

PROFESORES EJEMPLARES DE ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS PÚBLICOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y CREENCIAS PEDAGÓGICAS

*Desafíos y propuestas para la mejora de la docencia**

CAROLINA GUZMÁN VALENZUELA

Resumen:

Este artículo presenta un estudio de tipo cualitativo que describe y analiza las creencias sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de profesores considerados ejemplares provenientes de centros de educación secundaria de alta complejidad psicosocial de la región de Valparaíso, Chile. Las creencias son ideas poco elaboradas que forman parte del conocimiento docente, que difícilmente pueden ser justificadas de manera racional o científica y que influyen en sus interpretaciones sobre los estudiantes y su aprendizaje así como en sus prácticas pedagógicas. Los resultados apuntan que, a pesar de enseñar en condiciones adversas, estos profesores reconocen su docencia como una profesión desafiante y a la que se dedican día a día con la mejor de sus disposiciones. A partir de aquí, construyen y desarrollan una docencia ejemplar, que confía en las capacidades de los jóvenes y les alienta a aprender y a ser mejores personas. Para finalizar, se proponen lineamientos para la mejora de la formación inicial y permanente del profesorado.

Abstract:

This article presents a qualitative study that describes and analyzes beliefs regarding the teaching/learning processes of teachers considered exemplary in high-risk secondary schools in Valparaíso, Chile. Beliefs are unelaborated ideas that form part of teacher knowledge, that do not enjoy rational or scientific justification, and that influence teachers' interpretations of students and student learning, as well as their pedagogical practices. The results indicate that in spite of adverse conditions, these teachers recognize teaching as a challenging profession to which they dedicate their best efforts on a daily basis. On this foundation they construct and develop exemplary teaching that trusts student abilities and encourages students to become better individuals. The article concludes by proposing guidelines to improve the initial and ongoing training of teachers.

Palabras clave: creencias del profesor, práctica docente, educación media, investigación cualitativa, Chile.

Keywords: teacher beliefs, teaching practice, secondary education, qualitative research, Chile.

Carolina Guzmán Valenzuela es directora del Departamento de Psicología Educacional de la Escuela de Psicología de la Facultad de Medicina de la Universidad de Valparaíso. Brasil núm. 2140, Valparaíso, Chile. CE: carolina.guzman@uv.cl

* Investigación financiada por el Fondo Nacional de Investigación Educativa (FONIDE) F320805 -2008. En esta investigación también participaron: Verónica Rodríguez, Francisco Imbernon, Cecilia de la Cerda y Claudia Carrasco.

Introducción

Este artículo aborda las creencias sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen profesores considerados ejemplares provenientes de centros educativos de secundaria de alta complejidad psicosocial de la región de Valparaíso, Chile.

Las creencias son ideas poco elaboradas que forman parte del conocimiento docente pero que difícilmente pueden ser justificadas de manera racional o científica y que influyen en las interpretaciones que hacen los profesores de los estudiantes y su aprendizaje así como en sus prácticas profesionales (Pajares, 1992; Díaz *et al.*, 2010). De ahí que resulte relevante analizar el tipo de creencias que tienen docentes cuyas prácticas pedagógicas han sido consideradas como virtuosas. Algunas de las preguntas que guiaron esta investigación fueron, ¿qué tipos de creencias tienen los profesores sobre la enseñanza, los estudiantes, sus familias, los centros educativos y los contextos de los que provienen? ¿Qué creencias tienen acerca de la docencia y su formación profesional? A partir de aquí, en primer lugar se analizan elementos distintivos de las creencias que tienen los profesores participantes; en segundo lugar, se proponen algunos lineamientos para la mejora de la formación docente de tipo inicial y permanente.

Marco teórico

Dentro de la literatura referida al estudio del pensamiento del profesor existe una serie de aproximaciones teóricas. Algunas explican el comportamiento del docente centrándose en el procesamiento de la información de los estímulos ambientales y otras están focalizadas en creencias o concepciones que son idiosincrásicas y producto de una historia individual y social pasada y actual; estas creencias guiarían el pensamiento y el comportamiento del profesor (Carter, 1990; Fenstermacher, 1994; Pérez Gómez, 1998; Angulo Rasco, 1999; Montero 2001). Precisamente esta última aproximación resulta relevante para el presente estudio en la medida en que hace referencia a las teorías y creencias implícitas del docente y se centra, sobre todo, en las que afectan la enseñanza.

Al revisar la literatura, los constructos relativos a creencias que aparecen, hacen referencia de manera indistinta a teorías implícitas, perspectivas docentes, cosmovisiones, visiones, dilemas, metáforas, constructos personales etcétera (Contreras Domingo, 1985; Gallego, 1991; Munby, 1988; Vogliotti y Macchiarola, 2003; Gómez, 2008). Todos estos constructos, en

general, se refieren a las formas en que, de manera implícita o explícita, el docente representa e interpreta la realidad en que se desenvuelve y, a partir de aquí, decide y actúa. Estas teorías implícitas se transformarían en un punto de articulación entre lo que el docente piensa y lo que hace en el aula y tienen como función dar sentido a la acción, son resistentes al cambio y tienden a confirmarse y mantenerse a través del tiempo en la medida en que los docentes se relacionan con los demás (Pajares, 1992). Los profesores generarían ciertas teorías acerca de los estudiantes a partir de las cuales actúan y buscan cierta concordancia entre éstas y su práctica favoreciéndose así la confirmación de las primeras (Bullough, 2000). En tal sentido, creencias y prácticas pedagógicas en el aula están estrechamente relacionadas (Oliver, 2009).

En el marco de este estudio, se entenderán las creencias como ideas poco elaboradas de tipo general o específico que forman parte del conocimiento docente pero que no pueden ser justificadas de manera racional o científica y que influyen en el modo de comportarse en el aula; están asociadas a ideas personales y obedecen a un componente afectivo y experiencial más que a una formación profesional específica o a un conocimiento fundamentado e influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Pajares, 1992; García, Azcárate y Moreno, 2005; Oliver, 2009; Díaz *et al.*, 2010). Se diferencian de las concepciones en que estas últimas son parte del conocimiento docente ligado a una materia disciplinar específica que actúan como filtros en la toma de decisiones e influyen en los procesos de razonamiento pedagógico (García, Azcárate y Moreno, 2005). Las creencias, por su parte, tienen importantes repercusiones en la docencia, no sólo en cuanto a los contenidos a enseñar sino también en cómo enseñarlos (Grossman, Wilson y Shulman, 2005).

El docente, por tanto, se vería influido a la hora de enseñar por los marcos de referencia, las creencias e interpretaciones que hace del comportamiento de los estudiantes, la enseñanza, el aprendizaje y de los acontecimientos que suceden al interior de la sala de clases (Contreras Domingo, 1985; Pajares, 1992; Putnam y Borko, 2000). Según Clark y Peterson (1997), estas creencias condicionarían la conducta del docente mediando significativamente sus acciones en el aula. En resumen, las creencias docentes son relativamente sólidas, pragmáticas e implícitas, sin embargo son los fundamentos sobre los que se construye la práctica profesional (Bullough, 2000).

Metodología

Este estudio se circunscribe dentro de un enfoque fenomenológico o comúnmente denominado cualitativo. Desde aquí, se conciben los fenómenos educativos con una naturaleza social y simbólica y las prácticas humanas sólo pueden hacerse inteligibles accediendo al marco simbólico en el que las personas interpretan sus pensamientos y acciones. Los seres humanos son constructores de su realidad social objetiva que, a su vez, los determina (Van Manen, 2003).

La *investigación cualitativa o de corte fenomenológico* busca comprender de la forma más profunda posible un fenómeno vital o situación determinada. Lo que se pretende lograr mediante las etapas de observación, clasificación y análisis es informar acerca de las observaciones que se llevan a cabo a partir del lenguaje natural de quienes participan en el estudio; por lo tanto, el enfoque cualitativo está orientado al descubrimiento del sentido y significado de los fenómenos. Concordantemente, la interpretación y explicación de los fenómenos presentan un carácter más bien subjetivo, ya que su base radica en la comprensión íntima de la realidad y la captación de su sentido, involucrando, por tanto, la capacidad de intuición personal de los investigadores (Vasilachis, 2006).

El presente estudio de casos (Stake, 2005) contó con la participación de siete profesores ejemplares provenientes de dos centros de educación secundaria de la región de Valparaíso, Chile cuyos nombres se omiten para mantener su anonimato. Estos centros de educación secundarios fueron caracterizados por el Ministerio de Educación de Chile como “Liceos focalizados como prioritarios” en tanto eran centros educativos con bajo rendimiento académico, altas tasas de repetición y abandono; asimismo, las familias de los estudiantes pertenecen al quintil más pobre del país y viven en condiciones de vulnerabilidad social. Ambos liceos ofertan formación humanista-científica y técnica.

Los profesores seleccionados para este estudio fueron considerados como ejemplares teniendo en cuenta tres fuentes de información: las opiniones de sus estudiantes (se encuestó a 50% de los alumnos de enseñanza media en cada liceo, quienes recomendaron a los profesores con los que aprendían más aduciendo las razones); la opinión de colegas de la misma área disciplinar (se encuestaron a docentes de las áreas de humanidades, ciencia y técnica, a quienes se les preguntó qué colega era buen

profesor y por qué) y la evaluación docente efectuada por el Ministerio de Educación de Chile (fueron seleccionados los profesores calificados como “destacado” y “competente”). Todos ellos aceptaron participar en la investigación. Asimismo, fueron firmados consentimientos informados tanto por parte de las autoridades de los centros educativos como de los profesores participantes. Estos profesores provienen de diferentes áreas disciplinares y cuentan con diversa trayectoria docente tal y como muestra el cuadro 1.

CUADRO 1

Participantes del estudio

Docente	Años de experiencia docente
Historia y Geografía	19
Lenguaje y Comunicación	3
Compra y Venta	15
Matemáticas (ingeniera de profesión)	6
Historia	9
Química	15
Arte	7

Como técnicas de recolección de información para abordar las creencias de los profesores, fueron utilizadas entrevistas en profundidad a cada uno de ellos, que tuvieron una duración aproximada de 90 minutos. Éstas fueron transcritas y validadas por cada uno de los profesores. También se realizaron observaciones no participantes en el aula de 20 horas pedagógicas (45 minutos cada una) de cada uno de los docentes; al igual que las entrevistas, éstas fueron transcritas y validadas por ellos.

En lo que respecta al análisis de la información, en este estudio se utilizó el método de las comparaciones constantes, propuesto por Glaser y Strauss (1967). Éste es un método generativo, constructivo e inductivo en el que se combina la codificación inductiva de categorías con la comparación constante entre ellas. El análisis presentado en este artículo está focalizado sobre todo en las entrevistas a los docentes aunque

también fueron consideradas algunas observaciones efectuadas durante sus clases. Las transcripciones fueron leídas en repetidas ocasiones por la investigadora principal y trianguladas con el equipo de investigación. A partir de aquí se extrajeron principalmente categorías inductivas (de bajo nivel inferencial) con ayuda del *software* Atlas-ti y luego éstas fueron comparadas y agrupadas en categorías de mayor nivel de abstracción que son presentadas en el cuadro 2.

CUADRO 2

Frecuencias de unidades de significados por categorías en cada caso

Categorías

Profesor 1 (Geografía)	Total unidades de significado: 79
Creencias acerca de la docencia	33
Creencias acerca de la profesión docente	3
Creencias acerca del contexto social	16
Creencias acerca del dinero y la educación	1
Creencias acerca del sistema educativo	9
Creencias docentes acerca de los estudiantes	9
Creencias docentes acerca del liceo	8
Profesor 2 (Lenguaje y Comunicación)	Total unidades de significado: 48
Creencias acerca de la docencia	36
Creencias acerca de la profesión docente	2
Creencias docentes acerca de los estudiantes	10
Profesor 3 (Compra y Venta)	Total unidades de significado: 26
Creencias docentes acerca de los estudiantes/liceo	7
Creencias en torno al aprendizaje	6
Creencias docentes acerca de los estudiantes	6
Creencias acerca de la docencia	5
Creencias acerca del contexto social	2

Profesor 4 (Matemáticas)	Total unidades de significado: 35
Creencias acerca de la docencia	17
Creencias acerca de los buenos alumnos	2
Creencias acerca del contexto social	2
Creencias docentes acerca de los estudiantes/liceo	14
Profesor 5 (Historia)	Total unidades de significado: 28
Creencias acerca de la docencia	16
Creencias acerca de la pobreza	1
Creencias docentes acerca de los estudiantes	11
Profesor 6 (Química)	Total unidades de significado: 131
Creencias acerca de la docencia	71
Creencias acerca de la profesión docente	4
Creencias docentes acerca del liceo	10
Creencias docentes acerca del sistema educativo	1
Percepciones docentes acerca de los estudiantes	35
Creencias en torno al aprendizaje	10
Profesor 7 (Arte)	Total unidades de significado: 84
Creencias acerca de la docencia	27
Creencias acerca de los buenos alumnos	8
Creencias acerca del contexto social	8
Creencias docentes acerca del liceo	8
Creencias docentes acerca de los estudiantes	31
Creencias en torno al aprendizaje	2

En el apartado siguiente son descritas y analizadas estas categorías a la luz de las preguntas de investigación.

Resultados

Los resultados presentados aquí se organizan de acuerdo con las preguntas de investigación abordadas en este estudio; es decir, por un lado, las

creencias que tienen los docentes acerca de los estudiantes, sus familias y los centros educativos a los que pertenecen y, por otro, las creencias y visiones acerca de la docencia, la formación inicial y permanente.

¿Cuáles son las creencias de los docentes acerca de los centros educativos en los que enseñan?

Los docentes participantes, tanto de larga como de corta trayectoria, coincidieron en que la profesión de enseñar es extremadamente agotadora y desgastante. Es así como uno de ellos llegó incluso a postular que, en este tipo de centro educativo (de alta complejidad psicosocial), esta tarea es una especie de “apostolado” que conlleva gran desgaste emocional, mucho esfuerzo. Asimismo, una maestra (profesora 5) consideraba que, a pesar de que los docentes están siendo, desde el punto de vista económico, poco valorados, son mal pagados y están desprotegidos, siguen teniendo un rol social que se constituye en un referente de los jóvenes; un rol de formadores que acompaña a los estudiantes tanto dentro como fuera del aula. Muchas veces estas exigencias significaban, para el docente, desafíos y exigencias adicionales que no estaban consideradas en las funciones prescritas ni en los recursos entregados por el establecimiento educacional (profesor 6).

Según los profesores, el contexto microsocioal constituido por los estudiantes y sus familias, el liceo y el barrio en el que viven, así como la clase social a la que pertenecen, tienen gran impacto en los jóvenes, en su motivación para el estudio, las expectativas de aprendizaje, las creencias sobre las funciones de la educación, etc. De acuerdo con lo relatado por los docentes, las familias –que tienen un muy bajo nivel educativo– no esperan que sus hijos continúen sus estudios; de esta manera, si éstas no esperan nada en el ámbito académico, entonces los jóvenes tampoco tienen expectativas o no visualizan un futuro ligado a los estudios. Los profesores participantes, a pesar de tener estas bajas expectativas familiares en contra, intentaban resaltar lo positivo de cada estudiante, les exigían en su aprendizaje dándole oportunidades para el éxito. Aun así, los docentes eran conscientes de que la pobreza y las problemáticas asociadas a ella influían en las formas de enseñar y aprender en estos liceos y en lo que se esperaba de los estudiantes, lo que hacía difícil la labor docente. Sin embargo, ellos intentaban luchar en contra de estas expectativas.

Por otro lado, una voz crítica acerca del sistema educativo y su segmentación provino de uno de los docentes (profesor 1) quien defendía la

existencia de este tipo de centros educativos de alta complejidad, a los que muchas veces asisten estudiantes que no son aceptados en ningún otro establecimiento. En otras palabras, creía que todos los jóvenes tienen derecho a una educación de calidad y que no se les puede discriminar por problemas económicos, de comportamiento o de rendimiento. Señaló que actualmente se produce una especie de círculo vicioso en este tipo de centros públicos en los que la enseñanza es problemática pues los estudiantes provienen de contextos con grandes dificultades y que, coincidentemente, son pobres. Según él, en el pasado, el aula era más “mixta”, con jóvenes provenientes de diferentes sectores y clases sociales; sin embargo, actualmente, el sistema educativo está altamente segmentado. La idea de la discriminación hacia los más pobres fue un tema que emergió de manera constante durante la entrevista a este docente quien lamentaba que existieran tantas injusticias por razones económicas y sociales; este discurso apareció también mientras se observaban sus clases en donde trataba de promover una visión crítica hacia los prejuicios y la asociación entre pobreza y delincuencia. También durante éstas solía hacer comentarios sobre la injusticia y la desigualdad social, temas que rápidamente generaban discusión entre los estudiantes. Lo anterior, según este profesor, se debía a que, los jóvenes “se sienten identificados con estos temas”.

Debido a esta falta de igualdad, este docente planteaba que este tipo de centros educativos y sus estudiantes no podían competir con otros centros con más recursos y por tal razón explicitaba su molestia cuando, a nivel nacional, tienden a hacerse *rankings* en torno a puntuaciones obtenidas en pruebas estándares, que no tienen en cuenta el contexto ni las dificultades experimentadas en estos centros.

Lo que me molesta, es que después cuando hacen los rankings [...] de los colegios y las diferentes mediciones que se hacen, los ponen a todos en el mismo saco, y ahí yo pongo un ejemplo futbolístico, sería como comparar a Unión Calera [equipo de fútbol local] con el Real Madrid, o sea, Real Madrid selecciona a los mejores jugadores, tiene las mejores condiciones, paga los mejores sueldos, hasta por apariencia física elige a los jugadores, y no se puede comparar ese club con Unión La Calera, lo que no quita que en Unión La Calera puede haber buenos jugadores también, pero evidentemente que si los ponemos a jugar, tendrá el Real Madrid que ganar a Unión Calera (profesor 1).

Asimismo, recalcó su molestia cuando se plantea que este tipo de centros educativos pierde matrículas de buenos alumnos, lo que él se explicaba porque se hace muy difícil para la familia querer mantener a su hijo en un centro tan estigmatizado y discriminado. Agregó que los mismos estudiantes son conscientes de esta estigmatización y el hecho de estar en este liceo es su única opción después de haber sido rechazados por otros establecimientos educativos. Esta situación trae como consecuencia una especie de desamparo aprendido por parte de los jóvenes (que llaman al liceo “el sin futuro”) y también una especie de conciencia de que “hagan lo que hagan” no podrán ser expulsados de este centro, hecho que les hace traspasar límites disciplinares de manera continua. A pesar de esta situación, éste y los demás docentes continuamente hacían referencia a su compromiso con estos estudiantes y con su aprendizaje; se sentían responsables del aprendizaje de éstos y consideraban que es parte de su tarea luchar contra estas condiciones estructurales asociadas a la discriminación y estigmatización sociales.

De acuerdo con los docentes, muchos de los estudiantes que asisten a este tipo de centros educativos no están motivados y sólo lo hacen porque es obligatorio; en otras palabras, no existe una motivación por querer aprender. Es más, algunos perciben la educación y el hecho de asistir a clase como una situación “carcelaria”.

Aquí no puedes trabajar con cualquier persona, aquí el desafío es grande, porque aquí la postura de los alumnos cuando no te conocen por lo menos es defensiva, o sea, la mayoría, no todos, por supuesto hay excepciones, ellos están como en una situación carcelaria, porque están obligados a estar aquí, y tú eres el carcelero, tú eres el que les va a prohibir que usen el teléfono, que conversen, porque el motivo principal de ellos viniendo a clases no es estudiar, ni proyectarse en la universidad, si no que es venir (profesor 1).

En cualquier caso, los docentes explicitaron que *la falta de motivación de los estudiantes y las problemáticas que experimentan sólo pueden ser entendidas en la medida que se tenga en cuenta el contexto de donde provienen* y las problemáticas de tipo social que experimentan. En tal sentido, de parte del docente, no habría una atribución intrínseca por la falta de motivación; es decir, esta desmotivación no era considerada como una condición innata e

individual del estudiante. Y de manera consecuente, estos profesores organizaban su docencia de tal forma de promover la motivación por aprender.

¿Qué significa enseñar en este tipo de centros educativos y a sus estudiantes?

Cuando se le preguntó a los docentes *qué significaba enseñar en estos centros educativos*, hicieron una *distinción entre entregar contenidos, herramientas y fomentar habilidades para que se puedan desempeñar en el futuro de manera exitosa en todos los ámbitos de la vida y formar en valores*. Uno de ellos hizo alusión a la labor de educar y al rol docente y señaló que cada “maestrillo tiene su librito” (profesor 1); con ello explicitaba que no existe una única manera de ser docente sino que se pueden utilizar diferentes metodologías o que la clase puede ser planteada de diversas maneras siendo el fin último favorecer el aprendizaje.

Al respecto, cabe señalar que las observaciones en el aula permitieron dar cuenta de una gama amplia de recursos didácticos que todos los docentes utilizaban con el fin de favorecer el aprendizaje. Cada uno, de acuerdo con su disciplina y su estilo docente, planificaba las clases de manera novedosa con la intención de promover la motivación y mantener la atención; enseñaba a partir del error, a través de metáforas, ejemplos prácticos y anécdotas; promovía discusiones grupales; hacía resúmenes de ideas principales, etc. Particularmente, la creencia de enseñar contenidos en conexión con la vida diaria y lo que puede servir a los jóvenes para su futuro laboral estaba muy presente en todos los docentes, especialmente considerando que muchos de estos estudiantes siguen una carrera técnica en el liceo orientada a insertarse en el mundo laboral. Tal creencia se pudo constatar durante las observaciones: todos los docentes participantes relacionaban los contenidos con situaciones prácticas, concretas y de la vida cotidiana/laboral.

Estos profesores, además, suelen reflexionar sobre su labor y se preguntan qué sucede cuando un estudiante no está aprendiendo. Así, una reflexión muy significativa la hizo durante la entrevista una de las docentes (profesor 2) quien concibe el aprendizaje como una responsabilidad mutua; así, cuando percibe que los estudiantes no han aprendido o están teniendo dificultades, tiende a valorar qué grado de responsabilidad en este proceso tiene ella y cuál el estudiante. En este sentido, si bien reconoció que muchas

veces estos problemas guardaban relación con una falta de motivación por parte del estudiante, ella era muy autocrítica e intentaba reflexionar sobre su propia labor como docente para analizar de qué manera ella también era responsable en este fracaso.

Quisiera que todos aprendieran, todos, me entiendes, y... cuando yo siento que ellos no aprenden, no han aprendido algo, de pronto me quedo con el hecho de que ellos no aprendieron porque ellos no quisieron, [...] y de pronto yo les digo a ellos, a ver, “¿qué hice mal [...] qué pasa, en qué me equivoqué, les enseñé mal?” [...] me desespera el hecho de darme cuenta que no entendieron, y digo “¿qué hice?” (profesor 2).

Pero la docencia, para estos profesores, tal como se ha señalado, no sólo guarda relación con la enseñanza de contenidos. Todos enfatizan en el aspecto formativo, en la posibilidad de formar la persona del estudiante. Enseñar es más que revisar sólo contenidos, educar es enseñar a vivir, educar en valores, en estilo de vida, en normas de comportamiento, en aspectos de autocuidado, en formar con el ejemplo. La *formación en valores* cobra así una importancia fundamental en la labor que debe desempeñar el docente según estos profesores. Esta creencia surge a partir de la visión de que los estudiantes provienen de familias con carencias afectivas y de un contexto socio-cultural complejo. Se trata, entonces, de acompañar a los jóvenes en su desarrollo, de manera cariñosa, respetuosa y cercana, con preocupación y conocimiento por aquello que les va ocurriendo en sus vidas cotidianas, sus problemas, sus alegrías.

[...] es que yo creo que las dos cosas van pegaditas juntitas... yo he tenido niños uffff, terribles, en un curso y tú les haces un cariño, tú te acercas a ellos, les tocas el hombro, le sobas la espalda y los chiquillos igual que los gatitos..., a veces es pura falta de cariño, pura falta de atención [...] yo eso les digo a algunos profesores acá, “es que ¿tú sabes con quién vive, dónde vive, sabes si tomó desayuno, tú sabes si el día anterior tuvo alguna pelea?”, hay que enterarse [...] Pero sí siento que uno los puede ayudar, ayudar no con notas, pero ayudar a escucharlos, a hablar, conversar, a mostrarles que la vida no es tan mala como les ha tocado vivir a algunos de ellos (profesor 5).

Esta manera de asumir la docencia y los aspectos integrales deja entrever la creencia de que la enseñanza debiera estar puesta al servicio de los es-

tudiantes de modo que éstos se conviertan en protagonistas de su propio desarrollo. Así, acompañados y guiados por sus profesores, pueden asumir un posicionamiento identitario, una actitud de proactividad y generatividad que les permita desempeñar el rol social al que están llamados. Y, en este mismo sentido, acompañar a los estudiantes en la consecución de los logros que ellos mismos se plantean implica, por una parte, ir realizando un señalamiento que se lleva a cabo en la cotidianidad del vínculo diario. Los estudiantes, así, se van dando cuenta de lo que aprenden, de los objetivos que se van cumpliendo y van apoyándose en esos logros para plantearse metas más complejas. En la relación con estos jóvenes también son importantes las expectativas que tienen de ellos los docentes, volviéndose fundamental el hecho de mostrarles que pueden “mejorar” y que puedan reconocer que existen oportunidades para mejorar, para crecer y cambiar.

Entonces, yo espero eso de ellos, que descubran que son valiosos, que son personas, que no tendrían por qué quedarse en la droga, no tendrían por qué buscar el camino fácil, ¿ya?, porque ellos de repente te dicen “bueno, profe, cerca de mi casa hay una persona que trafica y que tiene la tremenda casa”, entonces tratar de que ellos descubran que así no es la vida, y les digo, “[...] pero, ¿dormiré tranquilo? [...] mira, después tú vas a tener la responsabilidad, vas a tener una familia, vas a tener tus hijos, ¿quieres que tus hijos estén así? [...] mira a tus padres, ya hicieron la vida, bien o mal hecha no la vamos a cuestionar, pero tú eres el que sigue para adelante”. Entonces eso es lo que yo busco como profesora, que ellos descubran que hay más posibilidades, que el dinero no lo es todo, que pueden estudiar... (profesor 6).

Para una de las docentes (profesor 5), adaptarse a las características particulares de los estudiantes con que ahora trabaja, fue una tarea que le requirió tiempo y reflexión para generar en sus propias prácticas los cambios que le permitieran ir reconociendo en los estudiantes las necesidades particulares que debía satisfacer. Fue mediante un proceso de reflexión acerca de sus propias prácticas, y de cuestionarse su propio quehacer, que ella refirió haber podido ir descubriendo una manera de relacionarse con los jóvenes que fuera más fructífera y nutritiva para ellos. Y focalizaba justamente en eso, en lo que denominaba “el trato” lo que marcaba la diferencia entre su antes y su después; el poder dialogar y preguntar qué estaba pasando al otro, escucharlo, y más que nada, hacerlo con respeto. Descubrió, además,

que cada curso era diverso, y que era ella la que debía ir adaptando sus prácticas a cada grupo, debiendo entonces ser capaz de percibirlos y de hacer, reflexivamente, las distinciones necesarias para ajustar las prácticas de aula a esa percepción diferenciada de los estudiantes.

Con ese curso tengo que trabajar así y ayer probé trabajar con el sistema tradicional que es el inicio del desarrollo interno del trabajo de grupo y no resultó bien porque ese curso no es para trabajar así..., en cambio hay otros cursos en los que hago ese tipo de trabajo, y sale excelente, hay un 2B y 2D que trabajan inicio del desarrollo, siguiendo la estructura y bien, no hay ningún problema. Ellos cumplen el tiempo y todo, pero con este curso lo probé ayer y todavía no me puede resultar con ellos, tengo que trabajar de forma frontal y yo guiar toda la clase porque ese curso es súper inquieto (profesor 5).

¿Cómo perciben la formación docente?

Todos los profesores valoraron su formación inicial docente. Algunos consideran que ésta les entregó herramientas concretas (de planificación, de didáctica y evaluación de aprendizajes) para favorecer el aprendizaje. Pero la mayoría puso el acento en el vínculo afectivo que establecieron con algunos profesores universitarios y que, de alguna manera, marcaron su forma de concebir la enseñanza en la actualidad; hicieron alusión a aquellos que eran respetuosos, que no descalificaban al estudiante cuando cometía errores, docentes comprometidos que se quedaban más horas en la universidad para explicar un contenido, que entregaban material adicional, que hacían tutorías extras, etc. Y también se refirieron a profesores universitarios que los “marcaron” negativamente, ya sea porque ridiculizaban a los jóvenes cuando cometían errores o porque exhibían despreocupación y poco compromiso con el aprendizaje de todos los estudiantes. Estos modelos docentes, muy presentes en su discurso, son los que ellos intentaban evitar; son referentes que indican exactamente lo que ellos no quieren ser/hacer como docentes.

En cuanto a la formación permanente, para los docentes participantes de este estudio resulta muy relevante este proceso para la mejora de la enseñanza. La mayoría se refirió a un tipo de *formación “formal” y externa (cursos de perfeccionamiento docente)* y otros aludieron a una *formación “autodidacta” o a una formación colaborativa, desde el centro y en conjunto con otros profesores.*

En cuanto a los contenidos de los cursos de perfeccionamiento sistemático, únicamente la docente que no había sido formada en el ámbito didáctico (profesora 5) –y producto, probablemente de ello– consideraba la necesidad de formación en cuestiones pedagógicas (planificación, metodologías innovadoras); en cambio la mayoría puso su mirada en aspectos relacionales. Así, a una de las maestras (profesora 3) una cuestión que le preocupaba, con respecto a la profesión y teniendo en cuenta lo que había podido observar en el colectivo docente que enseña en el establecimiento, se relacionaba con el trato que se debe dar a los estudiantes. De manera concordante, cuando se le preguntó sobre los aspectos que le gustaría mejorar de su labor y sobre los temas que podrían formar parte de una propuesta de formación docente, señaló que precisamente le gustaría que en el liceo se ofreciera algún curso para poder mejorar la relación entre los profesores y los estudiantes, cosa en la que coincidieron otros de sus compañeros participantes. Según su visión, muchos maltratan a sus estudiantes, los descalifican y tienen muy bajas expectativas de ellos por lo que estos cursos debieran abordar precisamente estas falencias.

Por otro lado, sólo algunos profesores hicieron alusión a la necesidad de asistir a cursos de perfeccionamiento docente centrados en la disciplina particular que enseñan. Uno de ellos (profesor 1) tenía una mirada crítica con respecto a los cursos de formación permanente ofertados por el Ministerio de Educación, al considerar que muchos no guardan relación con los contenidos disciplinares que el docente enseña. Reconocía que si bien algunos de estos cursos de perfeccionamiento de tipo más general eran un aporte (ya que contemplaban temáticas como planificación, evaluación de aprendizajes, didáctica), se requería de mayor formación en el ámbito disciplinar específico.

Yo creo que en el último tiempo la formación y todo lo que es perfeccionamiento docente está muy enfocado en el tema de evaluación, en el tema didáctica, pero se deja un poco de lado lo que es el tema central de lo que enseña uno. Yo no he tenido nunca un curso de perfeccionamiento en historia de Chile, en Historia Universal, donde venga un notable profesor a nivel nacional o internacional y yo sea enviado a una universidad en Santiago a hacer un curso durante un mes o durante una semana. Entonces hay harta evaluación, hay harta de ese tipo de cosas pero falta lo otro (profesor 1).

Para este profesor, el formador ha de ser una persona que conozca la realidad de los formadores; este formador, que puede ser un experto en un área determinada, poco aporte puede hacer, según su punto de vista, si desconoce el contexto en el que los profesores enseñan y las problemáticas que deben enfrentar día a día. En este sentido, lamentaba que en muchas ocasiones estos cursos fueran impartidos por profesionales que no tienen contacto con esta realidad.

Por otro lado, otros docentes habían desarrollado una formación de tipo “autodidacta”. Uno de ellos (profesor 1) señaló que para él resultaba muy importante mantenerse actualizado en el acontecer noticioso nacional e internacional, también refirió el hecho de que ejercer como periodista deportivo y viajar dentro y fuera del país constituían fuentes de formación en su ámbito disciplinar muy importantes. Otra docente (profesora 3), si bien reconocía y apreciaba una serie de cursos formativos de carácter disciplinar que había efectuado, por el carácter técnico de las asignaturas que impartía, valoraba su propio ejercicio profesional durante 15 años como una oportunidad de autoformación; la experiencia docente y el aprendizaje a partir de ésta era clave. Por su parte, otra profesora (5) aludió a los procesos reflexivos acerca de sus prácticas docentes como fuente de formación; así, señaló que durante sus seis años de experiencia ella había intensificado la reflexión sobre sus prácticas, especialmente cuando le había tocado experimentar desafíos y dificultades como la de adecuar los niveles de complejidad de los contenidos a lo que los estudiantes necesitaban. Cuando no sabía cómo resolver esta dificultad, y luego de pensar acerca de la misma, señaló que les preguntaba a sus colegas y solicitaba sugerencias; así, iba modificando sus prácticas de acuerdo a este proceso de autoformación.

Finalmente, sólo dos docentes hicieron alusión a experiencias formativas de tipo colaborativo. Así, una de ellas (profesor 5) refirió como aspectos que habían sido relevantes, diversas instancias de trabajo colaborativo en las que había ido formándose y desarrollando competencias de planificación curricular. El otro profesor (7) valoraba de manera muy positiva para su formación la posibilidad de haber observado en el aula a una docente de su área, hecho que había tenido gran impacto en la manera en que enfocaba su asignatura; con ella iban discutiendo aspectos relacionados con la mejora de la enseñanza del arte a través de diversos recursos didácticos. Y, como sugerencia, otra de las docentes (profesora 6) propuso instancias de formación en donde se pueda aprender del otro que sabe más, aprender

de una práctica situada en un contexto más natural. Ella privilegiaba este modo de perfeccionarse por sobre las capacitaciones que se limitan a los saberes teóricos.

Discusión y conclusiones

Las creencias de los profesores acerca de la enseñanza funcionan como marcos interpretativos que dan sentido a sus experiencias y a partir de los cuales intentan resolver sus problemas a través de ciertas acciones (Pajares, 1992; Vogliotti y Macchiarola, 2003). *Los profesores ejemplares que participaron en este estudio son docentes que han desarrollado un conjunto de creencias, percepciones y expectativas de sus estudiantes muy ligadas al conocimiento que tienen del contexto socio-cultural al que estos pertenecen.* Su forma de hacer docencia y de favorecer procesos de aprendizajes depende fuertemente del tipo de jóvenes a los que enseñan, de sus concepciones acerca del establecimiento educacional en el que estos estudian y del contexto social, económico y cultural, en que se insertan. Así, enseñar en centros de alta complejidad psicosocial conlleva de por sí una serie de preconcepciones y expectativas acerca de los estudiantes y sus familias, acerca de los que éstos son capaces de aprender y llegar a ser en el futuro. También incorporan una imagen mental del sentido que puede tener enseñar y ser docente en un contexto en el que no se espera nada de los estudiantes.

A pesar ello, estos profesores intentan revertir esta creencia poniendo énfasis en las cualidades positivas de sus estudiantes; promueven y potencian experiencias de aprendizaje exitosas; creen que el estudiante puede aprender. A pesar de las condiciones adversas exhiben un gran compromiso con su rol como docentes pues intentan no sólo enseñar contenidos curriculares sino que también se preocupan por la formación de la persona del estudiante. En tal sentido, son profesores ejemplares que fomentan la participación de los jóvenes, ponen en marcha y utilizan diversos recursos didácticos para potenciar el aprendizaje y se preocupan por su realidad afectiva y familiar tal y como señala la literatura acerca de los docentes ejemplares (López, 2010; Harper, 2006; Cruz, 2008).

En este sentido, son profesores quienes, *a pesar de desarrollar su labor en contextos profundamente conflictivos y complejos, reconocen su docencia como una profesión desafiante y a la que se dedican día a día con la mejor de sus disposiciones. A partir de aquí, construyen y desarrollan una docencia ejemplar, que confía en las capacidades de los jóvenes y les alienta a aprender*

y a ser mejores personas. Estas creencias son concordantes con sus prácticas pedagógicas en la medida en que en el aula apuestan por una enseñanza variada y rica que, a través de diversos recursos didácticos y pedagógicos promueven el aprendizaje de todos los estudiantes. Pero no sólo eso, sino que también se disponen a un rol formativo y establecen vínculos afectivos que favorecen la creación de un ambiente favorable para el aprendizaje tal y como plantea Oliver (2009).

Ahora bien, son numerosos los autores (Grossman, 1990; Calderhead y Shorrock, 1997; Bullough 2000; García, Azcárate, y Moreno, 2005) que señalan que el enfoque de enseñanza y las imágenes y creencias que poseen los profesores sobre éste están basados en sus experiencias individuales pasadas y, por ser implícitas, serían difíciles de modificar e incluso resistentes al paso del tiempo (Bullough, 2000; Tardiff, 2004). Sin embargo, otros autores señalan que sí son modificables y pueden sufrir cambios en la medida en que exista una evaluación de las creencias con base en la experiencia (Fazio, 2005, cit. en Díaz *et al.*, 2010); es decir, en la medida en que las creencias “se convierten en objeto de reflexión y análisis (pueden contribuir) a un mejor conocimiento de la propia actuación, superando las restricciones [...] de los principios implícitos” (Vogliotti y Macchiarola, 2003:4).

Esta última postura cobra sentido para este estudio pues se constató a través de los relatos de los docentes que ellos reflexionan y revisan sus prácticas pedagógicas de manera sistemática. Estos profesores, sin embargo, lo hacen por iniciativa propia. Por ello se considera fundamental trabajar de manera reflexiva y sistemática sobre sus creencias durante su formación tanto inicial como permanente de manera transversal y explícita.

Particularmente en el tipo de centros educativos donde se realizó esta investigación se vuelve relevante abordar creencias arraigadas acerca de los estudiantes y sus familias y las bajas expectativas que se tiene acerca de éstos. Se considera fundamental entonces trabajar las creencias de los actuales profesores a través de la formación permanente como un medio para abordar las creencias negativas acerca de los estudiantes –especialmente de aquellos que provienen de contextos psicosociales de alta complejidad– y convertirlas en objeto de reflexión que permitan su modificación y con ellos una actuación pedagógica concordante.

Durante la formación inicial sería conveniente crear espacios para trabajar en torno a la *dimensión personal del docente en el que se aborden*

y se hagan explícitas sus creencias acerca de la enseñanza; en otras palabras, se trataría de hacer un trabajo explícito de confrontación en torno a las experiencias que tuvieron como aprendices, las creencias, concepciones y estereotipos sobre la enseñanza y el aprendizaje y todas las fuentes personales y socioculturales que las nutren y sustentan. Este tipo de trabajo podría ser llevado a cabo a través de discusiones guiadas con y entre docentes noveles pero también con participación de mentores quienes, desde su experiencia y sabiduría, pueden y deben dar a conocer sus creencias y concepciones, favorecer un diálogo que permita desafiar visiones arraigadas y que favorezca la identificación de visiones más realistas y razonables acerca de la enseñanza (Hammerness, 2003). Los espacios abiertos al diálogo y la reflexión permitirán compartir experiencias, creencias, miedos y dificultades ligadas a la docencia y actuarían como una red de soporte para el profesorado novel.

En cuanto a la formación permanente, sería altamente recomendable promover entre los docentes la actitud y acción reflexivas tal y como propone Zeichner (1993) y que incluyen: apertura intelectual (prestar atención a diversas alternativas) y reconocimiento de errores aun en las creencias más arraigadas; responsabilidad (consideración cuidadosa de las consecuencias a las que conduce la acción tanto de utilidad inmediata como la manera en que funciona y para quién) y sinceridad (los profesores se responsabilizan de su propio aprendizaje). La acción reflexiva tiene lugar en la medida que se tienen claros los fines que se espera conseguir lo que, a su vez, permite tomar conciencia de uno mismo en la propia acción; una de las claves estaría en explicitar el conocimiento tácito (teorías y creencias implícitas), problematizarlo, analizar ventajas y desventajas. En definitiva se trataría de promover la formación de un profesional reflexivo tal y como propone Schön (1998).

Para desarrollar esta acción reflexiva resulta de extrema relevancia que el docente se forme continuamente *dentro* de la institución educativa en la que trabaja. Desde allí, desde la experiencia en un contexto particular, el profesor, en conjunto con sus colegas puede construir nuevos marcos de interpretación y actuación. Desde esta perspectiva, el desarrollo profesional se lleva a cabo en la institución educativa misma, en donde la práctica profesional se constituye en el eje sobre el cual se contrastan teorías e hipótesis, se experimenta colaborativamente con el currículo en el esce-

nario local y se transforma la práctica para su mejora (Pérez Gómez, 1998; Hargreaves, 2005). Así, los profesores se transforman en investigadores de sus prácticas docentes con lo cual las pueden reconstruir y transformar la realidad educativa

Agradecimientos

A todos los docentes participantes del estudio y a los directores de los centros educativos que generosamente abrieron sus puertas para llevar a cabo este estudio.

Referencias

- Angulo Rasco, F. (1999). “De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente”, en M. Pérez Gómez, J. B. Ruiz y F. Angulo (eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, Madrid: Akal, pp. 261-319.
- Bullough, R. (2000). “Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado”, en B. Biddle, T. Good e I. Goodson (eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*, Barcelona: Paidós, pp. 99-116.
- Calderhead, J. (1988). “Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores”, en L. Villar Angulo (ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, Alcoy: Marfil, pp. 21-37.
- Calderhead, J. y Shorrock, S. (1997). “Understanding teacher education: Case studies in the professional development of beginning teachers”, Londres: Falmer Press.
- Carter, K. (1990). “Teachers’ knowledge and learning to teach”, en R. Houston, M. Haberman y J. Sikula (eds.), *Handbook of research of teacher education. A project of the Association of Teacher Educators*, Nueva York: MacMillan, pp. 291-310.
- Clark, C. y Peterson, P. (1997). “Procesos de pensamiento de los docentes”, en M. Wittrock (comp.), *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*, 1ª reimp., Barcelona: Paidós, pp. 444-539.
- Contreras Domingo, J. (1985). “¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado”, *Revista de Educación* núm. 277, pp. 5-28.
- Cruz, I. (2008). “Creencias pedagógicas de profesores: el caso de la licenciatura en nutrición y ciencia de los alimentos en México”, *Curriculum*, núm. 21, pp. 137-156 (en línea). Disponible en: <http://webpages.ull.es/users/revistaq/ANTERIORES/numero21/cruz.pdf> (consultado en octubre de 2011).
- Díaz, C.; Martínez, P.; Roa, I. y Sanhueza, M. (2010). “Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico”, *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, vol. 9, núm. 25, pp. 421-43 (en línea). Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/polis/v9n25/art25.pdf> (consultado en mayo de 2012).

- Fenstermacher, G. D. (1994). "The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching", en L. Darling-Hammond (ed.), *Review of Research in Education* (American Educational Research Association), vol. 20, pp. 3-56.
- Gallego, M. (1991). "Investigación sobre pensamientos del profesor: aproximaciones al estudio de las 'teorías y creencias de los profesores'", *Revista Española de Pedagogía*, vol. 49, núm. 189, pp. 287-325.
- García, L.; Azcárate, C. y Moreno, M. (2005). "Creencias, concepciones y conocimiento profesional de profesores que enseñan cálculo diferencial a estudiantes de ciencias económicas", *Relime*, vol. 9, núm. 1, pp. 85-116 (en línea). Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/335/33590105.pdf>. (consultado 31 de enero de 2010).
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*, Nueva York: Aldine Publishing Company.
- Gómez, L. (2008) "Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula", *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, núm. 30, pp. 1-14. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=99819167005> (consultado en mayo de 2012).
- Grossman, P. (1990). *The making of a teacher. Teacher knowledge and teacher education*, Nueva York: Teachers College Press.
- Grossman, P.; Wilson, S. y Shulman, L. (2005). "Profesores de sustancia: el conocimiento de la material para la enseñanza", *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado* (Universidad de Granada), vol. 9, núm. 2, pp. 1-24. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART2.pdf> (consultado 3 de agosto de 2008).
- Hammerness, K. (2003). "Learning to hope, or hoping to learn? The role of vision in the early professional lives of teachers", *Journal of Teacher Education*, vol. 54, núm. 2, pp. 43-56.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*, 5ª ed., Madrid: Morata.
- Harper, L. (2006). *A teacher's re-definition of elementary level teaching*, Institute for Learning Centered Education. Disponible en: <http://www.jpacte.org/uploads/9/0/0/6/9006355/2006-1-harper.pdf> (consultado en septiembre de 2011).
- López, S. (2010). "Las complejidades emergentes en las historias de vida de los 'buenos profesores'", *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, vol. 9, núm. 25, pp. 255-267. Disponible en: <http://polis.revues.org/465> (consultado en agosto de 2011).
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*, Buenos Aires: Ediciones Homo Sapiens.
- Munby, H. (1988). "Investigación sobre el pensamiento de los profesores: dilemas ante la conducta y práctica profesionales", en L. Villar Angulo (ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, Alcoy: Marfil, pp. 63-87.
- Oliver, C. (2009). "El valor formativo y las ataduras de las creencias en la formación del profesorado. Aquello que no se ve, pero se percibe en el aula", *Reifop*, vol. 12, núm. 1, pp. 63-75. Disponible en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240872744.pdf (consultado en septiembre de 2011).

- Pajares, F. (1992). "Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct", *Review of Educational Research*, vol. 62, núm. 3, pp. 307-332.
- Pérez Gómez, A. (1998). "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas", en J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (eds.), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Morata, pp. 398-429.
- Putnam, R. y Borko, H. (2000). "El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición", en B. Biddle, T. Good y I. Goodson (eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*, Madrid: Paidós, pp. 219-309.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona: Paidós.
- Stake, R. (2005). "Qualitative case studies", en N. Denzin y Y. Lincoln (eds.), *SAGE handbook of qualitative research*, 3ª ed., Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 443-466.
- Tardiff, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid: Narcea.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*, Barcelona: Idea.
- Vasilachis, I. (2006). "La investigación cualitativa", en I. Vasilachis (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-54), Barcelona: Gedisa.
- Vogliotti, A. y Macchiarola, V. (2003) "Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes, trabajo presentado en el Congreso Latinoamericano de San Luis, Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Disponible en: http://conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/Trabajos/Eje_6_Procesos_Formac_Grado_PostG_Distancia/Vogliotti%20y%20Otros.PDF (consultado en mayo de 2012).
- Zeichner, K. (1993). "El maestro como profesional reflexivo". *Cuadernos de Pedagogía* (monográfico "El profesorado ¿cómo se forman?"), núm. 220, pp. 44-49.

Artículo recibido: 4 de octubre de 2012

Dictaminado: 7 de enero de 2013

Segunda versión: 17 de enero de 2013

Aceptado: 18 de enero de 2013