es sabido que los establecimientos municipales por una serie de características son los que obtienen los resultados más bajos en las evaluaciones y mediciones a nivel nacional, si se recuerda que a estos establecimientos ingresan las personas de menores recursos, entonces se estaría perjudicando con una educación diferenciada según la condición económica, esta diferencia según muestran los resultados de este estudio se sigue manteniendo tras un año de formación universitaria quedando nuevamente los alumnos de menores recursos en el último lugar de rendimiento.

El impacto de una educación superior diferenciadora, tiene repercusiones a nivel social ya que convierte a las personas con niveles

de aprendizaje inferiores en profesionales con menos herramientas para enfrentarse a los requerimientos de la sociedad actual, que busca personas preparadas para la alta producción y con los conocimientos y las habilidades necesarias para poder enfrentar el dinamismo de los mercados.

Será entonces, que de no conseguir cierta nivelación entre los alumnos, respecto a su formación profesional, para un posterior desarrollo profesional óptimo que les permita obtener un futuro empleo, se seguiría perpetuando la diferenciación de clases.

Existen otras variables que aparecen en los análisis cualitativos y que claramente están influyendo en el rendimiento que los alumnos obtienen en el primer año. A partir de sus propios relatos se puede inferir que una de ellas es percepción que tienen acerca de ramos innecesarios en el currículum que justifican por diversas características ya sea reiteración de contenido o ausencia de sentido para la formación profesional.

Es necesario que se trabajen estas cátedras para poder dar un sentido o reorganizar los contenidos de forma tal que no exista la sensación de reiteración, ya que esto produce la desmotivación del estudiante quien pierde el interés por los contenidos produciéndose en él una desventaja en términos de aprendizaje en relación a sus pares que si encuentran el sentido y consideran necesaria la reiteración.

Otra variable que sería necesario investigar es la del contexto familiar. Según se pudo apreciar en este estudio existe una relación

directa entre el nivel educativo de los padres y el establecimiento en el cual el alumnos culmino su formación secundaria, además esta variable aumenta o disminuye la posibilidad de adaptación al sistema universitario y genera presiones de éxito en aquellos estudiantes que pertenecen a la primera generación de universitarios en las familias.

En el estudio realizado no se obtienen muchas respuestas con respecto a las preguntas planteadas, sin embargo surgen una serie de preguntas que permitirán en cierta manera ir dibujando un mapa por el cual futuras investigaciones podrán transitar.

No existen grandes hallazgos en esta investigación. Quizás en términos teóricos constituye un aporte para revisar los contenidos y las metodologías aplicadas en el curriculum de primer año, talvez en ese análisis si se obtengan las respuestas para el efecto diferencial observado.

Durante los análisis del estudio surgen diversas preguntas en relación a las diferencias observadas por establecimientos entre ellas están: ¿Cuáles son las diferencias en términos de exigencia de los establecimientos particulares, subvencionados o municipales? ¿Será que el seis siete de un colegio subvencionado o municipal no significa lo mismo que un seis siete en un particular? ¿Cómo evaluar si el alumno cumple con las condiciones necesarias para un primer semestre en la universidad? ¿Qué pasa si este estudiante fracasa? ¿Qué es de sus deudas?.

Las respuestas a estas interrogantes sobre pasan los límites de esta investigación e invitan al lector a hacerse parte de esta hazaña investigativa.

6.1 PROPUESTAS

Ante tal panorama se puede pensar en la idea de emplear cursos compensatorios, como muchas instituciones hoy en día lo están implementando, con el fin de nivelar a los estudiantes, pudiendo constatar, de algún modo, que estos cuenten con el cimiento necesario para construir nuevos conocimientos, para que de esta forma se pueda otorgar realmente la posibilidad de alcanzar una equidad en la formación de estudiantes.

Se propone revisar minuciosamente y en conjunto a toda la comunidad educativa, los planes y programas de estudios para responder de forma adecuada al nuevo contingente que ingresa a la educación superior, especialmente a la porción de alumnos que han sido desplazada a una formación a todas luces desigual y de poca calidad

Quedan muchas preguntas sin responder, quizás muchas más de las con que se comenzó, sin embargo el primer paso está dado, es necesario iniciar una línea investigativa que permita encontrar nuevos hallazgos para así contribuir a mejorar la calidad y la equidad de la educación en el país.

Evidentemente se trata de un estudio exploratorio, inicial, que sólo plantea preguntas que deberán ser respondidas en estudios posteriores. se debería trabajar con muestras mayores y probablemente en períodos de tiempo más extensos que un año, no obstante los resultados marcan tendencias que es importante investigar más a fondo.

Como conclusión general, conviene apuntar a que el marco teórico de este trabajo, presenta los principios rectores de la pedagogía actual, la que se supone está a la base de nuestro proyecto educativo como escuela y como universidad, sin embargo la primera conclusión, todavía preliminar, debido al diseño investigativo que no permite extraer conclusiones definitivas, ocurre que el currículo no atiende a las diferencias generadas por los diferentes niveles de rendimiento de los estudiantes, a la educación formal recibida y al entorno cultural del cual provienen

Bibliografía

Ausubel D. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. En D. Ausubel. Mexico DF: Editorial Trillas.

Baeza J. (2005). Estudiantes de educación Media: Ni mejores ni peores, solo diferentes. *Calidad en la educación*, 27-62

Canales, A. et als (2009). Entendiendo la permanencia de estudiantes vulnerables en el sistema universitario. Santiago de Chile: Centro de investigación en creatividad y Educación Superior (CISES) Universidad de Santiago de Chile.

Casanova D. et als (2005). Contraste entre el perfil del postulante y los alumnos de primer año en 2005. *Calidad en la educación* , 63-83.

Cristian cox d. (2003) Recuperado el 13 de diciembre de 2011, de <http://imperial.unapvic.cl/portal/ alumnos/contenidos/EBP200622/309/sesion2/El Nuevo Curriculum del sistema Escolar.pdf>

CNED. (2010). *www.cned.cl*. Recuperado el 01 de diciembre de 2010, de http://www.cned.cl/public/Secciones/seccionGeneral/General_Inicio_Sesion.aspx

Delprato, et al, (s.f). Algunos Fundamentos del Conductismo de B.F.SKINNER.

<http://www.cienciaconducta.com/Biblio/Delprato.pdf>

DEMRE (Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo). (2010). Compendio estadístico proceso de admisión año académico 2009. Universidad de Chile, Vicerrectoría de asuntos académicos. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

DIVESUP. (enero de 2010). DIVESUP.CL. Recuperado el 15 de Agosto de 2010, de Sistema Nacional de información de Educación Superior : http://www.divesup.cl/sies/?page_id=42

Donoso S. , Cancino V. Caracterización socioeconómica de los estudiantes de Educación superior. *Calidad en la educación*, 203- 244.

Domingo, J. C. (1990). Enseñanza, currículum y profesorado. Madrid. España: Akal. S.A.

Eisner, Elliot: (1979) La escuela que necesitamos. ; Buenos Aires, Amorrortu Editores.

Gobierno de Chile. (2010). *www.mideplan.cl*. Recuperado el 20 de noviembre de 2010, de <http://www.mideplan.cl/casen/publicaciones.html>

Gonzalez A., Diaz J. Entrenamiento del equipo academico del instituto profesional DUOC UC en tecnologias de la información. *Calidad en la educación*, 143- 160.

Gorostegui (2010) "Compendio histórico proceso de acreditación Escuela de Psicología, Recuperado el 15 de enero de 2011 de <http://campusvirtual.academia.cl/course/view.php?id=1875>

Harvey L. (1998). La Educación en el siglo XXI. *Calidad en la educación* 4-9

Hernández Sampieri, R. , Fernández Collado, C. , Baptista, P. (2000) *Metodología de la Investigación..* Santiago de Chile, 2° Edición, Editorial Ultra, S.A..

Hernández, R; Fernández, C; Baptista, P (1998). Metodología de la investigación, México. Ed: McGraw - Hill Interamericana.

INGRESA. (2009). INGRESA sistema de creditos estudios superiores. Recuperado el 15 de Agosto de 2010, de [ingresa.cl: http://ww2.ingresa.cl/quienes-somos/](http://ww2.ingresa.cl/quienes-somos/)

INGRESA. (2009). INGRESA sistema de creditos estudios superiores. Recuperado el 15 de Agosto de 2010, de [www.ingresa.cl: http://ww2.ingresa.cl/estadisticas/](http://ww2.ingresa.cl/estadisticas/)

INGRESA. (2009). INGRESA sistema de créditos estudios superiores. Recuperado el 15 de Agosto de 2010, de [ingresa.cl: http://ww2.ingresa.cl/nuestra-historia/](http://ww2.ingresa.cl/nuestra-historia/)

Irigoien M. (1999). Equidad en la Educación Superior. *Calidad en la educación*

58-64

Leiva A. (2005). Ejes para la elaboración de una política para la educación superior. *Calidad en la educación* 37-52

MINEDUC.(2010). Ministerio de educación. Recuperado el 26 de julio de 2010 de http://www.mineduc.cl/index.php?id_portal=18&id_seccion=2083&id_contenido=5720

Miranda M. (2005). Educación escolar y educación superior. Un diálogo necesario para construir relaciones sistémicas. *Calidad en la educación* 15-26

Piaget, J. (1974). *A dónde va la educación*. Barcelona: Editorial TEIDE.

Piaget, J. (1999). *La Psicología de la Inteligencia*. Barcelona: Editorial Critica.

Román Pérez, m. y Díez López, e. (1991): "Currículum y aprendizaje". Madrid. Editorial Itaka

Ralph W Tyler (2003) principios básicos del curriculum. Buenos Aires Argentina. Editorial Troquel.

S Kemmis (2008) "El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción", Madrid, Editorial Morata

Sacristán, Gimeno J. (1998). El curriculum. Una reflexión sobre la practica. Madrid. Editorial Morata.

Skinner, B.F. (1977). Ciencia y conducta humana. Barcelona: Fontanella.

Taylor, S.J., Bogdan, R., (1996), Introducción a los Métodos Cualitativos de la Investigación. España: Paidós Básica.

UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO (2010) www.academia.cl. Recuperado el 20 de noviembre de 2010, de <http://www.academia.cl/acad/historia.htm>

Urzúa R (1998). Equidad en la Educación superior. *Calidad en la educación*, 48-53

ANEXOS