



UCMaule

REVISTA ACADÉMICA

Talca, Chile, Diciembre de 2018. N° 55. I.S.S.N: 0719-9872



55

Humanidades

Presentación — 5-6

ESTUDIOS

**Instrumentos de evaluación de la conducta adaptativa en
personas con discapacidad intelectual: Estado del arte** — 9-32

Romina Paz Gutiérrez-Zúñiga

Eddy Javier Paz Maldonado

Daniela Fernanda Suazo Yáñez

María Jesús Rodríguez Retamal

Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

El lugar de las humanidades en la formación — 33-43

Pedro Gandolfo

Miembro de número de la Academia de Ciencias Sociales,

Políticas y Morales

Instituto Chile.

Sabiduría de un autodidacta sobre la educación — 45-57

Miguel Ángel Vilches Silva

Universidad Autónoma de Chile. Sede Talca, Chile.

**¿De qué hablamos cuando hablamos de comunicación,
relación, participación, compromiso e involucramiento
de las familias con la escuela?** — 59-70

Nicol Acuña Echeverría

Bárbara Concha Contreras

Bárbara De la Fuente Contreras

Rosa Medina Gatica

Héctor Cárcamo Vásquez

Universidad del BíoBío, Chile.

**Apoyo familiar y docente percibido: valoraciones que niños,
niñas y adolescentes hacen de los nuevos componentes de la
calidad educativa en Chile** — 71-95

Carlos René Rodríguez-Garcés
Director Centro de Investigación CIDCIE
Universidad del Bío-Bío. Chillán, Chile
Geraldo Padilla Fuentes
Héctor Vargas Muñoz
Centro de Investigación CIDCIE
Universidad del Bío-Bío. Chillán, Chile.

¿Quién mató a Diego Portales? — 97-115

Gonzalo Serrano del Pozo
Director
Centro de Estudios Americanos UAI
Facultad de Artes Liberales
Facultad de Artes Liberales,
Universidad Adolfo Ibáñez, Chile.

SOBRE LAS PUBLICACIONES

Política editorial — 117

Normas editoriales — 120

La historia, la filosofía y la enseñanza son áreas de las humanidades que impactan directamente en la comprensión de las acciones y en los pensamientos de las personas que se producen en diferentes épocas y contextos.

Este número abarca, de manera profunda y entretenida, sin perder los elementos de la investigación o ensayo propio de las ciencias humanas, una serie de temáticas insertas en la comprensión de la cultura, el pensamiento y la lengua.

En ese sentido, la revisión histórica “¿Quién mató a Portales?” relata los hechos del asesinato de Diego Portales, ministro de Estado durante la presidencia de Joaquín Prieto. El texto cuestiona el proceso judicial contra los acusados como asesinos de Portales, asimismo, a través de documentos del Archivo Nacional, el autor plantea una nueva lectura e interpretación de los hechos, además de realizar un análisis riguroso de las figuras políticas de la época que habrían ganado algún beneficio con su trágica pérdida, entre ellos el propio gobierno al cual él representaba.

El artículo “Apoyo familiar y docente percibido: Valoraciones que niños, niñas y adolescentes hacen de los nuevos componentes de la calidad educativa en Chile” realiza una revisión de fuentes secundarias, puntualmente de los datos de la Primera Encuesta de Desarrollo Humano en Niños, Niñas y Adolescentes, realizada en Chile en el año 2017. Específicamente, se analiza la percepción de los escolares acerca de sus comunidades educativas y entornos familiares como indicadores de la calidad educativa; allí, se invita a fortalecer la alianza familiar con la escuela para potenciar el proceso educativo de los niños y adolescentes.

Mientras que, el ensayo “Sabiduría de un autodidacta sobre la educación” plantea una revisión de los modelos educativos desde la mirada del historiador chileno Hernández Cornejo, quien manifestó, a fines de la década de los treinta, la necesidad de potenciar el currículum y los métodos de evaluación existentes, velando por la calidad y la experiencia educativa íntegra de los escolares de la

época; estas temáticas no han perdido vigencia en el contexto del actual sistema escolar chileno.

Por otro lado, el texto “De qué hablamos cuando hablamos de comunicación, relación, participación, compromiso e involucramiento de las familias con la escuela” desarrolla conceptos existentes en la relación familia-escuela y describe cómo podemos empoderar los procesos de comunicación y participación de las familias en el proceso formativo de los hijos. Los antecedentes y el análisis crítico que se desarrolla constituyen un insumo para aquellos investigadores del área que requieran abordar las intervenciones que se generan en los establecimientos educacionales para potenciar la responsabilidad y presencia de los padres.

Mientras que, el texto “El lugar de las humanidades en la formación” revisa, de forma vigorosa, la situación de las humanidades en los procesos educativos y en los métodos actuales de formación. Asimismo, se presenta, de manera crítica, el estado actual de las investigaciones y contenidos de las humanidades y el desafío que impone el siglo XXI para poder potenciarse en el ámbito, donde la evidencia de lo cuantificable ha tratado de imponerse. La propuesta del autor es volver a las raíces y, desde ahí, generar nuevas estrategias para repensar las humanidades en la educación.

Finalmente, “Instrumentos de evaluación de la conducta adaptativa en personas con discapacidad intelectual: Estado del arte”, además de abarcar el concepto, los criterios diagnósticos y los procesos de evaluación de los escolares con discapacidad intelectual, el texto apunta a un cuestionamiento sobre los procedimientos e instrumentos que se utilizan para evaluar el segundo criterio de diagnóstico de discapacidad intelectual y que, según la Asociación Americana de Psiquiatría, es clave para determinar el nivel de discapacidad: el funcionamiento de la conducta adaptativa. El documento destaca la relevancia de contar con instrumentos validos que orienten con precisión los planes de apoyo que requieren los escolares según sus propias individualidades.

Los invitamos a disfrutar este nuevo número de la revista UCMaule que demuestra nuestro compromiso e interés por difundir el conocimiento que se genera, a través de las “ciencias del espíritu”.

Dra. María Teresa Muñoz Quezada
Directora Revista *UCMaule*

Foto: Carlos Alarcón D./ Departamento de Comunicaciones UCM

Instrumentos de evaluación de la conducta adaptativa en personas con discapacidad intelectual: Estado del arte

Instruments of evaluation of the adaptative behavior in people with intellectual disabilities: State of the art

ROMINA PAZ GUTIÉRREZ-ZÚÑIGA

Magíster en Educación Especial y Psicopedagogía
Profesora en el Programa de Apoyos y Recursos para la Inclusión del Centro de Apoyo al Aprendizaje PARI-Universidad Católica del Maule
Universidad Católica del Maule, Talca, Chile
rgutierrez@ucm.cl

EDDY JAVIER PAZ MALDONADO

Profesor en la Escuela de Pedagogía y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH).
Magíster en Educación Especial y Psicopedagogía
Universidad Católica del Maule, Talca, Chile
eddy.paz@unah.edu.hn

DANIELA FERNANDA SUAZO YÁÑEZ

Profesora de Educación Especial en el Centro Educativo Salesianos Talca
Magíster en Educación Especial y Psicopedagogía,
Universidad Católica del Maule, Talca, Chile
d.suazoyanez@gmail.com

MARÍA JESÚS RODRÍGUEZ RETAMAL

Profesora en la Escuela Lo Valdivia, Curicó, Chile.
Magíster en Educación Especial y Psicopedagogía,
Universidad Católica del Maule, Talca, Chile
mjesus.rodriguezretamal@gmail.com

RESUMEN

Con respecto a la discapacidad intelectual, las investigaciones más recientes evidencian la importancia de una adecuada evaluación diagnóstica, considerando tres criterios: limitaciones significativas en coeficiente intelectual, conducta adaptativa y sintomatología antes de los 18 años. Es el segundo criterio, las conductas adaptativas, el que ha tomado mayor relevancia en los últimos años. Por ello, el objetivo de este artículo de revisión teórica es proporcionar una síntesis bibliográfica actualizada con los principales hallazgos con respecto a los instrumentos de evaluación para medir la conducta adaptativa en personas con discapacidad intelectual. La muestra se obtuvo a partir de una búsqueda de artículos de los últimos 10 años en el metabuscador EBSCOhost, utilizando las palabras claves: *adaptive behavior, intellectual disability y evaluation*. Los resultados se presentan a través de gráficos y tablas síntesis de cada investigación, para finalmente detallar los principales descubrimientos. A modo de análisis, se genera una discusión acerca de la relevancia de evaluar la conducta adaptativa en individuos con discapacidad intelectual para generar un plan de apoyo acorde a sus necesidades individuales.

Palabras clave: conducta adaptativa, discapacidad intelectual, evaluación, instrumentos de evaluación.

ABSTRACT

Concerning intellectual disability, the most recent research evidence the importance of an adequate diagnostic evaluation considering the three criteria: significant limitations in IQ and adaptive behavior, besides presenting before 18 years. It is the second criterion, adaptive behaviors, that has taken on greater relevance in recent years. The objective of this theoretical review article is to provide an updated bibliographic synthesis with the main findings regarding evaluation instruments to measure adaptive behavior in people with intellectual disabilities. The sample was obtained from a search of articles of the last 10 years in the metasearch engine EBSCOhost using the keywords: adaptive behavior, intellectual disability, evaluation. The results are presented through graphs and summary tables of each investigation, to finally detail the main findings. As an analysis, discussion is generated about the relevance of evaluating adaptive behavior in individuals with intellectual disability to generate a support plan according to their individual needs.

Key words: adaptive behavior, intellectual disability, evaluation, evaluation instruments.

1. INTRODUCCIÓN

Históricamente, la discapacidad intelectual se ha enmarcado en una visión de discapacidad que centra su atención en las limitaciones del funcionamiento individual dentro del ámbito social. Esto representa una desventaja transcendental para las personas en esta situación (Schalock, 2009).

Por otro lado, la conducta adaptativa constituye un aspecto poco conocido en múltiples contextos (Montero, 2005), aunque es un elemento relevante para diagnosticar a un individuo con discapacidad intelectual. La conducta adaptativa se entiende como “el grupo de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria” (Schalock et al., 2010, p. 44). La evaluación de la conducta adaptativa no se basa en el rendimiento máximo del individuo, sino más bien en el rendimiento habitual en tareas diarias y circunstancias variables.

Para realizar un correcto diagnóstico de la discapacidad intelectual deben estar presentes tres factores: limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, además la edad de aparición debe ser antes de los 18 años (Schalock et al., 2010; AAIDD, 2011).

Las limitaciones de la conducta adaptativa se diagnostican mediante instrumentos y medias estandarizadas en tres áreas: *conceptuales*, *sociales* y *prácticas*. Estas limitaciones para que sean significativas deben ser igual o mayor a dos desviaciones típicas por debajo de la media (Schalock et al., 2010).

Al respecto, cuando se comprueba el diagnóstico de un individuo con discapacidad intelectual, las habilidades en conducta adaptativa están descendidas, por lo que es relevante y absolutamente necesario crear un plan de apoyo e intervención que responda a las necesidades de la persona en esta área. No obstante, la información idónea para generar estos planes de apoyo la facilita una correcta y eficaz aplicación de un instrumento que mida específicamente el funcionamiento adaptativo.

Estos instrumentos de evaluación deben ser capaces de medir la multidimensionalidad de la conducta adaptativa que se pretende identificar:

- *Habilidades conceptuales*: incluye lenguaje, lectura y escritura, números y conceptos relativos al dinero y al tiempo.

- *Habilidades sociales*: se relacionan con la responsabilidad social, autoestima, seguimiento de reglas y normas, resolución de problemas sociales, entre otros aspectos.
- *Habilidades prácticas*: cuidado personal, manejo del dinero, seguridad, salud, programación de rutinas, entre otros.

En todo caso, es relevante realizar una revisión de los instrumentos de evaluación de la conducta adaptativa, debido a que, en la actualidad, no se confía en las puntuaciones de coeficiente intelectual como único criterio diagnóstico para determinar la discapacidad intelectual, pues solo se refleja el rendimiento en tareas académicas, lo que perjudica a las personas que provienen de ambientes más vulnerables (Verdugo et al. 2012).

La evaluación de la conducta adaptativa es fundamental para planificar programas y estrategias de actuación que posibiliten el desarrollo integral de los sujetos con discapacidad intelectual. Sin embargo, la evaluación es un proceso complejo, que muchas veces define –o más bien etiqueta– el desarrollo de una persona con discapacidad, por lo que deben existir instrumentos idóneos que conozcan la naturaleza del constructo de discapacidad intelectual, estructura, desarrollo y medida, las cuales deben ser psicométricamente adecuadas.

Al respecto, en el contexto español, la evaluación de la conducta adaptativa con fines diagnósticos se ha convertido en un reto para los profesionales y la comunidad científica, debido a la ausencia de instrumentos de evaluación apropiados (Verdugo et al., 2012). La realidad en Chile no dista demasiado de lo que ocurre en España, por lo cual surge la necesidad de llevar a cabo una revisión bibliográfica sobre esta temática.

En las próximas páginas, se intentará responder a la siguiente pregunta: ¿Cuál es la situación actual con respecto a los instrumentos de evaluación de la conducta adaptativa en personas con discapacidad intelectual? Para ello, se realizará una revisión de artículos bibliográficos y se darán a conocer los principales resultados de los mismos.

Este trabajo tiene como objetivo proporcionar una síntesis bibliográfica actualizada con los principales hallazgos relacionados con los instrumentos de evaluación que buscan medir la conducta adaptativa, en beneficio de la evaluación diagnóstica de la discapacidad intelectual, o en individuos ya diagnosticados que

requieren contar con una medida válida en esta área de intervención para generar planes de apoyo acordes a sus necesidades.

De esa forma, indagar acerca de los instrumentos para evaluar la conducta adaptativa de las personas con discapacidad intelectual permitirá entregar evidencias sobre las características y el tipo de herramientas que proporcionan una información fundamental para valorar el aspecto antes mencionado, pues existen pocos estudios que versan sobre la temática explorada.

2. METODOLOGÍA

Diseño de investigación

El diseño de investigación utilizado es el “Estado del arte”, una categoría central y deductiva que se propone como estrategia metodológica para el análisis crítico de diversas dimensiones de la producción investigativa en evaluación del aprendizaje, en este caso, sobre los instrumentos de evaluación de la conducta adaptativa en personas con discapacidad intelectual.

En esta metodología, el investigador desarrolla sus competencias y destrezas investigativas, tales como: la selección y delimitación del problema, definición del objeto de estudio, la búsqueda de información en bases de datos y el manejo del recurso informático (Guevara, 2016).

Muestra

Previo al proceso de selección de los artículos, se efectuó una revisión exhaustiva de las investigaciones existentes sobre los instrumentos de evaluación de la conducta adaptativa en personas con discapacidad intelectual, a partir de búsquedas de información en la página de la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (AAIDD) y en el portal del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) de la Universidad de Salamanca (España).

La elección de artículos se realizó entre los meses de septiembre y noviembre del año 2017 a través del metabuscador EBSCOhost. Allí, se seleccionaron 4 portales de búsqueda: *Education Sources*, *Educational Resource Information Center (ERIC)*, *Psychology and Behavioral Sciences Collections* y *Environment*

Complete. Además, se consultó la base de datos SciELO, donde se encontró información específicamente en el idioma español.

Para la identificación de los artículos a revisar, se utilizaron 3 descriptores en inglés: *adaptive behavior, intellectual disabilities e instruments*. Los artículos debían contener en sus palabras claves, al menos, dos de los tres descriptores mencionados.

Asimismo, las investigaciones debían: estar relacionadas específicamente con los instrumentos utilizados para medir la conducta adaptativa en personas con discapacidad intelectual; poseer propiedades psicométricas adecuadas; ser de origen nacional o internacional; estar disponibles a texto completo en EBSCOhost y SciELO; y, ser publicaciones de los últimos diez años (2007-2017).

Los criterios generales de exclusión fueron: no cumplir con el requisito de los años de publicación; no estar en texto completo disponible en EBSCOhost, ni en alguno de los 5 portales seleccionados, incluido SciELO.

Al respecto, en este estudio se consideraron un total de 12 artículos, de los cuales 9 eran en inglés y 3 en español. Al ingresar al metabuscador EBSCOhost, se encontraron aproximadamente 30 artículos relacionados con la búsqueda, pero solo 10 cumplieron los cuatro criterios de inclusión (n= 10) para ser analizados y descritos. En el caso de SciELO, fueron seleccionados 2 artículos de una búsqueda posible de 10 estudios referentes a la temática expuesta.

Procedimiento

Los resultados de las 12 investigaciones analizadas se presentarán a través de gráficos circulares, divididos en 4 secciones para conocer en profundidad cada estudio, a partir de: instrumentos de evaluación de la conducta adaptativa en personas con discapacidad intelectual, ejes temáticos, cantidad de estudios por año y los países donde se realizaron los mismos. Otro aspecto, es la incorporación de los antecedentes más relevantes de cada estudio: autor, año de publicación, país, objetivo de la investigación, descripción de la muestra utilizada y principales hallazgos relacionados con los instrumentos de evaluación de la conducta adaptativa en personas con discapacidad intelectual.

A partir de lo anterior, se realizará un análisis de la información, con la finalidad de conocer los instrumentos más importantes que deben considerarse para evaluar la conducta adaptativa en personas con discapacidad intelectual. Esto permitirá tener conocimiento, de acuerdo a diversos autores y a las evidencias investigativas recientes, sobre el tipo de instrumento que es más adecuado para ser utilizado en distintos contextos y edades.

3. Resultados

Se realizó un análisis de los principales hallazgos, en cuanto a los aspectos metodológicos y contextuales de las 12 investigaciones que abordan la temática de los instrumentos de evaluación de la conducta adaptativa en personas con discapacidad intelectual.

Los estudios fueron agrupados por temática:

- *Figura 1:* Instrumentos de evaluación de la conducta adaptativa en personas con discapacidad intelectual.
- *Figura 2:* Ejes temáticos.
- *Figura 3:* Cantidad de estudios por año.
- *Figura 4:* Países donde se desarrolló el estudio.

En la Figura 1, se detallan los tipos de instrumentos de evaluación de la conducta adaptativa. El 34 % corresponde al DABS, un 25 % a revisiones bibliográficas, el 9 % al ABS- RC: 2, el 8 % es de GO4KIDDS e igual cantidad corresponde al ABS-S: 2, ABAS- II y al CAIDS- Q.

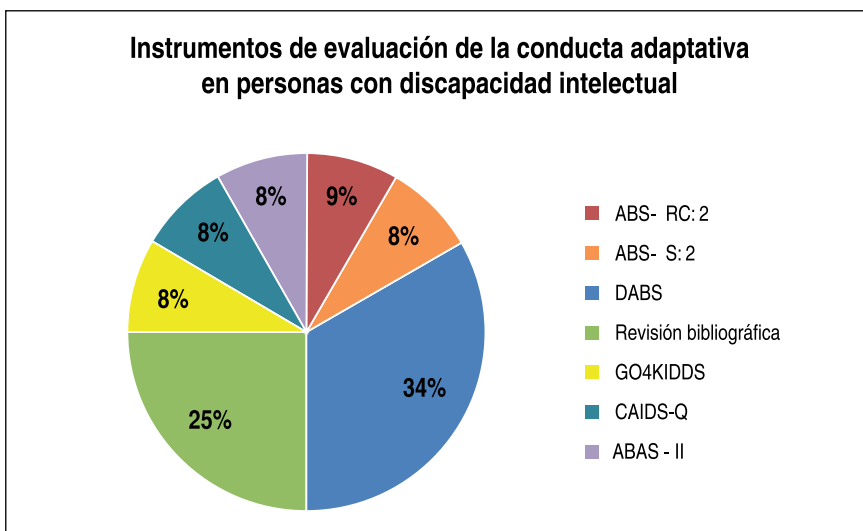


Figura 1. Instrumentos de evaluación de la conducta adaptativa en personas con discapacidad intelectual. Fuente: elaboración propia.

Frente a lo antes expuesto, cada instrumento posee distintas características y modos de aplicación en diversas edades. Los instrumentos encontrados fueron:

- *Adaptive Behavior Scales-Residential and Community* o *Escala de Conducta Adaptativa-Residencias y Comunidad* (ABS- RC: 2): Evalúa la conducta adaptativa en adultos con discapacidad intelectual. Se puede utilizar en personas hasta los 79 años.
- *Adaptive Behavior Scale-School. Second Edition* o *Escala de Conducta Adaptativa- Escuela* (ABS- S: 2): Este instrumento se agrupa en 9 áreas de dominio y en una segunda parte se evalúan conductas: sociales, hiperactivas y autodestructivas. Su aplicación se recomienda entre los 3 y los 18 años.
- *Escala de Diagnóstico de Conducta Adaptativa* (DABS): Se focaliza en el diagnóstico de limitaciones significativas en la conducta adaptativa. Se dirige a personas con discapacidad intelectual con edades comprendidas entre los 4 y los 21 años. Consta de 3 subescalas.
- *Brief Adaptive Behaviour Scale* (GO4KIDDS): Instrumento que responden los padres o cuidadores de niños y adolescentes con discapacidad del

desarrollo, con edades comprendidas entre los 3 y 20 años de edad. Consta de 8 ítems que cubren las necesidades de apoyo, comunicación, socialización y habilidades de autoayuda.

- Child and Adolescent Intellectual Disability Screening Questionnaire (CAIDS-Q): Es un cuestionario unidimensional de 7 ítems para identificar niños y adolescentes con discapacidad intelectual. Posee propiedades psicométricas y tiene una alta precisión en resultados, sin embargo no ha sido validado para una población pediátrica.
- Adaptive Behavior Assessment System-Second Edition (ABAS- II): Es un instrumento que recoge información de padres, profesores o adultos cercanos a la persona evaluada. El objetivo es determinar si el sujeto es capaz de desenvolverse en su vida cotidiana. Mide áreas como: la comunicación, vida en el hogar, vida en la escuela, autocuidado, entre otras. Se puede aplicar desde el nacimiento hasta los 89 años de edad.

En la Figura 2, se exponen las temáticas abordadas en las investigaciones, las cuales fueron divididas en dos grandes grupos: la validación de instrumentos y revisiones bibliográficas encontradas.

Al respecto, los resultados arrojaron que un 75 % de los estudios corresponde a la validación de diversos instrumentos de evaluación de la conducta adaptativa y un 25 % se centran en revisiones bibliográficas realizadas en varios países.

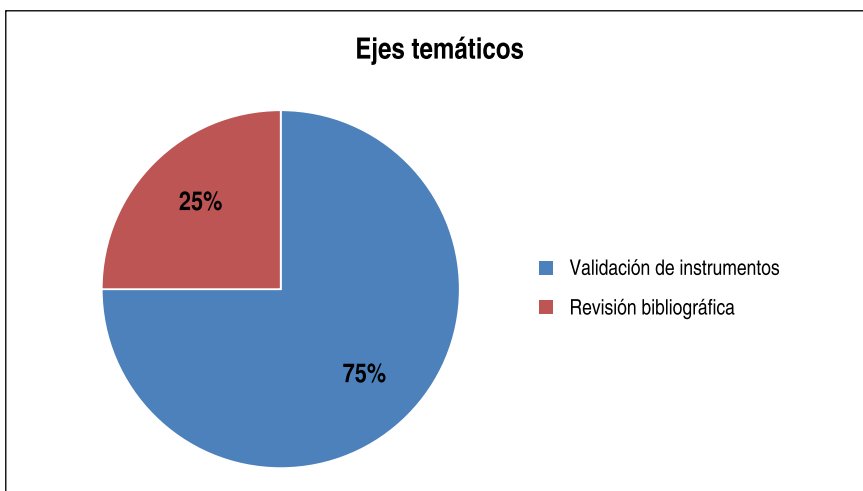


Figura 2. Ejes temáticos abordados en las investigaciones.

Fuente: elaboración propia.

La Figura 3 presenta la cantidad de estudios publicados por año. De esa forma, la evidencia demuestra que durante el año 2014 se dio un auge del 42 % con respecto a la investigación en esta área; en el año 2016 existió un 25 % de incidencia, en el 2010 un 9 % y en los años 2015, 2012 y 2011 se mantuvo un porcentaje del 8 %.

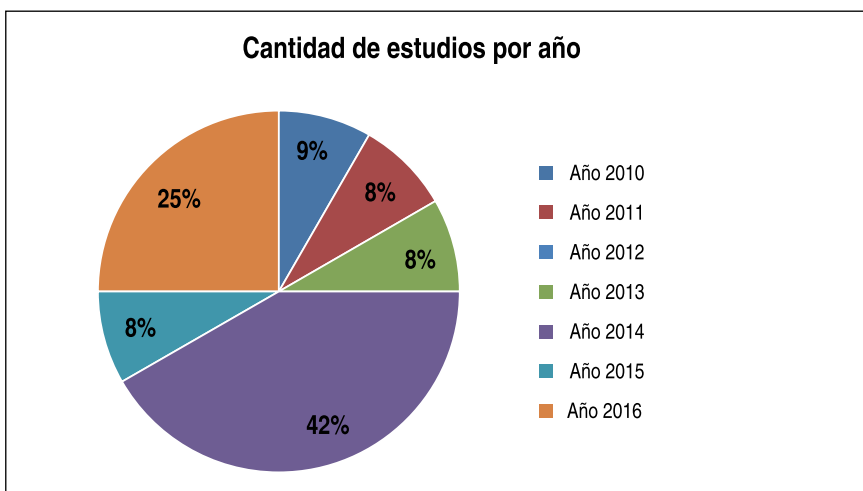


Figura 3. Cantidad de estudios por año. Fuente: elaboración propia.

Finalmente, la Figura 4 evidencia los países en los cuales se realizaron las investigaciones analizadas. En tal sentido, un 25 % proviene de España e igual cantidad de Estados Unidos; le siguen Chile con un 17 %, Australia con un 9 % y por último Portugal, Reino Unido y Canadá con el 8 %.

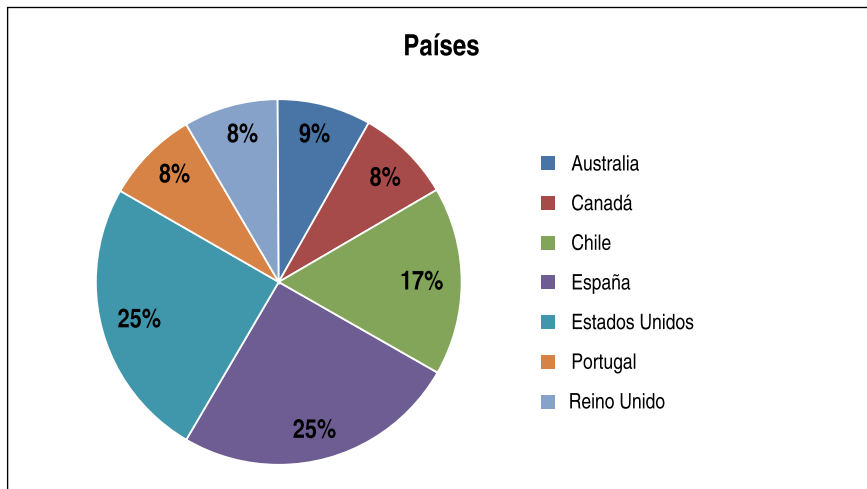


Figura 4. Países donde se desarrollaron los estudios. Fuente: elaboración propia.

Tabla 1

Síntesis de la revisión de las investigaciones encontradas.

Título	Autor	Año	País	Objetivo	Muestra	Hallazgos
Adaptation of the ABS-S : 2 for use in Spain with children with intellectual disabilities	García De la Fuente y Fernández.	2010	España	Validar la versión española del instrumento de evaluación ABS-S : 2 en Burgos, España.	Traducción de escala ABS-S : 2 (<i>Adaptive Behavior Scale-School</i>) al idioma español. Se aplicó a un grupo de 207 niños en edad escolar, de ellos 142 presentaban diagnóstico de discapacidad intelectual y 65 no tenían.	Los puntajes promedio del comportamiento adaptativo de los niños sin discapacidad intelectual eran más altos que los obtenidos por niños diagnosticados. Los promedios obtenidos en el comportamiento adaptativo de todos los niños aumentaron con su edad cronológica. Es una escala confiable para usar con niños de España.
La evaluación de la conducta adaptativa con la escala ABS-RC:2	Medina-Gómez y García-Alonso.	2011	España	Analizar las características psicométricas de la escala ABS-RC: 2, aplicada a adultos con discapacidad intelectual.	Traducción de escala ABS-RC: 2 (<i>Adaptive Behavior Scale-Residential and Community</i>) a idioma español. Selección aleatoria de 189 personas adultas (119 hombres y 70 mujeres) con discapacidad intelectual, con edades entre 20 y 80 años.	Índices de fiabilidad adecuados en: consistencia interna, fiabilidad test-retest y fiabilidad interevaluadores. Índices adecuados en todos los resultados dirigidos a valorar su validez: de constructo, de criterio e intercorrelación de los ítems. Es un instrumento idóneo y adecuado para ser utilizado en centros de adultos.

Título	Autor	Año	País	Objetivo	Muestra	Hallazgos
<i>Evaluación de la conducta adaptativa en el contexto español</i>	Verdugo et al.	2012	España	Realizar un análisis a partir de una revisión bibliográfica de la situación que vive España con respecto a la evaluación de la conducta adaptativa.	Revisión bibliográfica de investigaciones sobre la definición y evaluación de la conducta adaptativa.	<p>A nivel práctico, investigaciones previas han arrojado que la conducta adaptativa no es considerada en la evaluación de la discapacidad intelectual, utilizando exclusivamente pruebas de CI en el diagnóstico de estudiantes con discapacidad.</p> <p>Autores señalan que un tercio de los casos revisados de discapacidad intelectual leve no presentaban limitaciones significativas en la conducta adaptativa.</p>
<i>La conducta adaptativa como criterio diagnóstico de discapacidad intelectual en estudiantes de Chile</i>	Alarcón-Leiva y Sepúlveda-Dote	2014	Chile	Exponer el marco de referencia sobre el cual la conducta adaptativa se introdujo como criterio diagnóstico de discapacidad intelectual.	Revisión bibliográfica de documentos relacionados con el contexto científico de la conducta adaptativa.	<p>La evaluación de la conducta adaptativa como criterio diagnóstico de estudiantes con discapacidad intelectual en Chile tiene tres factores fundamentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Factor normativo</i>: determina lineamientos para todo el país. - <i>Contexto científico</i>: provee de referentes teóricos sobre conducta adaptativa. - <i>La práctica profesional</i>, traducida en la aplicación de instrumentos para la evaluación efectiva del estudiantado.

Título	Autor	Año	País	Objetivo	Muestra	Hallazgos
The Diagnostic Adaptive Behavior Scale: Evaluating its diagnostic sensitivity and specificity.	Balboni et al.	2014	Estados Unidos	Determinar la sensibilidad y especificidad de la escala DABS para identificar correctamente a las personas con y sin discapacidad intelectual.	Participaron 1058 personas (540 hombres y 518 mujeres), con edades comprendidas entre 4 y 21 años. Los individuos provenían de 46 estados americanos, sin contar Alaska, Arkansas, Dakota del Norte o Virginia Occidental.	Los resultados indican que los coeficientes de sensibilidad DABS variaron de 81 % a 98 %; los coeficientes de especificidad igual presentaron variación de 89 % a 91 %. La escala DABS tiene muy buenos niveles de eficiencia diagnóstica.
The convergent validity of the Child and Adolescent Intellectual Disability Screening Questionnaire with a measure of adaptive functioning: A brief report	Mckenzie y Murray.	2014	Reino Unido	Explorar la validez convergente del cuestionario CAIDS-Q como herramienta de detección para la discapacidad intelectual en niños y jóvenes.	86 participantes (42 hombres y 44 mujeres), de los cuales 65 tenían diagnóstico de discapacidad intelectual. La edad promedio fue 139 meses (11,5 años).	Al comparar los resultados obtenidos por los niños y jóvenes en el cuestionario CAIDS-Q con los obtenidos en la prueba ABAS – II, se encontraron correlaciones significativas entre los tres componentes del funcionamiento adaptativo (social, académico y de autocuidado) y el índice de conducta adaptativa general. Es un instrumento útil para ayudar en la identificación de niños y jóvenes con discapacidad intelectual.

Título	Autor	Año	País	Objetivo	Muestra	Hallazgos
Brief report: The GO4KIDDS Brief Adaptive Scale	Perry, Taheri, Ting y Weiss.	2014	Canadá	Analizar las propiedades psicométricas de la escala breve GO4KIDDS para niños y jóvenes.	La muestra estuvo compuesta por 204 padres de niños con diagnóstico de discapacidad intelectual y Trastorno del Espectro Autista, con edades entre 3 y 20 años.	La consistencia interna del instrumento fue muy alta, resultados que sugieren que todos los elementos son relevantes y ninguno es redundante y que la escala mide una construcción unidimensional, el comportamiento adaptativo. La validez de criterio fue evaluada al ser comparada con la medida SIB-R forma abreviada. La correlación del puntaje total entre los instrumentos fue muy alta, lo que sugiere una buena validez.
Psychometric properties of the portuguese version of the Adaptive Behavior Scale	Santos, Morato y Luckasson.	2014	Portugal	Explicar el proceso de adaptación y validación de la versión portuguesa de la Escala de Comportamiento Adaptativo (DABS).	Adaptación y validación de la Escala de Comportamiento Adaptativo (DABS), versión portuguesa, con la participación de 1875 personas con y sin discapacidad intelectual.	La escala es una medida breve, fácil de administrar y puntuar, con evidencia preliminar de altos niveles de fiabilidad y validez. Los resultados del estudio se discuten en términos de la confiabilidad y validez de DABS en la muestra. La DABS parece ser una evaluación válida y confiable del comportamiento adaptativo en personas con discapacidad intelectual en Portugal.

Título	Autor	Año	País	Objetivo	Muestra	Hallazgos
<i>Association between adaptive behaviour and age in adults with Down Syndrome: examining the range and severity of adaptive behaviour problems</i>	Makary et al.	2015	Australia	Analizar los cambios relacionados con la edad en las habilidades adaptativas y la gravedad (intensidad) de los items del cuestionario de comportamiento aprobado.	Estudio longitudinal-transversal. Evaluación de la conducta adaptativa mediante la escala ABAS-II adulto, completada por los padres y cuidadores de 53 sujetos con Síndrome de Down, con edades comprendidas entre 16 y 56 años.	Se encontró aumento de la edad para ser significativamente asociada con menores habilidades de conducta adaptativa para todas las puntuaciones compuestas de la conducta adaptativa. Estas asociaciones estuvieron totalmente relacionadas con un menor número de artículos para adultos ABAS-II seleccionado para los participantes de mayor edad, a diferencia de las puntuaciones son atribuibles a la gravedad del elemento inferior.
<i>La evaluación de la conducta adaptiva en la primera infancia: Una discusión pendiente</i>	Lagos y Amaro.	2016	Chile	Presentar una propuesta de evaluación para la primera infancia centrada en la conducta adaptativa y las relaciones que se pueden establecer con la calidad de vida.	Investigaciones sobre instrumentos de evaluación de la conducta adaptativa utilizados en Chile en la primera infancia y a nivel internacional.	Considerando que en Chile no se cuenta con un instrumento tan amplio, esta investigación propone el uso de una herramienta internacional, el Sistema de Evaluación de la Conducta Adaptativa (ABAS-II), que ha sido útil para valorar un amplio conjunto de habilidades necesarias para que cualquier persona pueda desenvolverse de manera autónoma en su vida diaria, además permite realizar valoraciones más finas y versátiles.

Título	Autor	Año	País	Objetivo	Muestra	Hallazgos
<i>Development and standardization of the Diagnostic Adaptive Behavior Scale: Application of item response theory to the assessment of adaptive behavior</i>	Tassé et al.	2016a	Estados Unidos	Estandarizar la Escala DABS para proporcionar información precisa en el área de corte para diagnosticar la discapacidad intelectual.	Validación del instrumento, utilizando el método de Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) para que sea una medición con propiedades invariantes entre poblaciones. En la primera etapa participaron 474 individuos de 36 estados. En la segunda etapa participaron 1.058 individuos de 46 estados. El rango de edad estuvo comprendido entre los 4 y los 21 años.	Este nuevo instrumento, con un total de 75 ítems, proporciona la comprensión de la conducta adaptativa para ayudar a realizar un diagnóstico certero de la discapacidad intelectual. Se necesita que en investigaciones futuras se establezcan las propiedades psicométricas de la DABS, incluyendo su fiabilidad y validez.
<i>Validity and reliability of the Diagnostic Adaptive Behaviour Scale</i>	Tassé et al.	2016b	Estados Unidos	Presentar evidencia de validez y datos de fiabilidad de la Escala DABS.	Una comparación de los puntajes obtenidos en la Escala DABS con la Escala Vineland. Para ello, se aplicaron esos instrumentos a 79 personas entre 4 a 21 años de edad.	Todos los indicadores de validez y fiabilidad obtenidos fueron fuertes y comparables con los coeficientes de validez y fiabilidad de los instrumentos de conducta adaptativa más comúnmente utilizados (Vineland y ABAS II).

La escala evalúa el funcionamiento adaptativo en sus tres dimensiones: conceptual, social y práctica.

Fuente: elaboración propia.

4. DISCUSIÓN

El objetivo de este artículo fue proporcionar una síntesis bibliográfica actualizada con los principales hallazgos con respecto a los instrumentos de evaluación de la conducta adaptativa en personas con discapacidad intelectual.

Las investigaciones consultadas exponen la realidad desde diferentes contextos. Al respecto, el diagnóstico de la discapacidad intelectual sigue teniendo como principal criterio la medida de Coeficiente Intelectual (CI), aunque, recientemente, se ha prestado mayor atención al concepto de conducta adaptativa. Para Schalock et al. (2010), la conducta adaptativa es el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que son aprendidas por las personas para el funcionamiento en su vida cotidiana.

La evaluación psicológica de las personas con discapacidad intelectual, por lo general, no incorpora pruebas estandarizadas para comprobar la presencia de dicha condición. Los profesionales encargados de diagnosticar la discapacidad antes mencionada únicamente optan por el juicio clínico (Muñoz-Quezada y Lucero Mondaca, 2017).

Según la pregunta planteada, referente a ¿Cuál es la situación actual con respecto a los instrumentos de evaluación de la conducta adaptativa en personas con discapacidad intelectual?, en los estudios analizados se encuentran un conjunto de instrumentos que permiten evaluar la conducta adaptativa, entre ellos: ABS-RC: 2, ABS-S: 2, DABS, GO4KIDDS, CAIDS-Q y ABAS- II. Un aspecto característico de estos instrumentos es poseer ítems que contribuyen a la profundización más detallada de las dimensiones que estructuran la conducta adaptativa. También, permiten evaluar a las personas con discapacidad intelectual en sus diferentes etapas, por tanto, esas herramientas evaluativas pueden ser utilizadas en todo el ciclo vital.

Sin embargo, estos instrumentos han sido utilizados con mayor frecuencia en ciertos grupos de personas. Por ejemplo, el ABS-S: 2 se ha empleado específicamente en niños, y demostró resultados confiables (García, et al., 2010); en infantes y jóvenes, se han empleado el CAIDS-Q y el GO4KIDDS para evaluar la conducta adaptativa (Mckenzie y Murray, 2014; Perry et al., 2015); El ABS-RC: 2, DABS y el ABAS II son instrumentos que en los adultos han brindado resultados positivos (Medina-Gómez y García-Alonso, 2011; Balboni et al., 2014; Santos et al., 2014; Makary et al., 2015; Tassé et al., 2016a; Tassé et al., 2016b).

No obstante, el DABS y el ABAS II son los más recomendados en este tipo de población, debido a sus niveles de eficiencia diagnóstica asociadas a un conjunto de habilidades relacionadas con la autodeterminación (Balboni et al., 2014; Lagos y Amaro, 2016).

De acuerdo a las investigaciones consultadas, existen instrumentos que han sido traducidos a distintos idiomas y, en todos los países, la validación con la población con y sin discapacidad intelectual arroja como resultado altos índices de validez y confiabilidad (García et al., 2010; Medina y García, 2011; Balboni et al., 2014; Mckenzie y Murray, 2014; Perry et al., 2014; Santos et al., 2014; Tassé et al., 2016).

Entendiendo que la discapacidad intelectual es la presencia de limitaciones en el rendimiento del estudiante, caracterizado por el desempeño intelectual, es bueno considerar que el funcionamiento también se manifiesta en la conducta adaptativa y las habilidades que no se han desarrollado según lo esperado para la edad de la persona. Lo anterior, sumado a la escasa evidencia investigativa que existe en Chile, crea la necesidad de estandarizar un instrumento de evaluación de la conducta adaptativa que se ajuste a las características de la población chilena. Por ello, Lagos y Amaro (2016) proponen el uso de una herramienta internacional: el Sistema de Evaluación de la Conducta Adaptativa (ABAS-II), que ha sido útil para valorar un amplio conjunto de habilidades necesarias para que cualquier sujeto pueda desenvolverse de manera autónoma en la vida diaria. También, permite realizar evaluaciones individuales más detalladas, además, de suministrar una base sólida que posibilita la creación de planes de apoyo de índole educativa, social y de salud, que podrían relacionarse directamente con los servicios de estimulación temprana, educación, servicios de orientación familiar, servicios residenciales, unidades de diagnóstico neurológico y psiquiátrico (Lagos y Amaro, 2016).

Por otra parte, es necesario hacer mención a la importancia que se le atribuye a la conducta adaptativa como predictor de la calidad de vida, pues contribuye a que un sujeto con discapacidad intelectual adquiera las destrezas necesarias que promueven una conducta más autodeterminada. De igual manera, proporciona una serie de elementos para la provisión de servicios y apoyos a estos individuos (Schalock y Verdugo, 2007).

Lo anterior, conlleva a incluir en los programas de apoyo al menos una de las dimensiones de calidad de vida que deben ser trabajadas en individuos con

discapacidad intelectual. Además, el potenciar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual contribuye a la inclusión educativa. Sin embargo, desarrollar mecanismos establecidos en las legislaciones nacionales que contribuyan a generar el apoyo constante de dichas personas en las instituciones educativas es una tarea pendiente (Verdugo et al., 2018).

La aproximación histórica del término conducta adaptativa establece un debate sobre cómo percibimos, entendemos, desarrollamos y se crea el conocimiento con los estándares mínimos necesarios para que una persona con discapacidad intelectual sea incluida, valorada en la sociedad y para que alcance niveles apropiados de autodeterminación (Montero y Lagos, 2011).

En Chile aún existen diversos desafíos para evaluar la conducta adaptativa, por ejemplo, la estandarización de pruebas, la determinación de cómo debe ser la evaluación de dicho aspecto y, finalmente, la integración de este constructo en la formación universitaria de los futuros profesionales que están relacionados con esta temática (Montero y Lagos, 2011).

Es importante aclarar que, las limitaciones de este trabajo se relacionan con la escasa información que se encuentra disponible sobre la temática en las bases de datos consultadas. Sin embargo, este estudio permitirá brindar información vital sobre los instrumentos de evaluación de la conducta adaptativa de los sujetos con discapacidad intelectual a los profesionales que abordan laboralmente ese asunto; además, constituye un insumo para las futuras investigaciones que se realicen en este ámbito.

Finalmente, este artículo da cuenta de la necesidad de promover una nueva perspectiva en América Latina sobre la evaluación de las personas con discapacidad intelectual.

5. CONCLUSIÓN

Es determinante considerar, al momento de evaluar la discapacidad intelectual o al crear planes de apoyo para personas con este diagnóstico, el trabajar simultáneamente y con la misma relevancia el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa, por lo que se debe apoyar más explícitamente y colaborar para que las personas con discapacidad asuman nuevos roles sociales.

Para potenciar la evaluación de la conducta adaptativa en sujetos con discapacidad intelectual y su posterior intervención, se requiere la creación de políticas públicas que permitan organizar distintos servicios y apoyos integrales, que sean efectivos. Con esto, estaremos trabajando en vías de conseguir el pleno respeto y cumplimiento de los derechos humanos para estos individuos.

Lo anterior, se debe ver reflejado en todos los ámbitos, involucrando a la comunidad, por ejemplo, actualizando constantemente los decretos y leyes que existen en el país con respecto a diagnóstico e intervención en discapacidad intelectual, acorde con la realidad nacional, pero bajo la mirada de los líderes de la temática a nivel internacional. Mientras que, en el ámbito universitario, se hace menester implementar cursos de formación integral en discapacidad intelectual a profesionales del ámbito de la salud y la educación, quienes luego trabajarán directamente con los estudiantes. Otra medida, podría ser ofrecer oportunidades de constante capacitación y actualización en discapacidad intelectual a los profesionales que están involucrados en el diagnóstico y posterior intervención. Todo lo anterior contribuye a la mejora de los apoyos que existen actualmente.

Es por lo anterior que, los expertos relacionados con esta temática tendrán la obligación de continuar desarrollando procesos investigativos para contribuir con una sociedad en constante transformación social, política y económica, que históricamente ha excluido y marginado a distintos colectivos en condición de vulnerabilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASOCIACIÓN AMERICANA DE DISCAPACIDADES INTELECTUALES Y DEL DESARROLLO (AAIDD). (2011). *Discapacidad Intelectual: Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo*. Madrid, España: Alianza.

ALARCÓN-LEIVA, J., Y SEPÚLVEDA-DOTE, M. (2014). "Adaptative behavior as a diagnostic criterion of intellectual disability among students in Chile". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 187–199. Doi: <http://doi.org/10.11600/1692715x.12110091713>.

BALBONI, G., TASSÉ, M., SCHALOCK, R., BORTHWICK-DUFFY, S., SPREAT, S., THISSEN, D., WIDAMAN, K., ZHANG, D. Y NAVAS, P. (2014). "The Diagnostic Adaptive Behavior Scale: Evaluating its diagnostic sensitivity and specificity". *Research in Developmental Disabilities*, 35(11), 2884–2893. Doi: <http://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.07.032>.

GARCÍA, I., DE LA FUENTE, R., Y FERNÁNDEZ, M. (2010). "Adaptation of de ABS-S: 2 for use in Spain with children with intellectual disabilities". *Journal of policy and practice in intellectual disabilities*, 7(3), 221-230.

GUEVARA, R. (2016). "El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos?" *Folios*, (44), 165-179. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702016000200011&lng=en&tlng.

LAGOS, J., Y AMARO M. (2016). "La evaluación de la conducta adaptativa en la primera infancia: una discusión pendiente". *Boletín Redipe*, 5(5), 43-57.

MAKARY, A., TESTA, R., TONGE, B., EINFELD, S., MOHR, C., Y GRAY, K. (2015). "Association between adaptive behaviour and age in adults with Down syndrome without dementia: Examining the range and severity of adaptive behaviour problems". *Journal of Intellectual Disability Research*, 59(8), 689–702. Doi: <http://doi.org/10.1111/jir.12172>.

MCKENZIE, K., Y MURRAY, A. (2014). "The convergent validity of the Child and Adolescent Intellectual Disability Screening Questionnaire with a measure of adaptive functioning: A brief report". *Journal of Intellectual and Developmental Disability* 39(1), 98–101.

MEDINA-GÓMEZ, B., Y GARCÍA-ALONSO, I. (2011). "La evaluación de la conducta adaptativa con la escala ABS-RC: 2". *International journal of developmental and educational psychology*, 1(1), 341-351.

MONTERO, D. (2005). La conducta adaptativa en el panorama científico y profesional actual. *Psychosocial Intervention*, 14 (3), 277-293.

MONTERO, D., Y LAGOS, J. (2011). "Conducta adaptativa y discapacidad intelectual: 50 años de historia y su incipiente desarrollo en la educación en Chile". *Estudios pedagógicos*, 37(2), 345-361. Doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200021>.

MUÑOZ-QUEZADA, M., Y LUCERO MONDACA, B. (2017). "Evaluación de procedimientos para el diagnóstico de discapacidad intelectual en estudiantes con discapacidades múltiples". *Revista Ajayu de Psicología*, 15(1), 34-52.

PERRY, A., TAHERI, A., TING, V., Y WEISS, J. (2015). "The GO4KIDDS Brief Adaptive Scale". *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 28(6), 594-597. Doi: <http://doi.org/10.1111/jar.12143>.

SANTOS, S., MORATO, P., Y LUCKASSON, R. (2014). "Psychometric properties of the Portuguese version of the Adaptive Behavior Scale". *Intellectual and developmental disabilities*, 52(5), 379-387. Doi: <https://doi.org/10.1352/1934-9556-52.5.379>.

SCHALOCK, R. L., Y VERDUGO, M. Á. (2007). "El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual". *Siglo Cero*, 38(4), 21-36.

SCHALOCK, R. (2009). "La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales resultados personales". *Siglo Cero*, 40(1), 22-39.

SCHALOCK, R., BORTHWICK-DUFFY, S., BRADLEY, V., BUNTIX, V., COULTER, M., CRAIG, E., GÓMEZ, S., LACHAPPELLE, Y., LUCKASSON, R., REEVE, A., SHOGREN, K., SNELL, M., SPREAT, S., TASSÉ, M., THOMPSON, J., VERDUGO, M., WEHMEYER, M., Y YEAGER, M. (2010). *Intellectual Disability: Definition, Classification, and systems of supports (11 ed.)*. Washington, DC: American Association of Intellectual and Developmental Disabilities.

TASSÉ, M., SCHALOCK, R., THISSEN, D., BALBONI, G., BERSANI, H., BORTHWICK-DUFFY, S., SPREAT, S., WIDAMAN, K., ZHANG, D., Y NAVAS, P. (2016a). "Development and standardization of the diagnostic adaptive behavior scale: Application of item response theory to the assessment of adaptive behavior". *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 121(2), 79-94. Doi: <https://doi.org/10.1352/1944-7558-121.2.79>.

TASSÉ, M., SCHALOCK, R., BALBONI, G., SPREAT, S., Y NAVAS, P. (2016b). "Validity and reliability of the Diagnostic Adaptive Behaviour Scale". *Journal of Intellectual Disability Research*, 60(1), 80-88. Doi: <http://doi.org/10.1111/jir.12239>.

VERDUGO, M., NAVAS, P., JORDÁN DE URRÍES, F., GÓMEZ, L., Y ARIAS, B. (2012). "Evaluación de la conducta adaptativa en el contexto español". *Comportamiento adaptativo, diez años depois*, 35-54.

VERDUGO ALONSO, M., AMOR GONZÁLEZ, A., FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, M., NAVAS MACHO, P., Y CALVO ÁLVAREZ, I. (2018). "La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente". *Siglo Cero*, 49(2), 27-58. Doi: <http://dx.doi.org/10.14201/scero20184922758>.

El lugar de las humanidades en la formación

The place of the humanities in training

PEDRO GANDOLFO

Abogado y Licenciado y Magister en Filosofía
Miembro de número de la Academia de Ciencias Sociales, Políticas y Morales
Instituto Chile
pedro.gandolfog@gamil.com

RESUMEN

Desde principios del siglo XX, la afirmación de que las humanidades se encuentran en crisis se ha convertido en una frase reiterativa. En el artículo se revisan los principales argumentos que, desde entonces, se han elaborado para defender el lugar esencial de las humanidades en la educación. Igualmente, se plantea la necesidad de examinar críticamente el estado actual de estos estudios y de repensar sus contenidos, así como la forma en la que se despliegan de cara a los desafíos del siglo XXI. Esta reflexión demanda volver la mirada hacia el origen de los estudios humanísticos.

Palabras clave: Humanidades, humanismo, educación, crítica, gratuidad, civismo, empatía.

ABSTRACT

From the beginning of the 20th century, the claim that humanities are in crisis has become common. This article reviews the main arguments that have since been made to defend the essential role of humanities in education. Likewise, there is need to critically examine the current state of these studies and rethink their contents and how they are deployed to face the challenges of the 21st century. This reflection demand looks back to the origin of humanistic studies.

Key words: Humanities, humanism, education, criticism, gratuity, civility, empathy.

INTRODUCCIÓN

Fue en la antigüedad griega, hace unos 2600 años, cuando, por primera vez en Occidente, algunos ciudadanos se dedicaron a una práctica nueva: el cultivo del saber, que llamaron “episteme”.

En sus orígenes más remotos, el sabio –movido por su curiosidad– investigaba simultáneamente acerca de: los números, el movimiento de los astros, el crecimiento de las plantas, el comportamiento de los animales o la manera en la que los pueblos se organizaban socialmente. Sabemos –porque hemos heredados multiplicidad de textos que lo documentan– que el hombre mismo, su corporalidad, su comportamiento social e individual y sus costumbres más diversas fueron objetos de averiguación, deliberación y estudio. También, fue en esta época cuando el saber se comenzó a dividir entre distintos “saberes”, surgiendo el primer atisbo de especialización.

Sabios como Aristóteles o Pitágoras probablemente manejaban la totalidad del saber letrado de su época, una posibilidad que se dio hasta fines del Renacimiento. El saber no fue ajeno ni a los griegos, ni, después, a los latinos, sin embargo, estos saberes no eran equivalentes en la manera en la que se adquirían –el método–, tampoco en el grado de seguridad con el que se podían alcanzar las conclusiones con respecto a cada uno de los distintos objetos que se estudiaban, diferenciando nítidamente entre las nociones de verdad y certeza.

En el siglo III a. C., algunos de estos teóricos –los filósofos– se plantearon el problema acerca de si existía una unidad entre los distintos saberes y cómo debían articularse entre sí saberes que se multiplicaban inorgánicamente, distinguiendo entre los *saberes apodícticos* (que versan sobre objetos necesarios) y los *saberes opinables* (que versan sobre un objeto contingente).

Esta investigación, un problema ya tardío, se planteó asociado a la enseñanza. El desarrollo del conocimiento –de la *episteme*– es paralelo al desarrollo de la institución escolar en sus distintas variantes. De hecho, ese conocimiento adquirido de modo sistemático estuvo asociado a la existencia de una clase social que disponía de una holgura de tiempo, bienestar o que podían pagar a personas para proporcionarles esa libertad frente al trabajo. Ese espacio de autonomía en griego era llamado *skole* –término del cual deriva la palabra *escuela*–, traducido por los latinos como *otium*. Es decir, la escuela era el lugar y tiempo que permitía el cultivo y aprendizaje del saber.

Es la interrogante acerca de qué es lo que enseñamos y de qué manera lo enseñamos –la pregunta por el orden y el método de enseñanza– la que mueve a preguntarse, a su vez, por la articulación interna del saber y por la unidad y relación que debemos establecer entre los distintos saberes.

Las humanidades se inscriben en esta larga tradición, cuyos orígenes se encuentran en la antigüedad. Desde entonces, y durante todo el Medioevo, hubo una permanente preocupación por lo humano y las grandes inquietudes que plantearon los griegos fueron retomadas e indagadas una y otra vez. Es una ignorancia pensar que en la Edad Media hubo un desinterés hacia los problemas que atañen al hombre, pues cualquier lectura de Tomás de Aquino, Abelardo o San Buenaventura desmiente ese error. Pero, las humanidades, propiamente como tales, nacen en el alba de la modernidad –en el tránsito del siglo XIV y XV. Su especificidad se refiere al punto de vista y los supuestos con el que los estudios del hombre deben abordarse y a la centralidad que esos planteamientos deben tener en la educación de la persona. La discusión actual acerca de las humanidades es también una disputa sobre el lugar que estas deben ocupar en la educación, tanto escolar como universitaria.

¿Qué ocurre en ese período histórico en que las humanidades emergen? El Renacimiento, y particularmente el Renacimiento italiano, se relaciona en nuestra visión histórica usualmente como una época de esplendor, sin parangón en el desarrollo de las artes, tales como: la pintura, la escultura, la orfebrería y la arquitectura. Menos conocido es, en cambio, el pensamiento y las ideas que se discutieron intensamente en esa época por filósofos que pertenecían a la corte de los grandes mecenas renacentistas y que se relacionaban con los genios artísticos de la época. Las humanidades, desde entonces, han estado íntimamente relacionadas con el mundo de la creación artística. Incluso, el grupo de pensadores –entre los cuales puede mencionarse a Coluccio Salutati, Leonardo Bruni, Poggio Bracciolini, Cristoforo Landino, Giovanni Pico de la Mirándola, Francesco Gucciardini, Gianbattista Vico, Marsilio Ficino y Nicolo Macchiavello– elaboraron una reflexión centrada en la vida humana concreta, en su radical historicidad. Esa importante tradición de pensamiento se llamó, con el tiempo, humanismo.

HUMANISMO

Los humanistas, cuyas elucubraciones tomaban como punto de partida textos de teóricos griegos y romanos, dejan de considerar la existencia humana a la manera medieval, subespecie *aeternitates*, para mirarla de una forma moderna, inserta en la historia y en una cultura que evoluciona. Ese punto de vista les concede a los estudios humanistas su novedad específica. El carácter histórico de lo humano supone que las acciones de los hombres individuales son únicas e irrepetibles, porque brotan siempre del encuentro entre personalidades de rasgos propios y exclusivos con circunstancias externas siempre cambiantes. Para los humanistas, ese encuentro se lleva a cabo, se perfecciona o fracasa con todos los grados intermedios –desde lo vulgar a lo sublime– a través de la palabra: en el habla, desde el habla y por el habla.

De modo que, esta nueva consideración de lo humano se vuelca al análisis de textos y se relaciona con la revolución del libro, a partir de la imprenta perfeccionada por Gutenberg en el siglo XV. Los textos, ahora asequible a más bajo costo y fácilmente transportarles, hacen del arte de la interpretación –hermenéutica– un elemento común en los estudios humanistas, además de ser un vaso comunicante entre las distintas disciplinas que pasan a formar parte de las humanidades.

Esta manera de considerar la condición humana representó una verdadera revolución intelectual para la cultura de la época y para la historia de las ideas de los siglos siguientes. En alguna medida, esta tradición de pensamiento fue opacada por el surgimiento simultáneo del racionalismo moderno, con la figura principal de Rene Descartes sobre todo, pero eso no impidió que la influencia del humanismo introdujera un cambio importante en el currículum de enseñanza de las universidades de la época, una institución que ya se encontraba consolidada en plenitud.

Es decir, el humanismo significó no solo una nueva manera de abordar los estudios del hombre y lo humano, sino que, además, se constituyó en una pretensión de que esas teorías debían ocupar un lugar central en la formación del individuo. Esta influencia significó que se sustituyera progresivamente el currículum de la Escolástica –la tradición de pensamiento vigente en toda la época medieval y prevaleciente todavía en las universidades de la época en la que el humanismo nace–, por otro currículum en el que predominaban las nuevas disciplinas –llamadas entonces “Estudios generales”. Hacia fines del siglo XVII, las

humanidades y el conjunto de estudios generales acerca del hombre, constituían el núcleo de la formación de una persona culta en Europa.

Esta tradición “humanista”, que tuvo su cima de prestigio e influencia entre fines del XVII y principios del siglo XVIII, partía del supuesto de que el propósito de la educación –y particularmente de la educación universitaria– era formar hombres buenos en su sentido más integral, bondad que incluía ser buenos ciudadanos. El humanista pensaba que ese propósito se alcanzaba familiarizando al alumno en formación con las grandes preguntas y problemas relativos al hombre: ¿Qué es el ser humano y en qué reside su especial dignidad por sobre los demás seres de la creación? ¿Qué es lo bueno y qué es lo malo? ¿Qué es lo bello? ¿Existe alguna forma de organización política superior? ¿Son los seres humanos iguales y en qué medida? ¿Qué es el lenguaje y cuál es su origen y función? ¿Por qué el lenguaje se divide en distintas lenguas? ¿Qué es la historia? ¿Qué es lo que cambia y qué lo que permanece? ¿Cuál es el método que debemos aplicar al conocimiento histórico? ¿Qué es el derecho? ¿Existe un derecho eterno y universal, común a todos los pueblos, superior y anterior a los derechos positivos locales? ¿Qué es la justicia? ¿Se debe obedecer a una ley injusta?, entre otras interrogantes).

En su admiración por el mundo grecolatino, los humanistas pensaban que muchas de esas interrogantes habían sido abordadas de forma ejemplar por los grandes autores de la época y, por lo mismo, eran grandes expertos en los clásicos grecolatinos, pero ello no significaba que las humanidades miraran hacia el pasado. En la recepción y comentario de los textos de la antigüedad, los humanistas se apropian de las ideas de los sabios antiguos con bastante originalidad; y, al contrario de esa visión que los percibe como volcados hacia el pasado, pusieron el saber antiguo en conexión con los desafíos del presente. Las principales obras de Nicolo Macchiavello o Baltasar Castiglione– como “El príncipe” o “El condesano”– parten de las reflexiones tomadas de Aristóteles o Platón y se refieren directamente al mundo político contemporáneo. Los textos de la gran tradición humanista desde el siglo XV al XVII, según el modelo de los antiguos, abordaban problemas y preguntas con respecto a su actualidad.

CUESTIONAMIENTOS AL HUMANISMO

Los estudios humanistas empezaron a tener problemas a principios del siglo XVIII, o, mejor dicho, a partir de esa fase su lugar en la formación de los individuos comenzó a ser cuestionada, así como, alguna vez, los humanistas criticaron

la tradición que los precedía. El cuestionamiento tuvo su origen en el ascenso triunfal de la ciencia moderna, posibilitada por el racionalismo filosófico originado en Descartes y Leibniz.

Con el sólido fundamento del filósofo –y su propuesta de una “*Mathesis universalis*”– y la obra Francis Bacon –con su nueva definición de “experiencia” como fuente del conocimiento cierto en su obra el “*Novum Organum*”–, la racionalidad científica, objetiva –que todo lo sometía a medida y cálculo, siguiendo un método empírico– obtuvo conocimientos sorprendentes sobre el mundo natural, que se traducían en progresos concretos en los ámbitos de la medicina, las comunicaciones y la economía.

Ese ascenso de la ciencia, le otorgó a las disciplinas científicas un prestigio incontrastable. A fines del siglo XIX, la formación misma desde el positivismo no tenía por propósito formar hombres buenos o sujetos integrales con un recto sentido del deber, de lo bello y de lo bueno, sino individuos útiles socialmente. La formación escolar y universitaria actual es, en los hechos, heredera de ese momento, un momento de periclitarse de las humanidades y de triunfo del positivismo científico.

Las humanidades –con todo– no fueron por completo desalojadas de la universidad, ni de la educación escolar, pero, desde entonces, en Europa, en Estados Unidos y en Chile, por cierto, las encontramos siempre a la defensiva, casi arrinconadas.

REFORMAS EN LAS HUMANIDADES

Por otro lado, los estudios generales del hombre y sus cultores en el siglo XVII –y de forma temprana– se dieron cuenta de la amenaza que las acechaba y empezaron un proceso de reflexión y cambio. Las humanidades del *humanismo renacentista* no son las mismas del siglo XVIII y XIX o de mediados o fines del siglo XX y se parecen poco a las humanidades de la actualidad. Reaccionaron.

Una de las estrategias más comunes de las humanidades es que un grupo de ellas, atraídas por la “objetividad” que proporciona la racionalidad científica, adoptaron el método científico. De este modo, surgieron un conjunto de disciplinas que, por su objeto, eran próximas a las humanidades y por su método, a las ciencias: las llamadas “ciencias sociales”. Los estudios acerca del hombre se

escindieron en un grupo más tradicional, que, por un lado reunía a la filosofía, la historia, la literatura, la antropología cultural, la filología; el otro grupo reunía a la sociología, la etnografía, la antropología empírica, lingüística y la arqueología.

Durante todo el siglo XX, las humanidades continuaron su mutación, lo cual les permitió sobrevivir, pero las transformó en algunos aspectos, de tal manera que quedaron irreconocibles al compararlas con el modelo original. Entre las estrategias positivas –diría yo– es que se abrieron, sobre todo en la segunda mitad del siglo XX, a nuevas disciplinas que buscaron criticar los supuestos ideológicos de las disciplinas humanistas tradicionales. La crítica de género, los estudios coloniales y la crítica cultural son nuevas áreas humanísticas que proporcionaron una renovación importante de los estudios del hombre, pasando, especialmente en el ámbito anglosajón, a dominar la academia en esta área.

Además, las ciencias de la información y la comunicación, la bioética y el bioderecho son otro ejemplo de la aparición de nuevas disciplinas humanistas muy focalizadas hacia dilemas morales, ligados a avances científicos y tecnológicos contemporáneos. Sin duda que ellas representan un aire que vino a insuflar vitalidad a un conjunto de estudios que poco se hacían cargo de los problemas del mundo contemporáneo.

Por otro lado, las disciplinas humanistas, empujadas por presiones institucionales, se contagiaron de algunos vicios propios de las disciplinas científicas, entre ellos: la extrema especialización de la investigación y de la docencia.

En 1959, un científico inglés, C. P. Snow, dictó en Cambridge una conferencia que luego se convertiría en libro, titulada: *“Las dos culturas. Un segundo enfoque”*, en la cual describía el mundo académico como un espacio integrado por dos segmentos aislados: el de las ciencias y el de las humanidades. El diagnóstico tenía bastante de simplificación y de una falsa dicotomía, porque entre las humanidades y la ciencias básicas se había instalado un universo de disciplinas intermedias, de híbridos, tanto por el lado de las humanidades como por el polo de la ciencias exactas, porque el aislamiento y la falta de comunicación no solo se venía dando entre las humanidades y las ciencias, sino, también al interior de las humanidades y al interior de las mismas ciencias.

Con todo, el anhelo de interdisciplinariedad –que ya se planteaba entonces– apuntaba certeramente a los beneficios para ambos, lo que implicaría el

restablecimiento de nexos entre el mundo de las humanidades y de las ciencias, un anhelo que, a pesar del intenso debate de ideas que génera la propuesta de Snow, sigue plenamente vigente.

El espíritu positivista y pragmático, con todo, es el que ha prevalecido. A veces, con una virulencia creciente en una atmosfera que, tras una retórica pública favorable a las humanidades, en la práctica las políticas públicas tienden a cerrar el cerco contra los estudios humanísticos a nivel global.

En este contexto de hostilidad, el lugar de las humanidades –de estas nuevas humanidades– en la formación escolar y universitaria se ha justificado y defendido a partir de cinco grandes argumentos que pasó a revisar de modo muy somero:

En primer lugar, se propone el argumento crítico según el cual las humanidades ayudarían a formar individuos con un espíritu crítico, suspicaces e insumisas frente a las personas, instituciones y costumbres. Las humanidades –se dice– enseñan a hacerse preguntas, a cuestionar, muestran matices y favorecen la diversidad de opiniones. La innovación y la permanente adaptación al cambio acelerado de las circunstancias requiere de este espíritu crítico, sin el cual las sociedades corren el riesgo de caer en el inmovilismo, la perpetuación de vicios y, en fin, el retraso en todas las áreas. Las humanidades, en cambio, funcionan con la deliberación, con la contraposición de opiniones y, por lo mismo, el estudio humanístico ayuda al desarrollo de habilidades que la sociedad contemporánea requiere urgentemente para formar auténticos ciudadanos y no solo consumidores, profesionales innovadores y responsables con la sociedad y no funcionarios afanados en ganar dinero.

En segundo lugar, se propone el argumento de la empatía. Las humanidades y, en particular, la literatura, la historia y antropología cultural enseñan a ponerse en el lugar del otro, a mirar la sociedad desde los ojos de las personas distintas e, incluso, muy diversas a nosotros; también, enseñan a tolerar y a apreciar culturas, costumbres y modo de ser distinto al nuestro. El chauvinismo, el egocentrismo, el machismo, racismo y el etnocentrismo son amenazas que las humanidades ayudarían a mitigar.

En tercer lugar, se ubica el argumento de la gratuidad. La humanidades enseñan el valor de lo inútil, de lo que no tiene precio, enseñan a comprender que hay bienes en sí mismos, independiente de si producen unos resultados mensurables –como la educación misma–, actividades que son valiosas, aunque

no proporcionen algo útil distinto a su cultivo, aunque no proporcionen una renta o una obra cuantificable en dinero. Así, la belleza de un bosque nativo, de un lago, de un glaciar o de un poema, son bienes cuyo valor reside en su mera existencia. La conservación de la identidad urbana y cultural de una ciudad o de un lugar o de un grupo social adquieren sentido desde las humanidades.

Lo práctico, lo funcional y lo útil son importante para la vida en sociedad, pero no pueden ser la única consideración, porque ello deriva en pragmatismo burdo y empobrecedor en las decisiones individuales y políticas públicas. Los estudios humanísticos son un medio para conjurar el vicio del pragmatismo sin contrapesos.

En cuanto lugar, el argumento de la integridad, según este se tiene que las humanidades son necesarias porque ellas proporcionan una mirada holística, observan al hombre en la totalidad de sus dimensiones. Abarcan lo humano como un todo, trabajando sobre los fundamentos de los distintos saberes, desde una perspectiva general que no se confunde con ninguno de ellos. Las humanidades integran, sintetizan, agregan, recogen, unifican en un mundo de saberes cada vez más dispersos y aislados.

En quinto lugar, se menciona el argumento metodológico. Al respecto, las humanidades frente al predominio reduccionista de la racionalidad instrumental, tecnocrática, del pensar calculante que denunciara el gran filósofo alemán Martin Heidegger, del pensar unilateral, por una sola vía, ofrecen la alternativa de la racionalidad estética, cordial, metafórica o simbólica. Las humanidades ponen en ejercicio un modo de adquirir saber a partir de una racionalidad no instrumental, pero no por eso privada de racionalidad y rigor.

No tengo el tiempo, y no creo que sea esta la oportunidad, para profundizar cada uno de estos argumentos que han sido defendidos por distintos autores con precisión, vigor y elegancia, también, discutidos y cuestionados. Con todo, como bien se pueden pensar de su simple lectura, algunos de ellos parecen tener más bien el carácter de una aspiración, de un anhelo o ideal, o parecen referirse a aquello que las humanidades fueron y deberían ser, pero en su largo camino de evolución han perdido, por lo menos parcialmente.

¿Acaso no encontramos entre los cultores de los saberes humanísticos hoy no pocas veces dogmatismo y no espíritu crítico, escuelas de pensamiento cerradas tanto a la discusión interna como externa, escasos preguntar y demasiado sentenciar?

¿Acaso las humanidades no han sido penetradas por el espíritu utilitarista y también por el conocimiento que ellas proporcionan se valora en función de un propósito pragmático, se buscan resultados, se unen a la persecución del rendimiento? En este orden, ¿Acaso a menudo con respecto a la educación, en vez de subrayar que tiene un fin en sí misma –la formación integral de la personas–, se le concibe a partir del mayor bienestar económico que proporciona al sujeto más educado?

¿Acaso –como señalé antes– las humanidades no han caído ellas mismas en el vicio de la especialización y, en demasiados ámbitos, los estudios humanistas, a contrapelo de su origen, han derivado en una absurda multiplicación de investigaciones desconectadas entre sí, porciones minúsculas de saber que se olvidan del hombre?

¿Acaso, no pocas veces, en las humanidades vemos aplicar un tipo de racionalidad instrumental, objetiva, unilateral, cerrada a la consideración del misterio, lo simbólico y lo abierto a múltiples respuestas?

CONCLUSIONES

Las humanidades, si desean salir de la posición defensiva y arrinconada en la que actualmente se encuentran, necesitan repensarse y someterse ellas mismas a un ejercicio crítico, sin ningún tipo de autocomplacencia, mirando quizás hacia sus orígenes, hacia el momento de su nacimiento, porque como lo sostuvo un gran humanista, es el momento del origen de un fenómeno cultural, el momento prístino, cercano a las fuentes, cuando ese fenómeno puede ser observado con su máxima pureza.

Chile necesita prioritariamente de las humanidades en las escuelas y en la universidad, pero es indispensable que las humanidades recuperen los rasgos que las hicieron, en su momento, ocupar un papel central en la formación del ser humano.

BIBLIOGRAFÍA

BARCELÓ, JOAQUÍN (2015). *Estudios sobre el humanismo*. Ediciones UnaB, Santiago.

CORDUA, CARLA (2012). “La crisis de las humanidades” en *Revista de Filosofía* 7-9, volumen 68, Santiago.

NUSSBAAUM, MARTHA (2010). *Sin fines de lucro. Porque la democracia necesita de las humanidades*. Ediciones Katz, Barcelona.

VALDÉS, ADRIANA (2017). *Redefinir lo humano: las humanidades en el siglo XXI*. Ediciones UV, Valparaíso.

VARGAS LLOSA, MARIO (2015). *Elogio a la educación*. Editorial Taurus, Madrid.

Sabiduría de un autodidacta sobre la educación

Wisdom from a self-taught individual on education

MIGUEL ÁNGEL VILCHES SILVA

Profesor de Historia y Geografía (UCSH)
Magíster en Educación Basada en Competencias (UTALCA)
Coordinador de Desarrollo Curricular
Universidad Autónoma de Chile. Sede Talca, Chile.
miguel.vilches@uautonoma.cl

RESUMEN

Educar a las nuevas generaciones implica una tensión con las generaciones predecesoras, pues las últimas dirigen el proceso formativo de los sujetos que se están integrando. Por otra parte, los modelos educativos son el reflejo de la sociedad que ha optado por él, a fin de sustentar –teóricamente y con procedimientos– las acciones (u omisiones) en el arte de formar a los alumnos. Por ello, este trabajo desarrolla la perspectiva educativa de Roberto Hernández Cornejo existente en la obra *“Los exámenes y bachillerato. Algunos aspectos sobre la crisis de nuestra enseñanza”* (1939). Este autor, desde su formación intelectual y desempeño profesional autodidacta, plantea críticas a elementos estructurales del currículum en la educación, contrastándola con experiencias educativas distantes y autores que esgrimían la necesidad de modernizar la forma de educar y evaluar a los estudiantes. En cuanto al desarrollo del texto, se inicia con una contextualización histórica y pedagógica al autor, para, después, delimitar su crítica y propuesta certera frente a la situación educativa que analiza.

Palabras clave: educación, currículum, paradigma, evaluación, autodidacta, determinismo social, naturalismo.

ABSTRACT

Educating new generations means a tension with the predecessors, the ones that direct the process towards the individuals who are being integrated. The educational models are a reflection of the society that has chosen it in order to support theoretically and with procedures the actions (or omissions) in the art of training new members. The study develops the educational perspective of Roberto Hernández Cornejo existing in the work "The exams and diploma. Some aspects about our teaching crisis" (1939). The author from his intellectual training and self-educated professional performance, brings up criticisms to the structural elements of the curriculum in education, contrasting it with distant educational experiences and authors who made an argument of the need to bring up to date the way to educate and assess students. Regarding the development of the text, it begins with a historical and pedagogical contextualization of the author, then defines his criticism and accurate proposal regarding the educational situation that he is analyzing.

Key words: Education, curriculum, paradigm, evaluation, self-taught, social determinism, naturalism.

INTRODUCCIÓN

Roberto Hernández Cornejo (1877-1966) fue un periodista, historiador y bibliófilo, que nació en Melipilla en 1877, durante el gobierno de Aníbal Pinto (1876-1881). Es el segundo de los 16 hijos que tuvo el matrimonio de Natalia Cornejo y Wenceslao Hernández.

Don Roberto recibió una educación formal hasta segundo grado de educación primaria –la instrucción obligatoria se implementó desde 1920. En los años posteriores, solo tuvo una formación autodidacta. La profundidad de sus conocimientos lo llevó al grado de erudición histórica.

Con esas herramientas, desde el año 1894, cuando Hernández Cornejo tenía 17 años, inició su trabajo en distintos periódicos (*La Constitución, El Deber y La Unión*) sobre historias poco conocidas en el ámbito regional y local, llegando a constituirse a sí mismo en erudito del pasado, mediante el estudio y publicación: "Yo no trabajé sino en dos cosas que en mí ejercieron desde muy niño la franca

e irresistible atracción (...) el periodismo y las funciones propias del bibliotecario” (Hernández, 1958, p. 4). En 1902, continuó su labor en la capital en el diario *El Chileno*, desempeñándose como secretario de redacción y realizando campañas editoriales y reclamaciones de justicia. Sin embargo, tras el terremoto de 1906 en Valparaíso, con 29 años, Roberto llegó a la ciudad puerto, asumiendo la dirección del periódico *El Chileno*. Desde 1915, lo vemos como redactor de crónicas históricas en La Unión, de Valparaíso.

Entre 1917 y 1953, fue el conservador y director de la biblioteca pública Santiago Severín. Ese contexto, será el nicho de mayor auge de sus estudios e investigaciones, artículos y publicaciones: editó 28 libros, principalmente de historia nacional y local, sin dejar de tratar el ámbito educativo, pues la actualidad de ese tema lo motivó a investigar y hacer algunas reflexiones sobre el asunto. Por su destacada labor, Hernández Cornejo también obtuvo el reconocimiento de la Real Académica de la Historia de Madrid (1921) y de la Academia Chilena de la Lengua (1940). Don Roberto falleció en el puerto, el 11 de enero de 1966, a la edad de 89 años.

DESARROLLO

Roberto Hernández, en su obra *Los exámenes y bachillerato. Algunos aspectos sobre la crisis de nuestra enseñanza* (1939), compila distintos artículos publicados en el diario La Unión, bajo ese nombre, durante los meses de febrero y marzo de ese año, como consecuencia de la reprobación casi “total” del examen de bachillerato, condición de la cual se exceptuó solo un alumno de un curso.

El libro, en su primera parte, presenta una serie de textos que aluden a: la utilidad de los exámenes, consecuencia de estos, validez de la forma de evaluar, misión del Estado en la enseñanza, libertad de enseñanza y definición sobre qué es aprender, junto a una propuesta de supresión de los exámenes por ser estos en sí mismos aleatorios. La segunda parte del texto incluye distintos temas educativos, demostrando que las condiciones educativas ya venían discutiéndose sin resultados efectivos a la fecha. Al respecto, se abordan las condiciones económicas y los malos resultados en la educación, cantidad de horas, estado de la educación (primaria y secundaria) y los desafíos de mejoramiento en las escuelas, específicamente, en la educación secundaria y su bachillerato, entre otros temas relacionados con la enseñanza.

Ahora bien, ¿cuáles fueron las motivaciones de Hernández Cornejo sobre este tema? El escrito nos interesa por su actualidad y vigencia. Por eso, se hará ver el contexto de las inquietudes de Roberto Hernández (RH) y, después, se integrarán los elementos curriculares observados en la obra aludida con dos exponentes teóricos: Spencer y Dewey.

En ese sentido, la década de 1930 fue testigo privilegiado de vicisitudes que modificaron permanentemente la forma en la cual el hombre buscó responder a preguntas básicas sobre su naturaleza, el bien común y la forma en la que se relaciona con sus pares. Ese período fue producto del caos de las democracias liberales y el colapso económico del Jueves Negro (1929), hitos que demarcarán distintas iniciativas entre las cuales se encuentra el: *New Deal* de Franklin Delano Roosevelt; los intentos fascistas de Mussolini en Italia o de Hitler en Alemania; o, el fortalecimiento del proyecto económico marxista de la URSS (Abbagnano, 1992).

En el cambio de rumbo político, económico, social y educativo, se refleja la tesis de Tomás Kuhn, quien propone que “los paradigmas son realizaciones científicas que en primer lugar carecen de precedentes como para atraer a un grupo duradero de partidarios, pero que son lo suficientemente incompatibles como para dejar problemas a resolver” (p. 41), por lo mismo, –referente con acuerdos, desacuerdos y exponentes– es que constantemente existe un cambio de paradigmas en distintas crisis que experimenta la sociedad como conjunto.

Los pilares educativos de la época eran, por un lado, el alicaído método francés y, por otro, el germánico, cuya propuesta centralista y supervisada estaba cimentada como ciencia positiva decimonónica, que estima la construcción de habilidades cuantitativas mediante la instrucción a los alumnos, quienes como *tabula rasa* debían moralizarse, siendo funcionales al sistema para que suscite curiosidad, interés y búsqueda. Asimismo, como consecuencia de la Primera Guerra Mundial y de la crisis económica mundial, especialmente en Europa, se generó el espacio (crisis) para que nuevos modelos se superpusieran, siendo el momento del modelo norteamericano (Escuela Nueva) como exponente pedagógico principal. Además, autores como Cousinet (francés), Piaget (suizo), Montessori (italiana), Ferreire (suizo), Kerchenteiner (alemán), Spencer (inglés) y Dewey (norteamericano) cobraron relevancia.

El Estado chileno en la década de 1930 heredó un fuerte tinte social. La constitución de 1925, estableció en el artículo N° 11 que: “es deber del Estado

velar por la salud pública y el bienestar higiénico del país” (BCN, 1925, p. 8). Esta garantía constitucional fue la base del Estado docente, el cual específicamente atendería y velaría por las condiciones educativas de la República.

Al respecto, la educación primaria desde 1920 se asume como obligatoria, siendo todo el sistema vigilado por una superintendencia que desempeñaba la Universidad de Chile. Pero, la preocupación por los distintos niveles educativos tuvo distinciones, considerando, por ejemplo, el nivel, el gasto universitario era más de 25 veces superior al gasto por alumno en educación básica (Soto, 2004).

De esa manera, el gasto público debió esperar hasta 1960 para reformar la educación primaria, pudiendo así superar unas de las deudas históricas, que era más del 43,9 % de analfabetismo de la población (Silva, 2015). Por otro lado, sobre la educación universitaria, el país alcanzaba un 1.06 % de cobertura, mientras que Estados Unidos llega al 4.7 %, nivel que será alcanzado solo 20 años más tarde (UDD, 2008).

En ese contexto educativo, Chile estaba sufriendo un punto de inflexión particular: la toma del poder por los sectores medios, que promovieron el desarrollo de valores laicos en la educación como herramienta de desarrollo social.

Si bien la finalidad de la enseñanza es formar habilidades en los hombres para que se desarrollen a sí mismos en una cultura desinteresada (Gómez, 1928, p. 33), entonces será deber del Estado proporcionar las condiciones básicas, respetando la libertad de cátedra y el espíritu del profesorado (Gómez, 1928). Los *radicales*, con su lema “gobernar es educar”, tratarán de transmitir una nueva conciencia moral, quedando en el recuerdo colectivo el ideario político de sus gobiernos, que se enfrentaron a las consecuencias de la crisis económica, al auge de gobiernos totalitarios y a la oposición del sector tradicional católico sobre los fines de la educación (Mardones, Fierro y Salas, 2016).

Los años 30 demuestran la lucha de dos principios: el derecho a la educación y la libertad de enseñanza (Peña, 2015). El primero es entendido como un derecho social proclamado desde fines de la revolución francesa para poder mantener la sociedad; y, el segundo, respecto del currículo, será determinar el: ¿qué?, ¿cómo? y ¿cuándo? enseñar y evaluar.

Como lineamiento pedagógico de la época, en Chile se desarrolló la ideología liberal educativa con educadores como Letelier, Matte, Gallo, cuyo apremio

fue dar respuesta al problema nacional con diferentes hitos como: la Asamblea Pedagógica (1926), el Ministerio de Educación Pública (1927), el Congreso Pedagógico y la reforma educativa (1928); hasta que, llegó el gobierno de Pedro Aguirre Cerda, producto del Frente Popular y como representante de sectores laicos (1935).

Económicamente, Chile optó por la Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI) para la cual era necesario formar las habilidades en armonía con los intereses de la sociedad (educación chilena para los chilenos). Fue así, que se propuso expresamente la continuidad de los niveles educativos hasta la universidad, cuyo principal sostenedor será el Estado. Escuela Nueva fue el nombre de este movimiento reformista (Reyes, 2010).

La educación primaria y secundaria en la época vieron surgir diferentes referentes como el periódico *Nuevos Rumbos y Boletín Nacional* (1926-1928), la creación de liceos experimentales (Manuel de Salas, 1933). Sin embargo, el ímpetu de reforma se contuvo en la educación primaria y secundaria, pues la educación universitaria se exceptuó, siendo el movimiento liderado por la Universidad Católica de Chile, que desde el año 1926 organizó una serie de conferencias pedagógicas, cuyos objetivos era mantener el *ethos* católico universitario, frente al nuevo modelo educativo. No se rechazó explícitamente a los exponentes de la Escuela Nueva, pero sí sus fines mecanicistas y naturalistas frente a la doctrina católica romana propuesta por Pio XI en su encíclica *Divini Illius Magistrari* (Caisedo, 2011, p. 7-10).

Adentrándose desde el contexto, la vertiente pedagógica de Roberto Hernández demuestra coincidencia con dos propuestas: una de Spencer y la otra de Dewey.

Herbart Spencer (1820-1903) fue un *amateur learning*, nacido en Reino Unido, que precozmente demostraba aptitudes para el aprendizaje a través de la experiencia. El autor contemporáneo a Darwin, apoyó el optimismo en el ser humano, quien está determinado (Holmes, 2002) a aprender para poder así adaptarse y responder a los desafíos que la sociedad impone (educación evolucionista). Se exalta el valor de la motivación intrínseca como herramienta didáctica de aprendizaje, que no debe estar determinado centralizadamente por el Estado; e incluso, llevado al extremo, la educación formal y su currículum sería algo innecesario y coercitivo.

Por otro lado, se encuentra la propuesta de John Dewey (1859-1952), un norteamericano que propone un sistema pedagógico racionalista, cuya finalidad

en la educación es entregar a los estudiantes representaciones que sirvan para desarrollar conceptos lógicos y claros, a fin de promover la democracia mediante la educación, para así “promover en los individuos un interés personal en las relaciones y control social y los hábitos espirituales que produzcan cambios sin generar desorden” (Dewey, 1925, p. 103). En ese contexto, será importante promover el *learning by doing* (aprender haciendo), en la cual el sustrato básico es que todo el conocimiento debe cimentarse en la experiencia, para así fortalecer la educación intelectual, insertando trabajos manuales y desarrollo manual (educación naturalista).

Pedagógicamente, desde la sapiencia que entrega el ser autodidacta, ¿qué críticas curriculares plantea RH? En consistencia con los autores destacados durante la coyuntura que surge como dilema de la utilidad del examen de bachiller se observa:

Nadie ha echado la culpa al verdadero culpable, el examen mismo (...) todos sabemos que si existe algo aleatorio; algo que no prueba nada es el examen (...) existe todo tipo de alumnos que sabiendo todos menos un dato insignificante se lo preguntaron y salió mal, otros en cambio sabían una sola cosa y salieron bien. Un profesor que se ocupa de su clase llena una ficha de cada uno de sus alumnos que los hace trabajar y tienen referencias no necesita para dar el paso al curso superior de esa prueba final (Hernández, 1938, p. 6 y 41).

Miguel Santo Guerra (2003), especialista en didáctica, posee una frase aclaratoria al dilema: “Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y persona eres”. Entonces, se entiende que el juicio del autor no es una crítica somera, sino más bien profunda, que surge de su propia experiencia e intuición: ¿Qué tipo de educación se está impartiendo?, ¿Qué valores se enseñan?, ¿Cuáles son las consecuencias de utilizar la evaluación en estas condiciones para todo el quehacer curricular? A fin de responder a las interrogantes desde la fuente aludida curricularmente se concibe:

1. *Sobre el conocimiento*: RH, sin validaciones, plantea –frente a resabios del positivismo educativo y la mentalidad instrumental de la época– la fascinación por el saber desde la experiencia autodidacta de alguien que contempla lo que sabe, lo que hace y se da cuenta de cuánto más podría realizar. ¿Por qué? En ese entonces, los estudiantes aprenden, pese a las prácticas pedagógicas descontextualizadas.

Importante es hacer notar que, el autor no propone aniquilar la educación formal (propuesta de Spencer), sino más bien reorientar el foco de atención en la formación de pensadores creativos, con autocontrol y hábitos que cimientan el aprendizaje (Naturalismo Dewey), sabiendo controlar la impulsividad mediante la conciencia de su propio pensamiento:

La mayor parte de los hombres en quienes vive la afición a los estudios, se mantienen por estímulo noble de investigar algo nuevo y ese estímulo se apaga o amortigua cuando se le hace creer al alumno que todo está resuelto, ya averiguado y sabido (Hernández, 1938, p. 8).

Llama la atención cómo intuitivamente Hernández, se adelantó incluso a un fenómeno social desconocido, que es la desmotivación educativa. El problema educativo en el primer cuarto del XX, fue la cobertura educativa para luchar contra el analfabetismo en los niveles inferiores del sistema educativo, sin trastocar la estructura metodológica “litúrgica” universitaria.

RH va más allá en su propuesta –evolucionista según Spencer–, es decir, desde una condición innata en el ser humano por desarrollar herramientas para así poder responder e innovar soluciones más allá de repetir algoritmos. Desde el autor, se entiende que aprender no es un trauma, sino una fascinación cercana al conocimiento y experiencias previas de los estudiantes, aprovechando la oportunidad de provocar sus emociones, atención y preparándolo para responder al cambio –coincide con las tesis de Spencer y Dewey– que socialmente experimentará durante su desarrollo como ser social, superando con esto el abismo entre la experiencia y las diferentes materias que constituyen el programa escolar: “El saber memorizado sin ningún fin aprovechable, carece de sentido y no es más que un adorno de la mente” (Hernández, 1938, p. 26).

2. *Sobre el currículum*: RH propone –en concordancia con Spencer (evolucionismo social) y Dewey (educación naturalista)– que sin la experiencia, cualquier proceso de aprendizaje se inhibe, quedando solo en la esfera de la memorización. En este punto, la educación como instrucción será una herramienta innecesariamente coercitiva, debido a la potencialidad innata de los individuos, quienes están capacitados para responder a las exigencias del medio. Por lo mismo, habrá que rescatar un lenguaje claro y cercano a los estudiantes para que así la pedagogía deje de ser un ejercicio antagónico a la juventud y responda a las tendencias de desarrollo de los estudiantes, frente a los desafíos de la sociedad mayor, en la cual se están insertando:

Será necesario dotar al educando de las nociones de ciencias aplicadas a su profesión, arte u oficio, pero no existe necesidad alguna de embutirle en el cerebro quepa o no un extracto de todo el saber humano que se complejizan aún más siendo incluso una pérdida de tiempo (Hernández, 1958, p. 41).

3. *¿Qué y cómo se enseña?* Según la tesis de Durkheim, en la Educación Social, la sociedad transmite a las nuevas generaciones la conciencia moral, adquiriendo con esto los valores, principios y disposiciones en la vida y las costumbres, a fin de decidir asertivamente como proceder. Es decir, en la experiencia universitaria aludida, los estudiantes debían rendir 45 exámenes antes del bachillerato. ¿Qué hacer con ellos? RH es claro “valdría la pena suprimirlos”, puesto que “no hay ninguna necesidad de imponer al aspirantado una tarea demasiado gravosa ya que se corre el peligro de abrir ancho y expedito a la ignorancia atrevida e impaciente” (Hernández, 1938, p. 38).

La recolección de información para poder tomar decisiones (evaluación) es el detonante y evidencia todo el quehacer educativo, razón por la cual se puede dar oportunidad para que el proceso de aprendizaje fluya constantemente para así poder rescatar experiencias como:

Los antiguos comerciantes enseñaban de una forma práctica, haciéndose acompañar de los discípulos en su labor. Esa escuela práctica era la única conocida y es la misma que tienen en el extranjero, al paso que nosotros nos obstinamos en un sistema de enseñanza empírico que no toma en cuenta las necesidades del país y que ha repercutido aparentemente en la economía nacional (Hernández, 1938, p. 25).

4. *Docentes y estudiantes:* queda de manifiesto que, las decisiones y estrategias metodológicas que los docentes toman al momento de desarrollar el currículum es constituyente de un factor pedagógico sobre las formas de interacción, estrategias metodológicas y formas de evaluación:

¿Qué pensar de exámenes que hacen incidir sobre materias, con el recargo de los programas que el profesor no ha tenido nunca tiempo de pasar en clases”? hay preguntas que son una verdadera adivinanza (Hernández, 1938, p.14).

Su propuesta se acerca a la perspectiva psicocéntrica, centrada en el aprendizaje, conocimientos previos y prácticos como una necesidad, razón por lo cual el docente debe facilitar las experiencias para que sus estudiantes resuelvan

problemas o casos –coincidencia con Dewey y Spencer. Es decir, la determinación de objetivos instruccionales solo genera consecuencias insatisfactorias, pudiendo resaltar la falta de atractivo propio de la disciplina y ambigüedad de las calificaciones, condiciones que, en cambio, deberían estimular la motivación para alcanzar altos niveles de aprendizaje, dando la posibilidad de un aprendizaje sin límites, sin dejar de lado la libertad de enseñanza (Hernández, 1938) y la responsabilidad de los padres o apoderados en la enseñanza de sus pupilos (Hernández, 1938).

Por otro lado, –complementando la idea–, al considerar al estudiante como tabula rasa, homogenizando sus expresiones naturales a procedimientos estándares solo produce un abismo con la realidad natural. Las ciencias exactas y, lentamente, las ciencias sociales, han demostrado que la riqueza se encuentra en la heterogeneidad de los participantes, puesto que, desde sus características propias, están enfrentados a responder los problemas que la complejidad social produce:

¿Cómo no tener presente que todo estudiante no puede poseer igual facilidad de expresión, tranquilidad, dominio de los nervios y memoria? Se corre el peligro de generar una indigestión del espíritu (Hernández, 1938, p. 13).

¿Qué consecuencias produce una educación de estas características? El quehacer pedagógico comúnmente depende del dominio del estado del arte y la habilidad didáctica del docente. RH, sin ser pedagogo, se acerca intuitivamente a las causas del dilema, ya que desde su experiencia autodidacta se acercó a la necesidad de dar un repaso de la educación. La educación debe ser una brújula, formar individuos y debe crecer el espíritu social, integrando experiencias e intereses: “Educar en esta forma a jóvenes en ignorancia, falta de concepto lógico, incoherente y tontificación” (Hernández, 1938, p. 38).

CONCLUSIÓN

En general, el contexto educativo con aciertos y errores, provoca siempre la reacción en los sujetos que lo constituyen. Estos, por ser seres sociales se encuentran condenados a reproducir o modificar las pautas (paradigmas) a seguir en una evolución cíclica que busca constantes respuesta a vicisitudes contingentes. Roberto Hernández no es la excepción, ya que no fue indiferente a elementos corrientes en la época –la reprobación– desde los cuales levantó su crítica lúcida.

El proceder y saber docto institucional merece la oportunidad y ser revisado según la “sapiencia” de alguien que sorteó las barreras comunes a un perfeccionamiento personal y profesional. Desde una perspectiva, improbable a una mera imposición oficial del currículum, Roberto Hernández fue capaz de nutrir una propuesta de educación laica y en libertad de enseñanza muy coincidente con los postulados de Herbart Spencer y John Dewey. La educación evolucionista, exalta la respuesta del individuo frente a la presión social, siendo los más aptos quienes responden. El autor, no solo responde, sino que excede el horizonte común de desarrollo de sus contemporáneos. ¿Qué produjo esta situación? Desde la tesis de Dewey, se puede desvelar una respuesta simple y concreta: el aprender haciendo, más allá de solo proceder, pues genera reflexión en los sujetos motivando su actuar, dando sentido al quehacer diferentes áreas incluso insospechadas.

La experiencia autodidacta, entendida como “aquel que se instruye por sí mismo” evidencia en RH esta cualidad perfeccionada con disciplina y curiosidad desde la primera infancia hasta su deceso. Las dificultades, no fueron un obstáculo, más bien desde la experiencia y el rigor, fue advirtiendo aquello que lo motivaba: el conocimiento como herramienta en temáticas históricas y sociales poco investigadas.

¿Qué legitimad tendría un sistema educativo abiertamente contrario a su experiencia de aprendizaje? Ninguna, ya que considerando el conocimiento de libre acceso, y la educación como una herramienta de desarrollo, el currículum oficial trae como consecuencia adormecer el potencial de los estudiantes. Entonces, únicamente docentes y aprendices motivados podrán acceder a la pasión por su labor, dominando sus habilidades y respondiendo efectivamente a razones que en su interior tendrán sentido, pero que, a la vez, beneficiarán también a su grupo social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, N. (1992). *Historia de la Pedagogía*. Fondo de Cultura Económica. p. 502.
- BCN (1925). *Constitución de Chile*. Biblioteca Congreso Nacional p. 46. Disponible en: https://www.bcn.cl/historiapolitica/constituciones/detalle_constitucion?handle=10221.1/17659. Accedido el: 17-10-18.
- CAICEDO, J. (2011). "Pensamiento pedagógico en Chile en el siglo XX: desde la escuela nueva al constructivismo". *Revista Teoría e Prática da Educação*, nº 14. pp. 7-20. Disponible en: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/16148>. Accedido el: 17-10-18.
- DEWEY, J. (1925). *El niño y el programa escolar*. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/107975>. Accedido el: 17-10-18.
- DURKHEIM, E. (1976). *La educación como socialización*. Ediciones Sígueme. Salamanca. p. 274.
- GÓMEZ, L. (1928). *Revista de educación primaria*. pp. 30-33, 36-42. En Reyes, L. (2010) "Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928". *Revista Docencia* nº 40. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. pp. 40-49. Disponible en: <http://piie.cl/biblioteca/publicaciones/articulos/A-2010-015.pdf>. Accedido el: 17-10-18.
- HERNÁNDEZ, R. (1938). *Los exámenes y el bachillerato. Algunos aspectos sobre la crisis de nuestra enseñanza*. "La Unión" de Valparaíso. Imperial. p. 97.
- HERNÁNDEZ, R. (1958). *Vistazo periodístico a los ochenta años*. Imprenta Victoria, Valparaíso. p. 122.
- HOLMES, B. (2002). *Herbert Spencer*. Unesco, vol. 24 pp. 533-554. Disponible en: www.ibe.unesco.org/sites/default/files/spencere.pdf. Accedido el: 17-10-18.
- KUNH, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica. México. p. 318.

- MARDONES, R., FIERRO, C. Y SALAS, G. (2016). "Cuestión social en Chile: Discursos sociales y sus referencias en los saberes 'PSI'" (1880 -1930). *Revista Historia de la Psicología* N° 37. pp. 8-15. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/299447169_Cuestion_social_en_Chile_discursos_sociales_y_sus_referencias_a_los_saberes_psi_1880-1930_The_social_question_in_Chile_Social_discourses_and_their_references_to_Psy-knowledge_1880-1930. Accedido el: 17-10-18.
- PEÑA, C. (2015). *Derecho a la educación y libertad de enseñanza*. Centro de Estudios Públicos. N° 143. Disponible en: https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20161004/asocfile/20161004122606/rev143_cpena.pdf. Accedido el: 17-10-18.
- REYES, L. (2010). Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928. *Revista Docencia* N° 40. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. pp. 40-49. Disponible en: <http://piie.cl/biblioteca/publicaciones/articulos/A-2010-015.pdf>. Accedido el: 17-10-18.
- SANTOS, M. (2003). "Dime cómo evalúas y te diré que tipo de profesional y de personas eres". *Revista Enfoques Educativos* N° 5. pp. 69-80. Disponible en: http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Santos_DimeComoEvaluas.pdf. Accedido el: 17-10-18.
- SILVA, B. (2015). *Historia de la educación chilena*, Tomo I. Instalación, auge y crisis de la reforma alemana. Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana. Santiago, Chile.
- SOTO, M. (2004). *Políticas educacionales en Chile durante el siglo XX*. Facso. Mayo N° 10. Disponible en: www.facso.uchile.cl/publicaciones/mad/10/paper04.pdf. Accedido el: 17-10-18.
- UDD (2015). *Sin educación tampoco hay mejor distribución del ingreso*. Facultad de Negocios UDD. Disponible en: <http://negocios.udd.cl/files/2015/08/Presentaci%C3%B3n-CLV.pdf>. Accedido el: 17-10-18.

¿De qué hablamos cuando hablamos de comunicación, relación, participación, compromiso e involucramiento de las familias con la escuela?

What does it mean when we talk about families' communication, relationship, participation, commitment and involvement with the school

NICOL ACUÑA ECHEVERRÍA

nicol.acuna1501@alumnos.ubiobio.cl

BÁRBARA CONCHA CONTRERAS

barbara.concha1502@alumnos.ubiobio.cl

BÁRBARA DE LA FUENTE CONTRERAS

barbara.de1501@alumnos.ubiobio.cl

ROSA MEDINA GÁTICA

rosa.medina1501@alumnos.ubiobio.cl

Profesoras de Educación Básica
Universidad del BíoBío, Chile

HÉCTOR CÁRCAMO VÁSQUEZ

hcarcamo@ubiobio.cl

Académico Departamento de Ciencias Sociales
Universidad del BíoBío, Chile

RESUMEN

Este ensayo pretende hacer una distinción conceptual entre comunicación, participación, relación y compromiso para esclarecer el significado de estos conceptos y así aportar nueva información a las investigaciones sobre la temática relacionada con la familia y la escuela. En tal sentido, ambos conceptos conforman el involucramiento, que es imprescindible en la alianza que se presenta entre los agentes de la familia y escuela, puesto que generan un impacto positivo en la educación de los alumnos.

Palabras clave: familia, escuela, involucramiento, relación, participación, comunicación, compromiso.

ABSTRACT

This essay aims to make a conceptual distinction between communication, participation, relationship and commitment to clarify the meaning of these concepts and thus provide new information about the family and family relationship. Emphasizing, also that these concepts make up the involvement, which is considered essential in the partnership that is presented between the agents of the family and the school, the position that generates a positive impact on the education of students and schools.

Key words: family, school, involvement, teacher beliefs, relationship, participation, communication, commitment.

INTRODUCCIÓN

En la sociedad se reconocen dos grandes agentes del proceso de socialización de niños: la familia y la escuela; ambos están encargados de transmitir valores, actitudes y conocimientos que forjan la personalidad y el desarrollo íntegro de las personas. Por ello, es fundamental que se genere una unión o alianza entre ambos agentes para lograr un desarrollo interpersonal eficaz en los diferentes ámbitos que se presentan en la vida.

Varios estudios realizados en Chile y en España (Razeto, 2016; De León, 2011; Domínguez, 2010), coinciden en que la familia y la escuela pueden tener diferentes intereses, pero es imprescindible encontrar un punto en común (o de relación) para lograr aportes significativos en el desarrollo de los niños.

Al respecto, tanto la familia como la escuela deben realizar la labor educativa de manera conjunta y no diferenciada la una de la otra, siendo conscientes del rol que cumplen para enriquecer el proceso de socialización de los niños. Esto, resulta importante para alcanzar buenos resultados académicos y un desarrollo íntegro del individuo, razón por la que es necesario incrementar la comunicación, la relación, la participación y el compromiso, es decir, el involucramiento de las familias con la escuela.

Considerando los aspectos mencionados en líneas anteriores, surgen interrogantes tales como ¿qué se entiende por comunicación, relación,

participación, compromiso e involucramiento?, ¿son conceptos similares o aluden a diferentes significados? A ellas, se les tratará de dar respuestas en el presente ensayo, con la finalidad de aportar nuevas informaciones para el desarrollo de futuras investigaciones con respecto a la relación existente entre familia y escuela.

Diferenciación conceptual

Es necesario esclarecer los conceptos que conforman el involucramiento, debido a que aparentan ser conceptos iguales, pero no tienen el mismo significado. Estas nociones son: comunicación, relación, participación y compromiso.

La comunicación

Frías (2000) sostiene que la comunicación es “la transmisión de un mensaje de una persona o grupo a otro, lo que requiere de la existencia de voluntad de interacción entre ambas partes, es decir, que se cree un proceso de influencia mutua y recíproca [...] entre los comunicantes”. Asimismo, Berelson y Steiner (1964) señalan que esta “consiste en la transmisión de información, ideas, emociones, habilidades, mediante el empleo de signos y palabras”. Dicho de otro modo, la comunicación es la interacción entre dos o más sujetos (emisor y receptor) que buscan transmitir en el contexto educativo (escuela y familia) una información con un objetivo, a través de diferentes canales y con códigos específicos.

Garreta y Maciá (2017) plantean que la comunicación entre la familia y la escuela debe ser unidireccional y bidireccional, generando una reciprocidad con el objetivo de potenciar la relación entre ambos agentes, por lo que este concepto se considera una herramienta fundamental para incrementar los intereses que tengan en común las familias y los centros educativos.

Al respecto, para que se intensifiquen los intereses de la familia con la escuela, y viceversa, debe existir una correspondencia de la información, es decir, que se comprenda lo que la institución educativa –específicamente los docentes– quiere decir y que, a la vez, los profesores vislumbren lo que la familia del estudiante le comunica.

Garreta y Maciá (2017) señalan que existen dos tipos de canales de comunicación que son los encargados de mantener esta unión entre la familia y la

escuela: tradicionales y tecnológicos. Los canales de comunicación tradicionales pueden ser individuales o grupales. En el caso de los canales individuales (profesor-apoderado) se encuentran: las tutorías con la familia, entrevistas personales y agenda escolar; entre los canales grupales (profesor-apoderados) destacan: las circulares, notas dirigidas a las familias y las reuniones grupales.

Los canales de comunicación tecnológicos también pueden ser individuales o grupales. De esa forma, las plataformas digitales, el correo electrónico y el teléfono forman parte de los canales individuales; y, entre los grupales se encuentran: las páginas web y blog.

Maciá (2016) agrega que los canales de comunicación tecnológicos son utilizados principalmente por los centros educativos con el fin de brindar información importante de los estudiantes a las familias, por lo tanto, la información resulta ser de carácter unidireccional, pues el mensaje a entregar viaja en un solo sentido, lo que provoca la pérdida de la reciprocidad de la comunicación que se espera tener en el contexto educativo. Es decir, las familias se limitan a ser solamente receptores del mensaje.

Lo anterior constituye un aspecto preocupante y representa un desafío para los establecimientos educacionales, dado que, según diversos autores, ellos son los principales responsables de la promoción de una comunicación estable y fluida entre las familias y las escuelas, cuya característica sea la reciprocidad (Cerletti, 2010; Garreta, 2016; Gubbins, 2016).

La relación

La relación hace referencia al vínculo existente entre familia y escuela. El Diccionario de la Real Academia Española define el término como la: “Conexión, correspondencia de algo con otra cosa” (2017), es decir, se alude a un enlace o unión de un elemento, persona o cosa con otro. En esta ocasión, el vínculo que surge entre la familia y la escuela.

En el mismo sentido Vigo, Dieste y Julve (2017) señalan: “cuando las escuelas trabajan conjuntamente con las familias, los hijos incrementan su rendimiento académico y, además, el centro mejora su calidad educativa” (p. 149). Es por ello que, hacer posible esta relación es fundamental para el desarrollo académico de los estudiantes, aunque –como indican autores como Jofarov (2015) y Alonso

(2015)– el incremento de los resultados académicos no se da por la sola existencia de una relación entre los agentes, sino por los tipos de relación específicas en las que intervienen otros factores tales como las condiciones materiales, el capital cultural familiar y la disposición de los establecimientos educativos por reconocer e integrar este último (Múñoz, Agajan, Cea y Luengo , 2013).

Asimismo, al estar los padres más implicados en la educación de sus hijos, estos generan mayores vínculos de confianza y potencian la formación valórica.

La participación

La “Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados/as en el Sistema Educativo”, elaborado por el Ministerio de Educación (2002), señala lo siguiente: “Se entiende en forma amplia la participación como: un proceso de involucramiento de personas y grupos en cuanto sujetos y actores en las decisiones y acciones que los afectan a ellos o a su entorno.” (p. 29). Es necesario añadir que, la acción de participar atiende a un interés, una opción y una ideología personal de parte de las personas involucradas. Es importante aclarar que, en la actualidad esa normativa ya no está vigente, debido a una actualización que dio paso a la denominada “Política de Convivencia Escolar” (Ministerio de Educación, 2015). Al respecto, en esta última, es posible apreciar una vinculación más profunda de las familias, al ser consideradas parte de la “comunidad educativa”; a diferencia de la política caducada, donde se mencionaba a la familia como un agente fundamental en la educación, pero no aliado a los centros educativos.

La participación también se entiende como “aquello que permite en mayor medida que cada miembro del grupo despliegue sus atributos y potencialidades individuales y haga aportes decisivos a la vida del conjunto” (Amnistía Internacional, 1996, p. 38) (citado en Corona y Morfín, 2001), mientras que el Diccionario de la Real Academia Española concibe la participación como: “tomar parte en algo” (2017).

Es decir, es posible comprender la participación como una manera de pertenecer a la sociedad, dando a conocer opiniones e intereses personales. Aplicando lo anterior en un marco educativo, se comprende que las familias, junto a la escuela, deben ser una potencia en la que se aprecie un aporte, exista la mutua colaboración, y en donde la decisiones que se tomen sean compartidas y en beneficio del proceso educativo de los hijos.

Del mismo modo, Vigo, Dieste y Julve (2017) indican: “el concepto de participación de las familias en los centros escolares no goza de una definición o un significado unívoco, aunque existe cierto consenso respecto a los términos con los que se puede caracterizar: colaborar, involucrar, gestionar, intervenir, ayudar, implicar” (p. 49).

De acuerdo con esa definición, se puede afirmar que la participación tiene niveles de implicación que categorizan la participación de las familias en los centros educativos, tal como lo plantea Epstein (2013).

Siguiendo ese lineamiento, Vogels (2002) –citado en Colás y Contreras (2013)– realiza una propuesta para categorizar el nivel de implicación de las familias en la escuela, considerando la implicación en una escala ascendente. Vogels las categoriza en: consumidores, clientes, participantes y socios, siendo los “socios” quienes alcanzan la mayor implicación en el proceso educativo de sus hijos y los “clientes” quienes menos se implican en la formación de los hijos.

El compromiso

Al hablar de compromiso, O’reilly y Chatman (1986) –citado en Juaneda y González (2007)– lo entienden como “vínculo psicológico sentido por una persona hacia una organización, que reflejará el grado con el cual el individuo interioriza o adopta características o perspectivas de la organización” (p. 3592).

Del mismo modo, Becker (1960) –citado en Juaneda y González (2007)– afirma que: “el compromiso surge cuando una persona, por la realización de inversiones para el mantenimiento de ciertos intereses, permanece con una consistente línea de actuación” (p. 3591). Es decir, el concepto nombrado con anterioridad demuestra el grado de interiorización entre dos agentes (familia y escuela), que adoptan características e intereses similares y actúan en una sola línea.

El compromiso que tengan las familias con la escuela de sus hijos resulta importante, debido a la implicancia de este en diferentes aspectos en la etapa escolar de niños, tales como en– los resultados académicos, en el desarrollo de las habilidades sociales, en el comportamiento y en la vida posterior al proceso de escolarización. La familia, a su vez, al comprometerse con la escuela, asume ciertos roles: de sostenedores, innovadores, facilitadores, modelos, personas que

toman decisiones, colaboradores y cocreadores. Esos roles serán visibles en el proceso educativo de sus hijos (Argibay y Arias, 2016).

Involucramiento en el contexto educativo

Esclarecidos los conceptos mencionados en párrafos anteriores, es posible comprender significativamente el concepto de involucramiento dentro del contexto educativo.

Arguedas (2010) se refiere a este como “las actitudes de las estudiantes y los estudiantes hacia el colegio, sus relaciones interpersonales dentro de la institución y su disposición hacia el aprendizaje” (p. 64). En otras palabras, se entiende que los alumnos dentro de la comunidad educativa realizan actividades escolares y extraescolares, sintiéndose aceptados por los miembros de la institución y pertenecientes a esta.

Desde la perspectiva del involucramiento de las familias en la escuela, se alude al compromiso y participación que tienen los padres, madres o apoderados con la institución escolar de sus hijos, entendiendo que tanto el compromiso como la participación benefician el éxito escolar. Así lo sostiene Coleman (1996) (citado en Razeto, 2016), quien destaca que la influencia de la familia no solo se restringe a su nivel económico, sino también al apoyo educativo que esta puede aportar a la formación de sus hijos.

Razeto (2016) agrega que el involucramiento es un desafío para los centros educativos, puesto que compete a todo su equipo pedagógico, destacando el rol que deben asumir los docentes, quienes son los más próximos a la realidad de los estudiantes. El autor enfatiza la importancia que se le da al involucramiento, en los tiempos y espacios escolares, considerando a este como un factor potencial en el éxito escolar de los niños.

Por otra parte, los conceptos descritos anteriormente (comunicación, relación, participación y compromiso) hacen referencia a la colaboración de los individuos entre sí (familia y escuela) y al hecho de que las decisiones que toma uno de estos agentes repercute en su entorno y en quienes conviven en él, estableciendo así un vínculo entre ellos.

Tabla 1

Acerca del concepto de involucramiento y sus dimensiones constitutivas.

Involucramiento	
<p>Actuar recíproco entre los agentes familia y escuela, donde las decisiones que tome cada parte influye en su entorno y en quienes forman parte de él.</p> <p>Esta conceptualización se conforma por las siguientes subcategorías: comunicación, relación, participación y compromiso.</p>	
Comunicación	<p>Para efecto de esta investigación, el concepto comunicación se entenderá como la transmisión de información entre la escuela y las familias, que se manifiesta mediante canales (tradicionales y tecnológicos).</p>
Relación	<p>Para efectos de esta investigación, el concepto de relación se entenderá como el vínculo preestablecido entre las familias con la escuela, desde que las familias ingresan a sus hijos al sistema escolar.</p>
Participación	<p>Para efecto de esta investigación, el concepto de participación se entenderá como el actuar colaborativo de las familias en la comunidad educativa.</p> <p>La participación se categoriza según niveles, siendo el de mayor alcance: el involucramiento.</p>
Compromiso	<p>Para efecto de esta investigación, el concepto de compromiso se entenderá como el sentimiento de pertenencia, que produce un acto consciente, voluntario y de cooperación de las familias hacia la escuela.</p>

CONCLUSIONES

Los conceptos mencionados a través de este análisis tienden a ser confundidos o vistos como sinónimos, pues se pueden relacionar entre sí, no obstante, al definirlos individualmente podemos apreciar notables diferencias en sus significados. Esto, es necesario conocerlo para no tergiversar la información y facilitar la distinción de cada uno de ellos en investigaciones futuras, y por sobre todo, hacia los protagonistas del proceso de enseñanza: profesores.

A partir de la evidencia recogida –y una vez comprendidos los conceptos (comunicación, relación, participación y compromiso)–, es posible establecer una conexión y distinción conceptual de estos, así como también entender que el involucramiento se conforma por los mencionados términos. De manera que, esta diferenciación aclare el significado del involucramiento en nuevas investigaciones, sin caer en confusión de los conceptos mencionados.

En todo caso, es necesario abrir una agenda de investigación que permita seguir nutriendo el conocimiento en esta materia. Tal como lo indica Jofarov (2015), la literatura internacional pone de manifiesto una amplia gama de beneficios que lleva consigo el involucramiento parental en el proceso de escolarización de niños, no obstante, no existe un consenso con respecto a la definición más adecuada para aludir a ese término.

Asimismo, contextualizando lo referido al ámbito educativo, se destaca lo imprescindible que es el involucramiento de las familias en el proceso de escolarización de sus hijos y la incidencia que conlleva en los resultados académicos que estos presenten, forjando así una educación integral y centros educativos felices. Situación que pone de manifiesto la tendencia de entender al involucramiento como *un trabajar juntos por el cumplimiento de objetivos*, objetivos que, por cierto, siempre son definidos y priorizados desde la escuela y las administraciones educativas centrales.

Precisamente ese aspecto llama nuestra atención, pues autores como Cárcamo (2015), Gubbins (2016), Razeto (2016) afirman que esta implicación parental representa una oportunidad de mejora no solo en cuanto a la *performance* educativa de niños, sino también una oportunidad para fortalecer la democracia y la gobernanza escolar, mediante la promoción de prácticas participativas de naturaleza dialógica, tal como lo plantea Schilling (2015).

Sin lugar a dudas, un abordaje de la temática relativa al involucramiento parental, contribuirá de forma significativa a la comprensión del fenómeno de la relación familias-escuelas, relevando el papel de cada uno de los agentes implicados en la mejora de la calidad educativa en el contexto nacional en sus diferentes niveles: preescolar, básica y media. Asimismo, la necesaria profundización teórico-conceptual, en torno al involucramiento parental educativo, abre un universo de oportunidades dirigidas a mejorar los procesos de formación inicial docente, mediante la problematización de temáticas fundamentales para cimentar una relación dialógica entre quienes componen las comunidades escolares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, C. (2015). "Familia, escuela y clases social: sobre los efectos perversos de la implicación familiar". *RASE*, 7, 2, 395-409).
- ARGIBAY, L., ARIAS, M. (2016). "El Compromiso de la familia en la educación". En Durand, J. Corengia, A. & Urrutia, M. (eds.). *Gestionar Instituciones Educativas Socialmente Responsables: Aprender, Servir, Innovar*. Buenos Aires, Argentina: Teseo, 2016.
- ARGUEDAS NEGRINI, I. (2010). "Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, pp. 64. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55113489005>.
- BERELSON, B. & STEINER, G. A. (1964). *Comportamiento humano: un inventario de los hallazgos científicos*. Nueva York: Harcourt, Brace & World, pp. 712.
- CÁRCAMO, H. (2013). "La familia como enemigo: imágenes que los futuros titulados en maestro de primaria de una universidad pública de Madrid poseen sobre la relación familia-escuela en un contexto multicultural". *Si somos americanos*, XV, 2, 41-65.
- CERLETTI, L. B. (2010). "Familias y escuelas: Aportes de una investigación etnográfica a la problematización de supuestos entorno a las condiciones de escolarización infantil y la categoría familia". *Intersecciones en Antropología*, 11, 185-198.
- COLÁS BRAVO, P. Y CONTRERAS ROSADO, J. A. (2013). "La participación de las familias en los centros de educación primaria". *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), pp. 485-499.
- CORONA CARAVEO, Y.; Y, MORFIN STOOPEN, M. (2001). *Diálogo de saberes sobre participación infantil*. Edit. Universidad Autónoma Metropolitana, primera edición, pp. 38.

- DE LEÓN SÁNCHEZ, B. (2011). *La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as*. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/5385/repercusiones8.pdf
- DOMÍNGUEZ, S. (2010). "La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia". *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*. Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7214.pdf>
- EPSTEIN, J. (2013). "Family, school, community engagement, and partnerships: an imperative for K-12, and Colleges of Education in the development of twenty-first-century educators". *Teaching Education*, 24(2), 115-118.
- FRIAS AZCÁRATE, R. (2000). "Una aproximación al concepto comunicación y sus consecuencias en la práctica de las instituciones". *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Science*, pp. 1578-6730. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18100103>
- GARRETA, J. (Coord.) (2017). *Familias y escuelas: discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*. Madrid, España. Ediciones Pirámide.
- GARRETA, J. (2016). "Las asociaciones de madres y padres en los centros escolares de Cataluña: puntos fuertes y débiles". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 47-59.
- GARRETA, J. Y MACIÁ, M. (2017). "La comunicación familia-escuela". En Garreta, J. (Coord.) *Familias y escuelas: discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*, pp. 71 - 98. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- JAFAROV, J. (2015). "Factors affecting parental involvement in education: t analysis of literature". *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*, 18(4), 35-44.

- JUANEDA, E., y GONZÁLEZ, L. (2007). *Definición, antecedentes y consecuencias del compromiso organizativo*. España: Universidad de la Rioja, pp. 3591-3592. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2234965.pdf>
- MACIÀ, M. (2016). “La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), pp. 73-83.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2015). *Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018*. Santiago, Chile.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2002). *Política de participación de madres, padres y apoderados/as en el sistema educativo*. Santiago, Chile.
- MUÑOZ, C., AJAGAN, L., SÁEZ, G., CEA, R., LUENGO, H. (2013). “Relaciones dialécticas antagónicas entre la cultura escolar y la cultura familiar de niños y niñas de contextos vulnerables”. *Universum*, 28(1), 129-148.
- RAZETO, A. (2016). “El involucramiento de las familias en la educación de los niños: Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas”. *Páginas de Educación*, 9(2), pp. 184-201. Recuperado de: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S168874682016000200007&lng=es&tlng=es
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2017). *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.). Recuperado de: <http://www.rae.es/rae.html>
- SCHILLING, C. (2015). “La construcción de nuevas interacciones entre familia y escuela: avanzando hacia una perspectiva comunicativa del espacio escolar”. En Nogués y Precht (eds.) *Nuevas formas de relación en la escuela: reflexionar y transformar*. Pp. 195-214. Santiago: Universidad Santo Tomás – RIL.
- VIGO, B., DIESTE, B. Y JULVE, C. (2017). “Discursos sobre participación de las familias en la escuela y éxito escolar”. En Garreta, J. (Coord.) *Familias y escuelas: discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*, pp. 149 - 162. Madrid, España: Ediciones Pirámide.

Apoyo familiar y docente percibido: valoraciones que niños, niñas y adolescentes hacen de los nuevos componentes de la calidad educativa en Chile

Perceived family and teacher support: assessments that children and adolescents make of the new components of educational quality in Chile

DR. CARLOS RENÉ RODRÍGUEZ-GARCÉS

Autor, Director Centro de Investigación CIDCIE
Universidad del Bío-Bío. Chillán, Chile
carlosro@ubiobio.cl

GERALDO PADILLA FUENTES

gpadilla@ubiobio.cl

HÉCTOR VARGAS MUÑOZ

hvargas@ubiobio.cl

Centro de Investigación CIDCIE
Universidad del Bío-Bío. Chillán, Chile

RESUMEN

Utilizando los datos de la Primera Encuesta de Desarrollo Humano en Niños, Niñas y Adolescentes realizada en Chile en el año 2017, se analiza la percepción que los estudiantes tienen del aula, colegio y familia a la cual pertenecen, en tanto constituyen nuevos indicadores de la calidad educativa. Al respecto, destaca la alta valoración en relación con el apoyo familiar y docente percibido. Los padres y los profesores se posicionan como figuras positivas para el alumno al brindar *confort* emocional y propiciar ambientes de respeto y oportunidades de expresión, que son componentes elementales para la sensación de bienestar, generación de condiciones para el aprendizaje y desarrollo de conductas prosociales. Los resultados enfatizan la necesaria imbricación familia-escuela para futuras estrategias de mejoramiento educativo.

Palabras clave: rol de la familia, coexistencia pacífica, percepción, psicología de la educación, evaluación de la educación.

ABSTRACT

Using the data from the First Survey of Human Development in Children and Adolescents held in Chile in 2017, the perception that students have of the classroom, school and family to which they belong is analyzed, as new indicators of educational quality. Highlights the high perceived value of the family and teacher support. Parents and teachers are positioned as positive figures for the student as they provide emotional comfort and foster environments of respect and opportunities for expression, being elementary components for the sense of well-being, generation of learning conditions and development of prosocial behaviors. Results that emphasize the necessary family-school imbrication for future strategies of educational improvement.

Key words: family role, peaceful coexistence, perception, educational psychology, educational evaluation.

INTRODUCCIÓN

La convivencia escolar es uno de los temas fundamentales de las políticas educativas, pues incide tanto en el rendimiento académico como en el desarrollo psicossocial de los estudiantes; centralidad temática que ha propiciado, por parte de organismos públicos y privados, la conversión de este fenómeno en objeto de estudio e intervención.

La escuela representa una institución formal donde se establece el contacto primario, directo y prolongado de niños, niñas y adolescentes (NNA) con figuras de autoridad fuera de la familia (Gilbert, 2010), en un espacio de relaciones sociales organizadas jerárquicamente en las que se conforma un microcosmos de interacciones entre pares, educadores y su entorno (Rentería, González, García y Macías, 2013).

Los colegios, como cualquier lugar en el que conviven diferentes personas, poseen un ambiente que delimita y singulariza las interacciones, impregnándoles unas características y objetivos particulares que son parte de la "personalidad" de la institución (Moos, 1974). Eso es lo que Kurt Lewin (1939) llamó *clima social*, cuyos principios se utilizan para la definición y estudio del clima escolar y áulico,

constructo que establece una relación indisoluble entre el comportamiento humano y el campo psicológico en el que las personas se desenvuelven.

Al respecto, los salones de clase son subsistemas dentro de la escuela. Allí emergen acuerdos específicos entre profesores y estudiantes que dotan al espacio de atributos intelectuales, sociales, emocionales y físicos propios, únicos por cuanto construyen marcos simbólicos que adaptan los valores institucionales (Gázquez, et al., 2009; Ambrose, Bridges, DiPietro y Lovett, 2010). En ese contexto, el rol docente y el apoyo percibido que de él tienen los estudiantes aparecen como factores relevantes en la construcción de un buen clima escolar y áulico, que sirve de sustento para garantizar la efectividad de la intervención pedagógica, los aprendizajes curriculares y la instalación de conductas prosociales y ciudadanas en el alumnado; función y responsabilidad intrínseca de la escuela (Cava y Musitu, 2002; López de Mesa et al., 2013; Rentería et al., 2013; Treviño, Place y Gempp, 2012; Paneiva, Bakker y Rubiales, 2018).

En efecto, se ha reunido suficiente evidencia sobre cómo el docente y los estímulos –oportunidades de implicación personal, valoración y apoyo que entregan a sus alumnos– afectan positivamente el clima áulico (Paneiva, Bakker y Rubiales, 2018; Treviño, Place y Gempp, 2012; Aron, Milicic y Armijo, 2012; Rodríguez, 2004).

La vivencia de emociones positivas en el aula aporta de manera significativa a la expresión de conductas favorables en la interacción con los pares, así como en la adquisición de un repertorio de habilidades que permiten enfrentar situaciones de conflicto, frustración o expresión de emociones negativas. Sin embargo, a pesar de esta evidencia, el desarrollo curricular en los establecimientos educacionales persiste en un abordaje exhaustivo de contenidos centrados en la cognición, más que en la emoción. En ese sentido, es menester que el profesor desarrolle una capacidad empática y de reconocimiento de los estados emocionales de sus alumnos, para tener así una relación cordial; competencia particularmente relevante en la etapa de la educación infantil y primaria, dada su incidencia en el aprendizaje futuro (Cassinda et al., 2017).

Por el contrario, las actitudes peyorativas y discriminatorias de los profesores y las experiencias de rechazo social vividas en la escuela estarían asociadas a: la aparición de conductas negativas, agresivas y de inestabilidad emocional; y al surgimiento y profundización de comportamientos disruptivos que deterioran el

clima del aula y las condiciones en las que se suscita el aprendizaje (Estévez et al., 2008; Aron, Milicic y Armijo, 2012; Paneiva, Bakker y Rubiales, 2018).

En todo caso, uno de los pilares para mejorar la convivencia en los establecimientos es trabajar planes de convivencia organizados y compartidos por la comunidad escolar, orientados hacia la promoción de competencias sociales, afectivas y emocionales, en lugar de mantener discursos pedagógico-normativos estrictos (Del Rey, Ortega y Fera, 2009). Algo relevante es cómo la institución pueden hacer sentir al estudiante parte de algo mayor y lograr que estos aprendan a vivir juntos, lo que hace referencia a la necesidad de vincular subsistemas al interior de la comunidad educativa y difuminar las rígidas barreras entre profesor, estudiantes y padres, fomentando la importancia de establecer reglas y normas comunes, donde la opinión y valoración de los miembros esté asegurada; con esto, mejorarían las condiciones de educabilidad del ambiente escolar, a la vez que se entregan pautas de convivencia replicables para la vida en sociedad.

No obstante, tales argumentos, en su punto de partida, omiten la vinculación del aula con algunas variables que perfilan la dinámica familiar, los estilos parentales de crianza y el impacto que tienen estos sobre las actividades o comportamientos positivos que el estudiante aporta al clima social en su escuela (Estévez et al., 2008). De allí, la queja generalmente expresada por los docentes con respecto al exiguo protagonismo que los padres y apoderados asumen como agentes educativos, tanto en su casa al reforzar los aprendizajes o en la escuela al apoyar actividades o proyectos (Caballero, 2010). También, existe evidencia del efecto positivo sobre el desempeño escolar que promueven las relaciones de participación de apoderados junto a los profesores, aunque ello se relativiza en virtud del capital social y económico familiar (Gubbins et al., 2017). Tal es el caso de hogares vulnerables, en los cuales la mayoría de los padres no supera la educación básica, donde se registraría una escasa implicación parental educativa producto de la ausencia de conocimientos necesarios para apoyar los procesos de aprendizaje de sus hijos (Díaz y Osuna, 2017). Aunque, a juicio de los propios estudiantes, esta implicación no sería relevante en la calidad formativa de un colegio, más allá de la mediación en la resolución de conflictos profesor-alumno (Gázquez, Pérez y Carrión, 2011).

En su rol educativo y de desarrollo de competencias prosociales, la escuela es acompañada por la institución familiar, por cuanto profesores, compañeros y padres representan las figuras más importantes durante el período de infancia y adolescencia (Lila, Buelga y Musitu, 2006). El apoyo familiar, entendido como el

grado de involucramiento de los padres en las actividades escolares y tiempo de acompañamiento en las tareas de sus hijos, es considerado uno de los elementos relevantes en el proceso educativo (Bazán et al., 2007; Martín et al., 2015; Céspedes, 2008; Mingo y Escudero, 2008).

Incluso, algunos estudios plantean que existiría una relación entre actitudes docentes, aceptación o rechazo social en el aula con los estilos de crianza (Justicia et al., 2006; Cox, Jaramillo y Reimiers, 2006). Las dimensiones de soporte, control, afecto y apoyo de profesores y padres adquieren importancia central, constatándose efectos no deseados como el desarrollo de conductas de riesgo tanto en contextos de escasa supervisión como de excesivo control (Mestre, Tur, Samper, Nácher y Cortés, 2007; Estévez et al., 2008; Florenzano, et al., 2009; Isaza y Henao, 2012).

La funcionalidad, atmósfera e interacciones que se desarrollan en la familia contribuyen a dar sentido de realidad, formar actitudes y desarrollar comportamientos, por lo que la aparición de conductas negativas y desadaptativas en el aula son repercusión de inadecuados estilos parentales (Papalia, Wendkos y Duskin, 2005; Richaud De Minzi, 2005; Romero, Robles y Lorenzo, 2006; Oría, Peña e Inda, 2008; Isaza y Henao, 2012).

Por su parte, las habilidades sociales y democráticas evidenciadas en el aula se nutren de adecuadas dinámicas familiares y conductas de apoyos de parte de los padres; del mismo modo, una interacción continua en los establecimientos educativos puede acompañar a la familia en el desarrollo de modelos de conducta y aprendizaje efectivos para los estudiantes (Alcalay, Milicic y Torreti, 2005; Bernal, Estrada y Franco, 2006; Estévez et al., 2008; Martín-Quintana et al., 2009). Y, si bien se dispone de evidencia que respalda la implicancia familiar en el rendimiento académico, aquella también aporta significativamente a la conducta y estilo relacional de los alumnos (Lastre, López y Alcázar, 2018; Ibabe, 2016).

No obstante, los estilos de crianza no resumen toda la dinámica familiar, por cuanto inciden también factores de bienestar social y emocional, de salud y económicos en la forma en la que la familia inculca modelos de interacción social en sus hijos (Mestre et al, 2007; Ossa y Navarrete, 2011; Isaza y Henao, 2012).

Por ello, atendiendo a la importancia que tiene el vínculo familia-escuela en la generación de condiciones positivas para el aprendizaje y un buen clima áulico, este estudio aporta evidencias en torno a las actitudes y valoraciones que

tienen los niños, niñas y adolescentes chilenos con respecto al soporte familiar y apoyo docente percibido como pilares de un desarrollo integral y la instalación de procesos educativos de calidad.

Metodología

a. Instrumento

Esta investigación hace uso de los resultados de la Primera Encuesta de Desarrollo Humano en Niños, Niñas y Adolescentes (EDH-NNA), aplicada en Chile por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el Consejo Nacional de la Infancia durante el año 2017. La encuesta tuvo por objeto proyectar la perspectiva de los NNA con respecto a su experiencia vital y la evaluación que hacen de las condiciones que la sociedad está generando para que esta etapa de sus vidas sea una experiencia positiva y satisfactoria.

Al respecto, esas opiniones servirían de insumo en la búsqueda de un nuevo trato de la sociedad chilena para con la niñez y la adolescencia, reconociéndoles como sujetos de Derecho a los cuales se les visibiliza, respeta y promueve su expresión.

El cuestionario, aplicado a jóvenes entre 12 y 17 años, bajo la modalidad de entrevista cara a cara asistida por computador (CAPI), se estructura en torno a 11 dimensiones, relevándose por su contingencia al bienestar subjetivo de los NNA las siguientes: *Percepción de la educación y satisfacción escolar; Evaluación de la experiencia familiar y Satisfacción con vínculos significativos.*

b. Muestra

Mediante un muestreo trietápico y probabilístico de estudiantes de 7° básico a 3° medio del territorio nacional, esta encuesta comprende un total de 3073 niños, niñas y adolescentes, distribuidos en 272 establecimientos educativos (municipales, particulares subvencionados y particulares pagados).

En su reseña técnica, el estudio reporta un margen de error de ± 1.8 puntos porcentuales, un nivel de confianza del 95%, una tasa de respuesta del 73,0% y de rechazo del 4%.

Tabla 1*Caracterización de la muestra (%).*

Zona		Sexo	
Urbana	88,8	Hombre	52,9
Rural	11,2	Mujer	47,1
Rama educativa		Nivel educativo	
Humanista	92,4	Básico	66,4
Técnico Profesional	7,6	Secundario	33,6
Dependencia			
Municipal	43,8		
Particular Subvencionado	50,9		
Particular Pagado	5,2		

Fuente: EDH-NNA, PNUD (2017). Elaboración propia.

En su mayor parte son estudiantes de zonas urbanas (88,8%), de la rama Científico Humanista (92,4%); un tercio cursan estudios Secundarios (33,6%) con predominancia del sexo masculino (52,9%) y de colegios Particulares (56,1%).

c. Procedimiento

Este estudio explora los ítems correspondientes a las dimensiones de *Percepción de la educación y satisfacción escolar* (12 ítems), *Evaluación de la experiencia familiar* (12 ítems) y *Satisfacción con vínculos significativos* (3 ítems). Se analiza la percepción evaluativa de niños, niñas y adolescentes con respecto a la confianza que les brinda la familia, la escuela y los amigos; la percepción del soporte familiar y apoyo docente recibido; y la valoración que otorgan a la calidad de su proceso educativo, realizando inferencias y distinciones con base al nivel de enseñanza, sexo y tipo de establecimiento mediante pruebas estadísticas de ji cuadrado.

Resultados

Frente a la necesidad de recurrir por ayuda con ocasión de algún problema importante o preocupación, los NNA perciben mayor confianza en recibirla por parte de su familia (88,2%) y sus amigos (80,1%). La escuela como institución adquiere un rol comparativamente menos preponderante (58,6%).

La familia es la entidad de resguardo emocional y de cobijo por antonomasia, especialmente para los hombres [$X^2_{(1)}=47,676$; $p=0,000$]. Por su parte, ni el nivel educativo [$X^2_{(1)}=0,316$; $p=0,574$], ni el tipo de establecimiento [$X^2_{(1)}=0,006$; $p=0,94$] marcan diferencias estadísticamente significativas en el nivel de confianza declarado.

Tabla 2

Nivel de confianza acerca de recibir ayuda según nivel educativo, sexo y tipo de establecimiento (%).

	General	Nivel		Sexo		Tipo de establecimiento	
		Básico	Medio	Hombre	Mujer	Municipal	Subvencionado
Familia	88,2	88,4	87,7	92,0	83,9	88,2	88,3
Escuela	58,6	62,0	51,8	62,6	54,1	59,9	58,1
Amigos	80,1	79,5	81,2	79,5	80,7	79,1	80,4

Nota: Valores expresan porcentaje acumulado de las categorías de respuesta “Total Confianza” y “Bastante Confianza” frente a la pregunta “Si tuvieras un problema importante o una preocupación ¿Cuánta confianza tienes de que recibirás ayuda de...?”

Fuente: EDH-NNA, PNUD (2017). Elaboración propia

A la institución escolar se le asigna una baja valoración en términos de confianza percibida, en particular para estudiantes mujeres [$X^2_{(1)}=22,740$; $p=0,000$] y de enseñanza media [$X^2_{(1)}=29,312$; $p=0,000$]. La dependencia administrativa del establecimiento educativo no reporta diferencias estadísticamente relevantes [$X^2_{(1)}=0,906$; $p=0,341$].

Por otro lado, la confianza percibida en los amigos como fuente de ayuda para contingencias o preocupaciones no evidencia significancia estadística en ninguna de las variables de segmentación [$p>0,05$]. Para los niños, niñas y adolescentes la amistad adquiere alta preponderancia y es un factor de protección emocional con independencia del sexo, el tipo de establecimiento y nivel educativo en que se encuentren.

Tabla 3

Apoyo familiar percibido que tienen los NNA según variables de segmentación.

Ítems	%	Nivel	Sexo	Tipo
1. Desean saber qué estás haciendo	86,7	-	>Hom**	-
2. Reconocen las cosas buenas que haces	87,3	>Bas**	>Hom**	-
3. Te preguntan cómo estás y cómo te sientes	85,9	>Bas*	>Hom**	>Sub*
4. Te animan y apoyan para que te vaya bien en la escuela	92,5	>Bas*	>Hom**	-
5. Te dan libertad para tomar decisiones	72,8	-	>Hom**	>Sub*
6. Confían en tu capacidad para elegir amigos	83,9	>Bas*	>Hom**	-
7. Consideran tus ideas y opiniones	76,2	-	-	-
8. Confían en tu capacidad para lograr metas	92,4	-	>Hom**	-
9. Te hacen sentir protegido y seguro	93,8	-	>Hom**	-
10. Te hacen sentir querido	92,1	-	>Hom**	-
11. Te apoyan en tus proyectos	88,9	-	>Hom**	>Sub*
12. Te dicen que se sienten orgullosos de lo que haces	81,3	>Bas**	>Hom**	-

Nota: % = Valores expresan porcentaje acumulado de las categorías de respuesta “Siempre” y “Casi Siempre a nivel general; * = significativo al 95% nivel confianza; ** = significativo al 99% de nivel de confianza; - = No se reporta significancia; > = establece la categoría predominante en el contraste; Bas = Nivel educativo básico; Hom = Hombre; Sub = Colegio Particular Subvencionado.

Fuente: EDH-NNA, PNUD (2017). Elaboración propia.

Prácticamente la totalidad de los NNA manifiesta buena evaluación de su familia como soporte emocional y afectivo, declarando que es un lugar *donde se sienten protegidos y seguros* (93,8%), *queridos* (92,1%), *apoyan sus proyectos* (88,9%), *se interesan por saber qué están haciendo* (86,7%), *les reconocen las cosas buenas que hacen* (87,3%) y *les animan y apoyan para que les vaya bien en la escuela* (92,5%).

En el contraste inferencial, se constatan diferencias estadísticamente significativas por sexo en prácticamente todos los ítems analizados. De esa manera, los hombres reportan mayores niveles de confianza hacia su familia [$p < 0,01$].

Con respecto al nivel educativo, los estudiantes de enseñanza básica expresan mayor apoyo de su grupo familiar, aunque estas diferencias no son significativas en todos los ítems [i2 e i12 $p < 0,01$; i3, i4 e i6 $p < 0,05$].

Mucho más homogénea es la confianza de apoyo percibido con base al tipo de establecimiento, constatándose contrastes significativos en los ítems vinculados al *apoyo en proyectos, preocupación por su estado de ánimo y libertad para la toma de decisiones* [i3, i5 e i11 $p < 0,05$], siempre a favor de los estudiantes de colegios Particulares Subvencionados.

Tabla 4

Apoyo Docente Percibido que tienen los NNA según variables de segmentación.

	%	Nivel	Sexo	Tipo
1. Te tratan con respeto y amabilidad	94,9	-	-	-
2. Te motivan a seguir aprendiendo	93,8	>Bas**	-	-
3. Confían en tus capacidades	91,3	-	-	-
4. Permiten que expreses tus opiniones	92,0	-	-	-
5. Te ha insultado o humillado	6,2	>Med*	-	-
6. Consideran tus aportes o sugerencias	88,2	-	-	-

Nota: % = Valores expresan porcentaje acumulado de las categorías de respuesta “Siempre” y “Casi Siempre” a nivel general; * = significativo al 95 % nivel confianza; ** = significativo al 99 % de nivel de confianza; - = No se reporta significancia; > = establece la categoría predominante en el contraste; Bas = Nivel educativo básico; Med = Nivel educativo Media; Hom = Hombre.

Fuente: EDH-NNA, PNUD (2017). Elaboración propia.

Por su parte, los estudiantes manifiestan altos niveles de apoyo docente en su proceso de aprendizaje. También, informan que siempre o casi siempre el profesor *los trata con respeto (94,9%), los motiva a seguir aprendiendo (93,8%), le permite expresar opiniones (92,0%) y confía en las capacidades del alumno (91,3%)*. En todos estos ítems no se observan diferencias significativas según variables de segmentación consignadas, a excepción de la sentencia que indaga con respecto a la motivación para el aprendizaje, la cual es reportada con mayor prevalencia por estudiantes de ciclo básico [$X^2(4) = 41,912$; $p = 0,000$].

Un 6,2% de estudiantes informa que “Siempre o casi siempre” ha sido objeto de insultos y humillaciones por parte del profesor, cifra que se incrementa al 11,0%

al agregar la categoría de respuesta “Algunas veces”. Percepción que es más acentuada en estudiantes de enseñanza media [$X^2_{(4)}=11,892$; $p=0,018$].

Tabla 5

Valoración de la Calidad Educativa que hacen NNA según variables de segmentación.

	%	Nivel	Sexo	Tipo
1. Entregan buena educación	95,5	-	-	-
2. Posibilidad de elegir actividades	87,7	-	>Hom**	>Mun**
3. Recursos necesarios	93,2	>Bas**	-	>Mun*
4. Incentiva a valorar la diversidad	93,4	>Bas*	>Hom**	-
5. Incentiva participación y organización	92,5	-	-	-
6. Deseas cambiar de escuela	27,8	>Bas**	>Mujer**	>Sub**

Nota: %= Valores expresan porcentaje acumulado de las categorías de respuesta “Muy de acuerdo” y “De acuerdo” a nivel general; * = significativo al 95% nivel confianza; ** = significativo al 99% de nivel de confianza; - = No se reporta significancia; >= establece la categoría predominante en el contraste; Bas= Nivel educativo básico; Hom= Hombre; Sub= Colegio Particular Subvencionado; Mun= Colegio Municipal.

Fuente: EDH-NNA, PNUD (2017). Elaboración propia.

Con respecto a la valoración que hacen de la calidad educativa de su establecimiento, los estudiantes consideran que: *entrega buena educación* (95,5%), *dispone de los recursos necesarios* (93,2%) especialmente en el caso de estudiantes de enseñanza básica [$X^2_{(1)}=11,901$; $p=0,001$] y de escuelas Municipales [$X^2_{(1)}=5,452$; $p=0,020$]. Además, señalan en alta proporción que se *incentiva la participación* (92,5%) y *diversidad* (93,4%), siendo especialmente elevada en estudiantes varones [$X^2_{(1)}=10,215$; $p=0,001$] y en escuelas básicas [$X^2_{(1)}=5,872$; $p=0,015$].

Además, la posibilidad de *elegir actividades*, aún siendo alta (87,7%), se expresa con mayor intensidad en hombres [$X^2_{(1)}=9,206$; $p=0,002$] y escuelas municipales [$X^2_{(1)}=24,113$; $p=0,000$].

En este apartado llama la atención la alta proporción de estudiantes que manifiestan su deseo de cambiarse de escuela (27,8%), particularmente elevado en el caso de estudiantes de Enseñanza Básica [$X^2_{(1)}=10,522$; $p=0,001$], Mujeres [$X^2_{(1)}=8,224$; $p=0,004$] y Particulares Subvencionados [$X^2_{(1)}=6,708$; $p=0,009$].

Discusión de resultados

Desde la primera infancia, como seres humanos, habitamos en contextos sociales complejos. Nuestra naturaleza intrínsecamente social nos empuja a desarrollar una serie de habilidades emocionales que nos permitan reconocer y comprender a los otros (López, Arán y Richaud de Minzi, 2014); capacidad sin la cual no podríamos entablar relaciones de amistad, confianza o solidaridad, necesarias para vivir satisfactoriamente (Watt, 2007; Richaud de Minzi, 2017). Esta cuestión, procedente de los avances en la comprensión y búsqueda del bienestar, es clave para dilucidar los desafíos contemporáneos en materia de desarrollo humano, el cual se agrega a la preocupación por asegurar los medios para que la población viva de forma ética y materialmente bien (Buelna, Gutiérrez y Ávila, 2010); además, cobra importancia la necesidad de generar las condiciones sociales óptimas para que las personas se sientan satisfechas, tanto con su vida como con la sociedad donde la despliegan (PNUD, 2012).

En tal sentido, es indispensable para el Estado chileno avanzar política y progresivamente en la creación de normativas e instituciones que, por un lado, garanticen la aplicación de los principios que estableció la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) y su protección (SENAME, 2017) y, por otro, instalar un nuevo paradigma en la aceptación y visibilización de su rol como actor social, más dirigido a sus potencialidades y anhelos (Gobierno de Chile, 2015). Por ello, y como parte de la Política Nacional de Niñez y Adolescencia 2015-2025, se realizó la Primera Encuesta de Desarrollo Humano en Niños, Niñas y Adolescentes (NNA), dentro de la cual destacamos los siguientes resultados de análisis.

La confianza, hecho básico de la vida social dotado de su propia sustancia, lógica y estructura (Luhmann, 1996; Coleman, 2011; Callejo, 2017), se instala como un sentimiento de cariz compleja entre los estudiantes chilenos, estrechamente vinculada al tipo de institución y relaciones que allí se albergan.

Siendo la familia el sitio por excelencia donde las personas encontramos soporte, contención y estímulos (Parsons, 1970; Estévez et al., 2008; Fawaz, Soto y Zícavo, 2014; Murueta, 2014), es para los niños, niñas y adolescentes la entidad en la que más confían para recibir ayuda, dando cuenta de su capacidad intrínseca para la promoción de conductas prosociales y de afrontamiento en los diversos ámbitos de interacción, incluyendo aquellos relacionados con la convivencia y rendimiento escolar (García Núñez, 2005; Isaza y Henao, 2012).

Al respecto, en la medida en la que los NNA estudiantes perciben que sus opiniones son respetadas por sus padres y señalan sentirse orgullosos, los apoyan y reconocen las cosas buenas que hacen, estos ven fortalecidas sus herramientas constructivas para enfrentar situaciones adversas de manera adaptativa, como resultado de un resguardo afectivo y anímico (Estévez et al., 2008).

Incluso, a pesar del impacto que ha tenido la vorágine de cambios asociados al trabajo, inmersión laboral femenina e irrupción de las nuevas tecnologías sobre las formas y modos de comunicación interpersonal, la familia mantiene su impronta como entidad de soporte emocional y educativo para los hijos.

Por otro lado, la escuela como objeto de confianza comporta una valoración significativamente menor en comparación a la familia y los amigos. Para los NNA estudiantes, la institución educativa cumple una función eminentemente pedagógica, con reglas, normas y procedimientos que la hacen tomar distancia de otros roles, como ser confidente de las problemáticas y preocupaciones del alumnado. Es por tanto una representación simbólica de la escuela como entidad abstracta e impersonal, escindida de las aulas, donde es el profesor quien adquiere un rol preponderante como figura de autoridad y vinculación afectiva.

Una explicación abierta reside en la configuración de los climas de convivencia escolar, los cuales contienen y perfilan la interacción y relación entre los diferentes actores de la comunidad educativa. Además, los estudios recientes han puesto en tela de juicio la armonía y neutralidad como características *sine quanon* de los espacios educativos, denunciando la necesaria atención en la frecuencia con la que suceden episodios de violencia física, verbal y emocional al interior del colegio (Lomas, 2007; Tijmes, 2012; Treviño, Place y Gempp, 2012; López de Mesa et al., 2013).

La confianza y vínculos significativos que los alumnos forjan con la escuela es relevante, por cuanto se observa la existencia de una interacción entre clima de aula y conductas positivas, pues las habilidades prosociales y de amistad actuarían de freno ante manifestaciones agresivas y de inestabilidad emocional (Mestre, Frías y Samper, 2004; Sánchez, Rivas y Triánés, 2006; Treviño, Place y Gempp, 2012). Asimismo, la presencia de conductas disruptivas en las relaciones con pares y profesores deteriora el ambiente propicio para el aprendizaje. En este contexto, tanto estudiantes inhibidos, tímidos o aislados, como alumnos agresivos, impulsivos o violentos, son sujetos en riesgo que presentan problemas interpersonales o de desajuste social que deben ser atendidos por la institución

escolar, en el entendido que parte de las dificultades conductuales de niños y adolescentes pasan por las imprecisiones, ausencias, frustraciones y vacíos que experimentan numerosos padres al verse inmersos en tantos cambios vertiginosos que se suceden en la sociedad actual.

En todo caso, en la medida en la que la escuela es percibida como una entidad acogedora y digna de confianza, mejoran las condiciones del clima de convivencia, elemento sustancial para el desarrollo del aprendizaje y de las habilidades sociales y emocionales (Blanco, 2008; Paiva y Saavedra, 2014; Gazmuri, Manzi y Paredes, 2015).

Por otro lado, al descomponer el apoyo familiar percibido, se observan altas prevalencias en cada uno de sus *ítems*, lo que reporta una muy buena percepción que tienen niños, niñas y adolescentes del trato parental recibido, en particular, hombres y alumnos de enseñanza básica. Esto es relevante por cuanto la relación que se establece con la familia es un elemento imprescindible para el desarrollo óptimo de las capacidades sociales y de afrontamiento (Steinberg y Lerner, 2004; Armstrong, Birnie-Lefcovitch, y Ungar, 2005; Florenzano et al., 2009; Isaza y Henao, 2012), situación especialmente trascendental cuando los niños son más pequeños y se sienten más cercanos a los atributos identitarios del grupo familiar. El tipo de interacción familiar y la evaluación que los hijos hacen del papel de los padres tienen un efecto positivo en la calidad de vida y el bienestar subjetivo (Rodríguez, Verdugo y Cruz, 2008), el cual no se construye únicamente con base a la conducta objetiva manifestada por los padres, sino que, además, es influenciado por la valoración que el niño hace de ella (Bleichmar, 2004).

Si bien las cifras hacen parecer que la autonomía de los jóvenes está comprometida, exhibiendo un nivel de confianza reportada inferior a los otros *ítems* que componen esta dimensión (i5, i7, i12), se considera que, en razón de la edad en la que se encuentran, no pasa por ellos la toma de decisiones personales o familiares de envergadura, lo que comporta un sentimiento de frustración con respecto a la libertad de elegir los aspectos sobre los cuales los padres tienen tuición y responsabilidad (Estévez et al., 2008). El estadio de moratoria moral, dependencia política y económica en el que se encuentran supone por parte de los padres o adultos responsables tomar control sobre determinadas acciones de sus hijos como medida de precaución o disciplina. Esta preocupación es parte del rol parental educativo que otorga a la familia un referente de sentido (Romera, 2003), donde la riqueza de las condiciones y objetivos del proyecto de vida grupal

se relacionan con el éxito de sus miembros, y son causantes del bienestar físico y emocional de los hijos (Mingo y Escudero, 2008; Isaza y Henao, 2012).

Por otro lado, los padres con *autoridad* son más eficaces en la enseñanza de conductas y valores sociales que los *autoritarios* o *permissivos* (Baumrind, 1966), al hacer mejor uso del afecto y refuerzo positivo, lo que implica poner límites consistentes y estar más comprometidos. No obstante, cuando estos actos de responsabilidad parental e involucramiento superan los límites del ámbito personal y se entrometen en la definición de actitudes o comportamientos que forman parte de lo que los jóvenes consideran sustancial a su identidad, pueden constituirse como un factor de riesgo del desarrollo individual (Isaza y Henao, 2012).

De esa manera, el control patológico, las relaciones cargadas de hostilidad, crítica y rigidez, producen persistentes malas relaciones e infunden ansiedad en los hijos, reduciendo su capacidad para enfrentar situaciones adversas (Mestre, et al, 2007, 2003; Richaud de Minzi, 2006).

Ahora bien, siguiendo los datos reportados en la Tabla 4, las altas puntuaciones exhibidas en los *ítems* referidos al involucramiento docente percibido dan cuenta de la existencia de adecuados contextos interaccionales en la escuela para promover el aprendizaje e instalar competencias prosociales. Situación de relevancia toda vez que el clima escolar y áulico, en particular, la calidad del vínculo profesor-alumno, se relaciona con la motivación para el aprendizaje, el rendimiento académico, la retención escolar, el bienestar físico y emocional de los estudiantes (Blanco, 2006; Valenzuela, 2007; Jiménez, 2009).

En la medida que los alumnos se sienten aceptados, respetados, escuchados y valorados en sus opiniones e inquietudes, mejora su bienestar emocional, tributando a su predisposición actitudinal para con el aprendizaje y el clima áulico y escolar (Meehan, Hughes y Cavell, 2003). Además, el cómo se realizan las clases y el estilo pedagógico que utiliza el profesor impactan en la percepción de satisfacción y significado que el estudiante desarrolla hacia el aprendizaje, partiendo por la capacidad que ellos perciben en la figura docente para establecer un buen clima áulico, ser anímico en lugar de punitivo, utilizar estrategias didácticas y responder atentamente a las inquietudes. En sentido contrario, la predominancia de autoritarismo, prejuicio, competitividad y escaso apoyo docente, configura entornos inhibidores para el desarrollo de habilidades comunicativas, de negociación y empatía.

Por otro lado, el concepto de calidad de la educación ha estado fuertemente ligado a aspectos curriculares, como son las habilidades lectoras y matemáticas en los estudiantes. No obstante, y pese a existir consenso en que ello resulta fundamental para el avance e instalación de destrezas cognitivas complejas, cada vez con mayor recurrencia se instala en los círculos académicos y en la práctica docente la necesidad de considerar aspectos contextuales del proceso de enseñanza-aprendizaje en su estimación evaluativa. Por tanto, la alta valoración que los estudiantes hacen de la calidad educativa (Tabla 5) supone la existencia de un buen clima escolar y áulico, y de un ambiente organizado y seguro, donde se promueve el trato respetuoso y se fortalece el vínculo entre los miembros de la comunidad escolar, aumentando así la capacidad para la resolución constructiva de conflictos (López de Mesa et al., 2013).

Asimismo, los mayores niveles de satisfacción con la escuela se correlacionan con un mejor clima áulico y rendimiento académico, en tanto, se disfruta de lo aprendido y considera gratificante, repercutiendo en sus logros tanto a nivel personal como social (Paneiva, Bakker y Rubiales, 2018; Barr, 2016; Rentería et al., 2013; Treviño, Place y Gempp, 2012).

En todo caso, la consecución del objetivo de generar aprendizajes cognitivos y actitudinales con eficiencia es tanto cuestión de disponibilidad de recursos necesarios y suficientes como de capacidad institucional para atender la diversidad e incentivar la participación.

Es importante destacar que, si bien un buen clima escolar como el reportado en los datos afianza el sentido de pertenencia hacia la institución escolar, llama la atención la alta proporción de estudiantes que desean cambiarse de establecimiento. Esta disonancia observada podría ser, por un lado, expresión de individualismo y falta de sentido de pertenencia incentivada por un sistema educativo que promueve la libre elección y la búsqueda de mejores proyecciones educativas; y por otro, un sesgo de composición muestral al contemplar alumnos en tránsito a la enseñanza media (8° Básico), situación que condiciona el sentido del ítem por cuanto la continuidad de la trayectoria educativa deriva en la generalidad de los casos en cambio de establecimiento.

Conclusiones

En la actualidad, el análisis del clima escolar y áulico ha migrado sus intereses del aspecto físico o estructural del colegio y sala de clases hacia modelos de comprensión más complejos, donde las relaciones psicosociales entre estudiantes, profesores y miembros de la familia adquieren centralidad. Lo anterior, bajo la premisa de que: un clima positivo favorece el desarrollo cognitivo y emocional, mejora los niveles de rendimiento académico, crea oportunidades de aprendizaje significativo y favorece el desarrollo de habilidades cognitivas.

Los resultados aquí expuestos responden a la inquietud por describir y visibilizar la relación que existe entre la confianza que los NNA sienten hacia la escuela y su familia, la percepción que tienen del apoyo familiar, el apoyo docente que reciben durante las clases y el valor que otorgan a la experiencia educativa que les entrega el establecimiento.

Al respecto, destacamos que en lo que a niños, niñas y adolescentes chilenos de 8° Básico y 2° Medio se refiere, la institución que mejor confianza proyecta es la familia, secundada por las relaciones interpersonales de amistad y, visiblemente por detrás, la escuela. Esto es señal de la relevancia que tiene la proximidad y cercanía en las relaciones para la definición de importancia, pues los padres y amigos al estar constantemente interactuando con los jóvenes adquieren altas valoraciones en compañía, apoyo y seguridad. Ello explicaría, también, la posición que tiene el docente dentro del aula y sus calificaciones por parte de los estudiantes, las cuales son mayores a las otorgadas a la institución y sería extensión de la sensación de que la escuela, por un lado, es algo jerárquico de difícil acceso, distinto al profesor, quien, a pesar de formar parte de la estructura escolar, está en las aulas compartiendo y recreando un espacio de cotidianeidad.

Sobre el segundo eje de discusión, encontramos que el apoyo familiar es imprescindible para los sentimientos de seguridad y respaldo en los estudiantes encuestados, quienes aprecian significativamente el cobijo emocional y aliento personal y académico que allí reciben. No obstante, los componentes de libertad y autonomía se perciben restringidos. Ello no es necesariamente negativo, en tanto, es consustancial a las etapas de infancia y adolescencia, y a la existencia de modelos de crianza protectores y de regulación conductual. Los mecanismos y dispositivos de control parental se constituyen en riesgos para la salud emocional, física y social de los hijos cuando siguen derroteros de maltrato, agresión o privación excesiva.

Por otra parte, el apoyo que los profesores entregan en la sala de clases es reportado por los estudiantes como satisfactorio, dado que el respeto, motivación y estímulos hacia el aprendizaje significativo priman por sobre conductas pedagógicas punitivas o sancionatorias.

Igualmente, los alumnos manifiestan gran conformidad con la calidad de la educación que reciben, los recursos disponibles y el incentivo que se hace a la diversidad y participación. También, destaca una alta valoración de las condiciones para el aprendizaje y convivencia que cohabitan con una elevada proporción de estudiantes que expresan el deseo por cambiarse de establecimiento. Disonancia posiblemente explicada por un reducido sentido de pertenencia en contextos de libre elección, como por sesgos de muestra que condicionan el sentido del *ítem* en estudiantes de ciclo básico, quienes migran para prolongar su trayectoria escolar.

En suma, este artículo pretende aportar evidencias al emergente campo del clima escolar y áulico como factor de relevancia para la estimación de la calidad educativa en Chile y el estado del Desarrollo Humano en población escolar. Es imprescindible, según lo expuesto, estrechar los vínculos de cooperación entre los agentes educativos y familiares, en especial docentes y padres.

La percepción positiva que los estudiantes desarrollan y manifiestan de su familia y escuela constituyen la sustancia para su sensación de bienestar y satisfacción individual, por lo que futuras estrategias de mejoramiento educativo tienen que hacerse cargo de profundizar la relación entre ambas instituciones. Quizás, el mayor desafío reside en la disponibilidad que los padres y apoderados tienen para responder a las demandas educativas, mientras se desenvuelven en contextos laborales y sociales también complejos y exigentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCALAY, L., MILICIC, N., Y TORRETTI, A. (2005). "Alianza efectiva familia-escuela: un programa audiovisual para padres". *Psyche*, 149-161.
- AMBROSE, S., BRIDGES, M., DIPIETRO, M., Y LOVETT, M. (2010). *How learning works; Seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco: Jossey Bass.
- ARMSTRONG, M., BIRNIE-LEFCOVICH, S., Y UNGAR, M. (2005). "Pathways between social support, quality of parenting and child resilience: A transactional model". *Journal of Family and Child Studies*, 14(2), 269-281.
- ARON, A. M., MILICIC, N., Y ARMIJO, I. (2012). "Clima social escolar: una escala de evaluación - Escala de Clima Social Escolar, ECLIS". *Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813.
- BARR, J. (2016). *Developing a Positive Classroom Climate. Paper 61*. The IDEA Center.
- BAUMRIND, D. (1966). "Effects of authoritative parental control on child behavior". *Child Development*, 37(4), 887-907.
- BAZÁN, A., SÁNCHEZ, B., Y CASTAÑEDA, S. (2007). "Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 33(12), 701-729.
- BERNAL, R. E., ARBELÁEZ, F., Y CRISTINA, M. (2006). "Ambiente humano: un enfoque para la formación de ciudadanos". *Educación y Educadores*, 9(1), 135-145.
- BLANCO, R. (2006). "La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos y la escuela hoy". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- BLANCO, R. (2008). "Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia". *Revista de educación* (347), 33-54.

- BLEICHMAR, E. (2004). "Modelos interactivos entre la genética de la conducta y la parentalización". *Aperturas psicoanalíticas: Revista de psicoanálisis*, 17(5).
- BUELNA, M., GUTIERREZ, L., Y ÁVILA, S. (2010). "Ilustración, progreso y bienestar: crítica al historicismo". *Análisis Económico*, 25(60), 303-329.
- CABALLERO, M. (2010). "Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas". *Revista paz y conflictos*(3), 154-168.
- CALLEJO, J. (2017). "La cultura de la confianza en tiempos de crisis: análisis de los discursos". *Revista Española de Sociología*, 26(2), 185-20.
- CASSINDA, M., ANGULO, L., Y GUERRA, V. (2017). "Características de la expresión emocional en los escolares primarios y su manejo desde la perspectiva del personal docente-educativo". *Revista Electrónica Educare*, 1(1).
- CAVA, M., Y MUSITU, G. (2002). *La convivencia en las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- CÉSPEDES, A. (2008). *Educación de las emociones, educar para la vida*. Santiago de Chile: Ed. B S.A.
- COLEMAN, J. (2011). *Fundamentos de teoría social*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- COX, C., JARAMILLO, R., Y REIMERS, F. (2006). *Educación para la ciudadanía y la democracia en las Américas: Una agenda para la acción*. Inter-American Development Bank.
- DÍAZ, K., Y OSUNA, C. (2017). "Contexto sociofamiliar en jóvenes en situación de abandono escolar en educación media superior Un estudio de caso". *Revista Perfiles Educativos*, 39(158).
- ESTÉVEZ, E., MURGUI, S., MUSITU, G., Y MORENO, D. (2008). "Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en los adolescentes". *Revista Mexicana de Psicología*, 25(1), 119-128.

- FAWAZ, J., SOTO, P., Y ZÍCAVO, N. (Edits.). (2014). *Re-significando la familia en América Latina: entre imágenes y realidades*. Chillán: Ediciones Universidad del Bío-Bío.
- FLORENZANO, R., VALDÉS, M., CÁCERES, E., CASASSUS, M., SANDOVAL, A., SANTANDER, S., Y CALDERÓN, S. (2009). "Percepción de la relación parental entre adolescentes mayores y menores de 15 años". *Revista chilena de pediatría*, 80(6), 520-527.
- GARCÍA NUÑEZ, C. (2005). "Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios". *Liberabit. Revista de Psicología*, 63-74.
- GAZMURI, C., MANZI, J., Y PAREDES, R. (2015). "Disciplina, clima y desempeño escolar en Chile". *Revista CEPAL*(115), 116-128. Recuperado de: http://200.9.3.98/bitstream/handle/11362/37833/REV115ManziParedes_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- GÁZQUEZ, J., PÉREZ, M. C., Y CARRIÓN, J. (2011). "Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo". *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 39-58.
- GILBERT, J. (2010). *Introducción a la sociología*. Santiago: LOM.
- GOBIERNO. (2015). *Política Nacional de Niñez y Adolescencia 2015-2025: Sistema integral de garantías de derechos de la niñez y la adolescencia*. Santiago de Chile: Consejo Nacional de la Infancia.
- GUBBINS, V., TIRADO, V., Y MARCHANT, V. (2017). "Disposiciones docentes hacia la relación con apoderados en un establecimiento educacional privado en Chile: estudio de caso". *Revista Perfiles Educativos*, 39(155).
- IBABE, I., Y BENTLER, M. (2016). "The contribution of family relationships to child-to-parent violence". *Journal of Family Violence*, 31(2), 259-269.
- ISAZA, L., Y HENAO, G. (2012). "Influencia del clima sociofamiliar y estilos de interacción parental sobre el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas". *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*(15), 253-271.

- JIMÉNEZ, M. I. (2009). "Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión". *Revista latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79.
- JUSTICIA, F., BENÍTEZ, J. L., PICHARDO, M., FERNÁNDEZ, E., GARCÍA, T., Y FERNÁNDEZ, M. (2006). "Aproximación a un nuevo modelo explicativo del comportamiento antisocial". *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(9).
- LASTRE, K., LÓPEZ, L., Y ALCÁZAR, C. (2018). "Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria". *Psicogente*, 21(39), 102-115.
- LEWIN, K. (1939). "Field theory and experiment in social psychology: concepts and methods". *American journal of sociology*, 44(6), 868-896.
- LILA, M., BUELGA, S., Y MUSITU, S. (2006). *Las relaciones entre padres e hijos en la adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- LOMAS, C. (2007). "¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad". *Revista de Educación*(342), 83-101.
- LÓPEZ DE MESA, C., CARVAJAL, C., SOTO, M. F., Y URREA, P. (2013). "Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes". *Educación y Educadores*, 16(3), 383-410.
- LÓPEZ, M., ARÁN, V., Y RICHAUD DE MINZI, M. (2014). "Empatía: algunos debates en torno al concepto". *Avances de Psicología Latinoamericana*, 32, 37-51.
- LUHMANN, N. (1996). *Confianza*. Barcelona: Anthropos.
- MARTÍN, J., ALEMÁN, J., MARCHENA, R., Y SANTANA, R. (2015). "El contexto familiar del alumnado en riesgo de abandono escolar temprano según la tipología familiar". *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 3(19), 245-266.

- MARTÍN-QUINTANA, J., MÁIQUEZ CHAVES, M., LÓPEZ, R., JOSÉ, M., BYME, S., RODRÍGUEZ, B., Y RODRÍGUEZ, G. (2009). "Programas de educación parental". *Psychosocial Intervention*, 18(2), 121-133.
- MEEHAN, B., HUGHES, J., Y CAVELL, T. (2003). "Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children". *Child development*, 74, 1145-1157.
- MESTRE, M., FRÍAS, M., Y SAMPER, P. (2004). "Personalidad y contexto familiar como factores predictores de la disposición prosocial y antisocial de los adolescentes". *Revista latinoamericana de psicología*, 36(3), 445 – 457.
- MESTRE, M., TUR, A., SAMPER, P., NÁCHER, M., Y CORTÉS, M. (2007). "Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial". *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 211-225.
- MILLER, A., Y CUNNINGHAM, K. (2011). "Classroom environment". *Retrieved*, 30(7).
- MINGO, M., Y ESCUDERO, A. (2008). "Calidad de vida de los menores con discapacidad. Análisis de la situación en España desde la inclusión de los menores". En CIAP/UNED, *Los menores con discapacidad en España* (págs. 201-330). Madrid: Cinca.
- MOOS, R. (1974). *The social climate scale: an overview*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- MURUETA, M. (2014). "Las etapas del ciclo de vida familiar en la Teoría de la Praxis: riesgos y posibilidades". En J. Fawaz, P. Soto, y N. Zícavo (Edits.), *Re-significando la familia en América Latina: entre imágenes y realidades* (págs. 19-34). Chillán: Ediciones Universidad del Bío-Bío.
- OSSA, C., Y NAVARRETE, L. (2011). *Estilos de crianza y calidad de vida en padres de preadolescentes que presentan conductas disruptivas en el aula*. Chillán: Tesis de Magíster en Familia.

- PAIVA, F., Y SAAVEDRA, F. (2014). "Clima social escolar y rendimiento escolar: Escenarios vinculados en la educación". (Tesis de pregrado). Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile. Recuperado de: <http://repobib.ubiobio.cl/jspui/handle/123456789/232>
- PANEIVA, J. P., BAKKER, L., Y RUBIALES, J. (2018). "Clima áulico. Características socio-emocionales del contexto de enseñanza y aprendizaje". *Educación y Ciencia*, 7(49), 55-64.
- PAPALIA, D., WENDKOS, S., Y DUSKIN, R. (2005). *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*. México: McGraw-Hill.
- PARSONS, T. (1970). *La estructura social de la familia*. Barcelona: Península .
- PNUD. (2012). Informe de Desarrollo Humano en Chile. Bienestar subjetivo: el desafío de repensar el desarrollo. Santiago de Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- RENTERÍA, M., GONZÁLEZ, E., GARCÍA, M. T., Y MACÍAS, M. (2013). "El clima áulico y los factores que le afectan". *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*(10), Recuperado de <http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDSECUNDARIO/article/viewFile/262/257>
- RICHAUD DE MINZI, M. (2005). "Estilos parentales y estrategias de afrontamiento en niños". *Revista latinoamericana de Psicología*, 37(1).
- RICHAUD, M. C. (2017). "Algunos aportes sobre la importancia de la empatía y la prosocialidad en el desarrollo humano". *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 6(2), 171-176.
- RODRÍGUEZ, A., VERDUGO, M., Y CRUZ, M. (2008). "Calidad de vida familiar y apoyos para los progenitores de personas con discapacidad intelectual en proceso de envejecimiento". *Siglo Cero*, 39(3).
- RODRÍGUEZ, N. (2004). "El clima escolar". *Revista Digital de Investigación y Educación*, 7(3), 2-12.
- ROMERA, I. (2003). "Calidad de vida en el contexto familiar: dimensiones e implicaciones políticas". *Psychosocial Intervention*, 12.

- ROMERO, E., ROBLES, Z., Y LORENZO, E. (2006). "Prácticas parentales, atmósfera familiar y problemas de conducta externalizante en la infancia". *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 33(2), 84-92.
- SÁNCHEZ, A., RIVAS, M., Y TRIANES, M. (2006). "Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados". *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*.
- SENAME. (01-11-2017 de Noviembre de 2017). *Ministerio de Justicia y Derechos Humanos*. Obtenido de <http://www.sename.cl/web/marco-legal-ley-responsabilidad-penal-adolescente/>
- STEINBERG, L., Y RICHARD, L. (2004). *Handbook of adolescent psychology*. New Jersey: John Wiley y Sons .
- TIJMES, C. (2012). "Violencia y clima escolar en establecimientos educacionales en contextos de alta vulnerabilidad social de Santiago de Chile". *Psykhé*, 21(2), 105-117. doi: <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.21.2.548>
- TORÍO, S., PEÑA, J., Y INDA, M. (2008). "Estilos de educación familiar". *Psicothema*, 2(1), 62-70.
- TREVIÑO, E., PLACE, K., Y GEMPP, R. (2012). *Análisis del clima escolar: poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. OREALC/ UNESCO.
- VALENZUELA, J. (2007). "Más allá de la tarea: pistas para una redefinición del concepto de motivación escolar". *Educacao e pesquisa*, 33(3), 409-426.
- WATT, D. (2007). "Toward a neuroscience of empathy: Integrating affective and cognitive perspectives". *Neuropsychoanalysis*, 9, 119-140.

¿Quién mató a Diego Portales?¹

Who killed Diego Portales?

GONZALO SERRANO DEL POZO

Director
Centro de Estudios Americanos UAI
Facultad de Artes Liberales,
Universidad Adolfo Ibáñez, Chile.
gserrano@uai.cl

RESUMEN

Este artículo revisa las circunstancias en las que fue asesinado el ministro Diego Portales en junio de 1837 y cuestiona el proceso que se llevó a cabo contra los supuestos autores del asesinato. Una nueva mirada sobre los hechos, un estudio del proceso realizado en contra de los sublevados disponible en el Archivo Nacional y un análisis de quiénes se podrían haber beneficiado con su muerte, permiten cuestionarnos si es que no fue el mismo Gobierno quien estuvo detrás del asesinato.

Palabras clave: Diego Portales, guerra contra la confederación, motín de Quillota.

ABSTRACT

This article reviews the circumstances in which occurred the murder of the minister Diego Portales in June 1837 and questions the judiciary process that was carried out against its supposed authors. A new perspective on the facts, a study on the process against the rebels available at the national archives and an analysis about those who might have gained something with his death, allows us to question if it wasn't the government itself who was behind his murder.

Key words: Diego Portales, Perú-Bolivia Confederation, Quillota's revolt.

¹ Este artículo forma parte de proyecto de investigación CONICYT/FONDECYT/Iniciación, N° 11180553.

INTRODUCCIÓN

Diego Portales es uno de los personajes más estudiados por la historiografía chilena. En torno a su figura, se han dividido las posturas de los intelectuales, desde el momento en el que aconteció su trágica muerte, el 6 de julio de 1837. El ataque –o defensa– del régimen en el que fue protagonista define, en el fondo, la visión de cada autor con respecto a su propia idea de cómo debe ser un gobierno.

Al respecto, uno de los pocos puntos en los cuales pareciera no existir espacio para las dudas es que: su muerte fue un acto perpetrado por los revolucionarios, quienes llevaron a cabo un alzamiento en la ciudad de Quillota y tomaron al ministro como su rehén.

La visión tradicional sobre su asesinato señala que este se produjo en Valparaíso en las alturas del cerro Barón, cuando los rebeldes se aprestaban a llegar al puerto. Portales, que era transportado en un carruaje, fue bajado y se escucharon algunos disparos en el puerto. El ministro había sido acibillado por un grupo de soldados, quienes estaban al mando del teniente Santiago Florín.

De acuerdo con la versión oficial y judicial, Florín habría actuado por orden del coronel José Antonio Vidaurre, jefe del Estado Mayor, que lideró la revolución en Quillota, aunque él negó hasta el final esta versión. El diario *El Araucano*, periódico oficial del Gobierno, fue más allá y acusó al general boliviano Andrés Santa Cruz de haber sido el verdadero autor intelectual del crimen, que tenía por objetivo impedir la guerra con Chile.

Llama la atención que, hasta los más acérrimos opositores al ministro y al Gobierno –desde José Victorino Lastarria (1861) hasta Gabriel Salazar (2005)– no hayan cuestionado la versión oficial de su muerte.

Por ello, nuestro objetivo es revisar los hechos a partir de las fuentes de la época, con el fin de determinar a quiénes favoreció el crimen del ministro. En este sentido, un nuevo análisis permite –si es que no acusar– especular que dentro del Gobierno existía un grupo de personas interesadas, desde hace bastante tiempo, en prescindir de Portales, más aún cuando lo que estaba en juego era la preservación de la República conservadora.

Antecedentes del crimen

Las principales fuentes utilizadas para recrear la muerte del ministro Diego Portales son: las actas del proceso judicial llevado a cabo contra sus asesinos, la memoria del fiscal a cargo del caso (José Antonio Álvarez), y el testimonio de Eugenio Necochea (testigo directo del crimen).

De acuerdo con estos testimonios, el ministro llegó a Quillota el día 2 de junio de 1837 y fue apresado el día siguiente, cuando se encontraba realizando revista a las tropas acantonadas en dicha ciudad. Luego de pasar una noche en una celda en pésimas condiciones, lo trasladaron hasta Tabolango, la primera parada, rumbo al puerto de Valparaíso.

El plan de Vidaurre era lograr el levantamiento de otros cuerpos del ejército, principalmente del Batallón Valdivia, quienes –suponía– eran contrarios al ministro, en especial por su decisión de enfrentar a la Confederación.

Vidaurre acusaba a Portales de perseguir cruelmente a los hombres más beneméritos que se habían sacrificado por la independencia política. Además, consideraba que la guerra contra Perú era una obra forjada por la intriga y tiranía para la que no estaban ni dispuestos, ni preparados, pues una empresa de estas características ponía en riesgo las vidas de chilenos y los intereses nacionales. En la justificación de su acción señalaban los sublevados:

No nos muebe á dar este paso, ni el espíritu de partido, ni la ambición de mandar, ni la venganza odiosa, ni el temor de los peligros personales; sino únicamente el sentimiento mas puro de patriotismo y el restituir á nuestro pais el pleno gose de sus derechos, con el ejercicio libre de su soberania, que se hallava despreciada y hecha el juguete de la audacia de unos pocos, que no haviendo prestado ningunos servicios en la guerra de la independencia, se complacian en vejar y deprimir a los que á los que se sacrificaron eroicamente por ella (Copia del acta f. 72).²

Resulta interesante detenernos en este punto. Portales, a diferencia de los otros líderes de esta época, no había formado parte de las guerras de Independencia, ni tampoco había recibido instrucción militar. Esto generaba una

² Es importante aclarar que, en todas las citas textuales del texto, se optó por mantener la redacción original de los documentos por respeto a las fuentes mencionadas, a pesar de que en ellas existen modismos propios de la época y expresiones consideradas actualmente como incorrectas desde el punto de vista gramatical y ortográfico.

distancia y desprecio mutuo, más aún cuando el ministro comenzó a ejecutar acciones fuera de su ámbito y que iban en contra del mundo militar. La más grave de esas decisiones fue la purga a los oficiales que habían participado en favor de los liberales en Lircay y la presión para que Ramón Freire fuese sentenciado a muerte luego de su intento revolucionario. A esto, se sumaban otras medidas como formar una Academia Militar para profesionalizar el ejército y organizar una guardia cívica que tenía justamente como objetivo contrarrestar el poder del ejército tradicional. Asimismo, tenía actitudes que herían la sensibilidad militar, tales como usar un uniforme, sin haber sido instruido en las armas.

Es importante destacar que, a medida que la revolución se fue desarrollando, los sublevados tuvieron dos noticias que alteraban sus planes: el regimiento de Valdivia no se había plegado al alzamiento y el grupo de avanzada se había dispersado. Frente a ese panorama, los oficiales obligaron a Portales a escribir una capitulación, a lo que este accedió debido a las constantes amenazas de muerte.

La carta del ministro (citada en Vicuña Mackenna p. 566) era un abierto llamado a la rendición de las fuerzas oficialistas, a fin de evitar un baño de sangre y una guerra civil que haría retroceder al país unos veinte años. Portales –a esas alturas y en conocimiento de que el Almirante Blanco Encalada iba a defender la ciudad con las guardias cívicas– apostaba a que la revolución triunfaría.

De acuerdo con la declaración de Vidaurre, Portales escribió la carta de forma voluntaria –engañado sobre el hecho de que el movimiento era nacional– bajo el convencimiento de que la revolución había estallado en provincias. Esa carta la firmó con la condición de que se respetase la Constitución (Declaración de Vidaurre f. 215).

Lejos de lo que esperaban, Blanco Encalada rechazó la propuesta y envió una respuesta a los amotinados, de cuyo contenido nunca tendremos certeza, ya que se perdió.

A pesar de estos reveses, Vidaurre siguió avanzando con una fuerza cada vez más disminuida. En este contexto, se produjo el crimen de Portales.

Según el testimonio de Necochea, dos veces paró el birlocho que los transportaba para que el capitán Santiago Florín pudiese recibir órdenes de sus superiores. En la segunda, se determinó el fusilamiento de Portales:

Llegado a este punto, para siempre funesto, hicimos alto i casi al mismo tiempo se aproximaron dos oficiales que estuvieron hablando con Florin como a cincuenta varas frente al birlocho, i luego que estos se retiraron, llamó al sargento Espinoza i lo remitió a la columna, de donde no volvió hasta después de algún tiempo, trayendo sin duda la confirmación de la orden abominable que habían conducido los dos oficiales (Necochea, 1874, p.12).

Florín habría obligado a descender a Portales y dado la orden para que fuese fusilado. El anecdotario cuenta que, pese a las balas, el ministro se mantuvo con vida, por lo que uno de los soldados advirtió que lo revisaran, pues quizás cargaba algún elemento religioso que lo protegía. La respuesta de Florín fue rematarlo con su espada.

De acuerdo al testimonio de quienes estuvieron junto a Vidaurre cuando recibió la noticia del crimen, lejos de sentirse satisfecho, entró en un profundo abatimiento y habría espetado: “somos perdidos”. Sobre esa acción, Vidaurre manifestó en diversas oportunidades lo inoficioso que resultaba para sus planes haber matado a Portales: “Juro por mi honor que ni con el pensamiento ha incurrido en este crimen que no tenía objeto, pues la persona del Ministro nos servía de muchas garantías, aunque hubiéramos estado en la peor situación” (citado en Vicuña Mackenna, 1837, p. 721).

Sobre este mismo punto, Juan Vidaurre, que después de este incidente agregó a su apellido el de “Leal” para diferenciarse de su desgraciado pariente, justificaba la inocencia de su primo:

Aunque no fuera p. virtud el interés mismo dictaba a mi cliente conservar la vida al Sr Mtro como la única garantía, la sola ancla q. pudiera salvarle (...)
Nadie arroja al agua la única tabla que puede ofrecerle salud (Defensa de Coronel Vidaurreff. 364 y 365).

Pese a la adversidad, el coronel decidió mantener el plan de continuar hacia el puerto y tomar el control de la plaza. Sin embargo, los defensores se habían organizado en torno a la quebrada del Barón para repeler los avances. Después de varios intentos infructuosos, los rebeldes se desbandaron, conscientes de que quienes fuesen capturados serían pasados por las armas.

Estos antecedentes resultan suficientes para que historiadores como Rafael Sotomayor Valdés y Benjamín Vicuña Mackenna hayan exculpado a Vidaurre de su participación de este crimen.

Para Vicuña Mackenna, Florín no era nada más que un embustero (p. 569), mientras que, para Sotomayor, su apariencia agradable, alto, fuerte y bellamente modelado ocultaba en el fondo “una organización moral deformada y monstruosa” (p. 415). A nuestro juicio, estas consideraciones, como el carácter sanguinario al que aludió Vidaurre –que habría actuado ebrio– fueron explicaciones demasiado sencillas para un problema tan complejo.

La defensa de Florín, bajo la responsabilidad del capitán Manuel Gutiérrez, se hizo cargo de estas acusaciones, contraponiendo la clemencia que tuvo su defendido con el resto de los sobrevivientes:

Se apela al carácter sanguinario que le atribuyen para corroborar lo que hizo fusilar de propia autoridad; carácter sanguinario el de Florín cuando teniendo en sus manos las vidas del Coronel Necochea y Teniente Soto Aguilar los deja escapar aun en medio de la pelea! Cuando había hecho otro tanto con don Manuel Cavada al que mataron los soldados por casualidad (...) Todo esto prueba que si no hizo lo mismo con Portales fue por respeto de él la orden era sumamente estricta (Defensa del Capitán Florín f. 334 y 335).

De esa forma, se tiene que en la madrugada del día 6 de junio, a la altura del cerro del Barón, fue encontrado desnudo y acribillado el cuerpo del ministro Diego Portales, lo que causó una fuerte conmoción en los porteños y en la capital.

Los autores del crimen, desperdigados en los alrededores del puerto, fueron capturados y luego relegados al bergantín *Teorodo*, donde sufrieron un trato vejatorio, especialmente Vidaurre.

En un tiempo récord, el 3 de julio de 1837, se condenó a los principales autores del motín y del asesinato del ministro a ser fusilados en la plaza pública. Además, –con una decisión que fue considerada excesiva por muchos de sus contemporáneos– se determinó que Vidaurre y Florín debían ser decapitados y sus cabezas expuestas como una advertencia para quienes actuaran contra el Gobierno. El brazo de Florín, incluso, fue exhibido en el mismo lugar donde dio la orden de fusilar a Portales.

En conjunto, y como parte de la espectacularidad del proceso, se desarrollaron acciones que rayaron en la locura por parte de las autoridades, como el hecho de arrojar al mar la pluma y el asiento que utilizó Florín en su declaración por considerar que estaban malditos.

De forma paralela, se efectuaron los funerales oficiales del ministro. Valparaíso –su principal lugar de residencia– reclamó para sí su corazón, mientras que en Santiago los funerales fueron extraordinarios (Vicuña, 1837, p. 598). Los restos se depositaron en la catedral.

Algunas piezas que no encajan

El juicio efectuado contra quienes fueron sindicados como los autores del cruel asesinato se llevó a cabo de forma expedita gracias a la Ley de Consejos Permanentes, instaurada a comienzos de ese año por el mismo Portales, para cumplir rápidamente condenas hacia quienes quisiesen actuar en contra del Gobierno.

El proceso tuvo fallas relevantes, como, por ejemplo, no haber considerado el testimonio de Eugenio Necochea, uno de los principales testigos del asesinato. Su relato, por el contrario, surgió de una inquietud personal y su publicación se debió a un periódico que lo recogió más tarde.

En una de las cartas que fueron incluidas en esa publicación, Necochea confronta una de las versiones de Florín en careo con Vidaurre, en el que dice haber actuado sin orden de este:

Si es así, pregúntesele a Florín qué oficial vino a hablar con él, después de arrollada la primera avanzada, siendo entonces cuando nombró al sargento, dos cabos y un soldado por su nombre y los colocó frente al birlocho (...) como para fusilarnos en aquel momento. Diga también qué otro oficial trajo órdenes i habló con él después de arrollada la segunda avanzada, i por qué entonces i no antes llegó al birlocho, i dijo: baje el ministro (...) i, en seguida, lo fusiló (Necochea, 1874, p.18).

De ser efectiva la versión de Necochea, más llamativo todavía resulta que no se pueda establecer con seguridad de dónde provenían quienes dieron la supuesta orden a Florín. De esa manera, es difícil determinar en la oscuridad de la noche, si los encargados de transmitir el mensaje, el capitán Uriondo y el

mayor Soto, venían de la vanguardia –donde estaban las fuerzas oficialistas–, o de la retaguardia –en las que se encontraba Vidaurre con el grueso de las fuerzas revolucionarias.

A ese hecho se agrega la sospechosa coincidencia de que ni Uriondo ni Soto, –personajes claves al haber entregado la orden a Florín–, no hayan sido interrogados, a pesar de la importancia de sus declaraciones para despejar las versiones de Vidaurre y Florín. Según Sotomayor, ambos “tuvieron la fortuna de escapar de las pesquisas de las autoridades i no figuraron por tanto en el primer proceso” (1876, p. 492).

Tampoco se consideró dentro de este juicio la defensa realizada por el capitán Manuel García a Florín, encaminada a demostrar que había actuado por orden directa de Vidaurre por considerar que esta, según el Consejo de Guerra, había sido: “consevida en términos impropios, é indecorosos y hallándose en ella varias razones que aduce en defensa del reo Florin falsas, se tenga dicha defensa por de ningún valor” (Nota a la defensa del capitán Florín f. 336). Es más, aunque se conserva todo el documento, este se encuentra tachado con una X en cada una de sus páginas.

Algo similar sucedió con la última confesión de José Santiago Florín a un sacerdote franciscano, fray José María Pascual, que fue despreciada por Ramón de la Cavareda, gobernador de la plaza y jefe del Consejo de Guerra a cargo del proceso. En ella, Florín reconocía haber actuado *motu proprio*, sin haber recibido orden de Vidaurre (Sotomayor, 1876, p. 502). La única explicación para comprender la omisión de Cavareda era mantener la condena pública a Vidaurre.

Dentro de esa misma línea, resulta sumamente curiosa la participación del cabo Juan José González y el soldado Antonio Cornejo, que terminaron siendo absueltos debido a su colaboración con el proceso que determinaba la culpabilidad de Vidaurre. Dice Necochea a favor de ambos:

Ellos dicen que el capitán Uriondo fué el primero que trajo la órden (...)
El cabo González fue comisionado por Florin para entregar al infame las pistolas, después de cometido el asesinato, lo que prueba hasta la evidencia que este caribe había encargado ultimarlos en cualquier caso. Pido encarecidamente que no se les siga ningun perjuicio a estos individuos (19).

Sin embargo, la celeridad de la condena y la ejecución pública de los autores demuestran el interés de las autoridades por saciar la sed de venganza de la

población y el afán de acabar rápido con un relato que podía cambiar el rumbo de la historia, incluso, aprovechar la muerte de Portales en beneficio de la causa oficialista.

El funeral, destaca Vicuña Mackenna, fue apoteósico: “Jamás se ha visto en Chile una pompa fúnebre en lo solemne y majestuosa admita comparación con ésta” (Vicuña Mackenna, 1837, p.599).

La defensa de Vidaurre

La defensa de José Antonio Vidaurre estuvo a cargo de su primo Juan Vidaurre Leal. El texto se inicia con la confesión de Vidaurre Leal sobre la complejidad que significaba para él hacerse cargo de este caso:

El punto mas espinoso de mi mision SS. Lo es el q. concierne á la defensa de mi deudo el Corl. Vidaurre. Quisas en ella se pueda decir q. sin pensarlo soy arrastrado p. el poder de la sangre y la amistad. Empero trataré de conciliar estos deveres de la naturaleza con la justicia (Defensa del coronel Vidaurre f. 361).

Las diez páginas que componen la defensa están destinadas a hacerse cargo de tres acusaciones:

1º haver encabezado la reboolucion: 2º haverla hecho de conformidad con el Govno. del Perú y en favor de los intereses de este; 3º haver ordenado la muerte Cruel del Sor MtroDn Diego Portales (Defensa del coronel Vidaurre f. 361).

El primero de los puntos resultaba el más complejo de explicar para un funcionario que debía validar la existencia del gobierno conservador y mostrarse contrario a cualquier intento de sublevación. ¿Cómo explicar una revolución, sin atacar al gobierno? Cuidadoso de no terminar siendo cómplice del alzamiento, se apresura en advertir que no justificaba y que solo quería explicar en algún modo su revolución: “Se propuso hacer un bien á su Patria librándola de la guerra q. el creya funesta” (Defensa del coronel Vidaurre f. 361). Pese a que coincidía en que se trató de un extravío indisculpable, al menos la intención era buena.

El segundo punto resultaba todavía más sensible, porque lo transformaba en un traidor a la patria. Al señalar que detrás del hecho estaba el mariscal boliviano

Andrés de Santa Cruz, como dice en la defensa, ofendía su patriotismo con solo la sospecha de que con su sublevación quería servir al extranjero que: “sentado en su impio trono en el suelo peruano anunciara insolentemente arrebataros nuestra glorias y nuestra cara independencia”, a lo que agrega más adelante: “El tirano del Perú sabe muy bien q. en los Chilenos no puede hallar satelites q. vendan su Patria” (Defensa del coronel Vidaurre f. 362).

Este punto fue desarrollado por el propio José Antonio Vidaurre en su declaración al Consejo de Oficiales. La relación que se hacía entre el motín y Perú era una:

Refinada malicia es un concepto muy equivocado para un patriota y servidor como él que había participado en la guerra de independencia (...) que él no es capaz de hacerle tal ultraje á su patria y que tanto en sus cartas como en las respuestas que lleva dadas manifiesta un ardiente deseo por la felicidad de Chile y un amor verdadero á sus compatriotas (Declaración de Vidaurre f. 210).

Finalmente, en lo que se refería al tercer cargo, Vidaurre Leal solicitó al jurado toda su atención, integridad y justicia: “Procuraré hacer resaltar esta verdad p. dicipar enteramente cualquiera sospecha por leve q. sea que pudiera hacerla dudosa” (Defensa del coronel Vidaurre f. 362).

El principal argumento de la defensa es que nadie escuchó al coronel dar la orden de asesinar al ministro. Asimismo, no se comprendía por qué Florín mandó dos veces a preguntar, como había hecho en la declaración, qué hacía con el preso.

De igual manera, cómo se explicaba que cuando ocurrieron los disparos que acabaron con la vida de Portales, Vidaurre haya preguntado por la causa de los tiros, a lo que Florín respondió que se les habían escapado a unos reclutas ¿Por qué mentir si Vidaurre, supuestamente, había dado a orden? Tampoco se comprendía la consternación que se apoderó del alma del coronel cuando se enteró de la muerte del ministro. Agotados casi todos los argumentos, faltaban aquellas características humanas de su defendido:

El Corl. Vidaurre no es extranjero en este Pais todos amigos y adversarios jamas le han conocido p. hombre tan cruel tan insano y feros pa. Dar muerte al Sr Mtro su Caracter dulce y apacible, su valor tambien le eximen de sospechas que solo combienen á un hombre inculto cobarde y salvaje (Defensa del coronel Vidaurre f. 362).

En el fondo de la defensa, todos los dardos de Vidaurre Leal apuntaban a Florín como el único responsable del salvaje crimen:

Por q. e q. es capas de cebarse en la sangre de sus semejantes de una manera tan atros de q. p. honor del siglo en q. vivimos se presentan pocos ó ningún exemplo, es muy capas de hacerle morir á manos de sus soldados en lo q. hay menos barbarie menos ferocidad (Defensa del coronel Vidaurre f. 363).

Por último, y consciente de que las posibilidades de éxito de la defensa resultaban escasas frente a la gravedad de los hechos y la necesidad del gobierno de dar una lección a quienes quisieran seguir atentando contra el orden, Vidaurre Leal apeló a otros argumentos:

Permítaseme SS reclamar de vosotros con el asento enérgico q me impone mi adgusto ministerio, la clemencia, jeste don sublime del cielo que diviniza los jueces en la tierra! Si señores, las luces del siglo, la calidad de los reos, los manes mismos del distinguido infeliz ministro reclaman q. en vuestro fallo resalte la clemencia. Las lagrimas vertidas, la sangre derramada en los campos del Baron y la del Patriota injustamente inmolado no se vengan con mas sangre. El distintivo, el precioso patrimonio de esta época de cultura y de civilizacion, es la templanza y moderacion en la imposicion de las penas Defensa del Coronel Vidaurre f. 365).

Sin embargo, la sentida defensa de Vidaurre no se condice con el cambio de apellido que solicitó, al poco tiempo de ocurridos los hechos, para diferenciarse de su primo. Hacerse llamar Vidaurre “El Leal” significaba, por oposición, que su defendido no lo era.

La defensa de Santiago Florín

La primera advertencia que realiza el capitán Manuel Gutiérrez en la defensa del capitán Santiago Florín es que no pretende desmentir su participación en el movimiento revolucionario: “semejante pretencion seria una temeridad” (Defensa del capitán Florín), pero sí trata de conseguir que no se le aplique la pena capital por haber participado en ella.

Los cargos por los cuales se acusaba a Florín eran: ser uno de los principales conspiradores; tratar de cobarde a los oficiales que se negaban a participar; insultar al ministro Diego Portales; y, finalmente, mandarle a quitar la vida.

La principal justificación que tenía el capitán Gutiérrez en defensa de Florín era su vínculo con Vidaurre, que lo obligaba implícitamente a sumarse a su revolución:

A Florin favorese la circunstancia particular por haber tomado parte en el movimiento y disminuye su delito, que siendo Vidaurre amigo, su protector, su padre y cuanto se quisiera en el mas natural la deferencia á seguir sus planes despues de manifestados que en cualquiera otro. Los hombres no olvidan fácilmente los servicios que les prestan sus semejantes y mucho menos los de las personas ligadas por vinculos tan estrechos como los del parentesco; y he aqui la razon porque no considero tan culpable á Florin tomando parte en la rebolucion cuando estaba comprometido en ella su todo que hera el coronel Vidaurre (Defensa del capitán Florín f. 333).

Con respecto a las otras dos acusaciones, haber insultado a los oficiales que no se sumaban y amenazar con fusilar a Portales si es que este no firmaba, la defensa se ampara en el hecho de que era ilógico pensar que, por insultar a alguien, este se veía obligado a participar en la revolución. De igual forma, amenazar con el fusilamiento no era insultante, pues no se ofendía ni a la decencia, ni al honor de su persona.

Sobre la última y más grave acusación, el capitán Gutiérrez mantuvo como principal argumento que Florín había ejecutado la orden dictada por su superior José Antonio Vidaurre. Haberlo reconocido, dice la defensa:

le hubiera echo a él mas honor puesto que encabezo el movimiento por haserle un servicio a la republica y porque estava penetrado del despotismo con que gobernaba; asi hubiera cumplido con su deber sin comprometer á otro con injusticia, y se hubiera visto en todas partes el hombre que solo aspiraba al bien de su patria (Defensa del capitán Florín f. 335).

Hechas estas consideraciones, el capitán Gutiérrez entregó detalles del escarnio público al que fue expuesto Santiago Florín después de ser detenido y que, a su juicio, había sido lo suficientemente duro como para, además, agregar la pena capital:

¿Que mayor castigo podría darsele que exponerlo á la vergüenza publica, y a poniendole los grillos en medio de una plaza llena de gente, y a paseandolo por las cayes en un burro sin permitirle cubrirse el rostro, y a consintiendo en que lo pifie la multitud, todo lo que no se hace aunque los mayores fasinerosos del bajo pueblo? (Defensa del capitán Florín f. 335).

La defensa condenaba el espectáculo al que había sido sometido Florín, siendo sacado de la prisión con la única intención de castigarlo y avergonzarlo de forma pública. Según Gutiérrez, la humillación era peor que la pena capital.

Como si esta exposición no hubiese sido suficiente, se agregaban otras acciones ejecutadas por el fiscal, como:

¡Cual sería el dolor que causaba en su corazón cuando vió que se iba votar públicamente la silleta en que se sentó á prestar su confesion y la pluma con que la firmó, como contajjada por esto solo de su delito según el mismo se expresó! (Defensa del capitán Florín f. 336).

Fueron estas últimas observaciones en contra del fiscal las que permitieron al Consejo de Guerra de Oficiales desechar la defensa por considerar que esta se realizó en términos impropios e indecorosos y con algunos argumentos falsos. En definitiva, se decidió que la defensa no poseía ningún valor. No conforme con esto, se recriminó a Gutiérrez que había cometido una grave falta y que, de no ser por los servicios que había prestado, no se habría eximido de una sanción. Se le advertía, además, que se abstuviera en lo sucesivo de incurrir en tan notable falta, impidiendo, de esta forma, que pudiera continuar la defensa de Florín (Nota a la defensa del capitán Florín f. 336).

Los móviles del Gobierno

La historiografía conservadora se ha empeñado en mostrar el período que va desde 1831 en adelante como una etapa de orden y estabilidad. Sin embargo, un análisis más detallado deja en evidencia una fuerte disidencia y la posibilidad de una revolución como una preocupación latente. Villalobos, por ejemplo, contabilizó diez incidentes: expediciones, conspiraciones y sublevaciones entre 1831 y el levantamiento de Quillota en 1837 (2005, p. 191).

El surgimiento de la Confederación –calificada por el mismo Portales como una amenaza– y los rumores de un ataque, sumado a la expedición de Ramón Freire el año anterior, eran factores de preocupación para las autoridades.

En ese sentido, aceptar una rendición, como lo proponía Portales en el último documento que conocemos del ministro, dejaba a los conservadores expuestos a sufrir la misma purga que habían ejecutado contra los liberales luego de Lircay. Era

retroceder ocho años, además de echar por la borda una reciente Constitución, un nuevo orden y un modelo político y económico, debido a un personaje que, aunque relevante, se había ganado el odio de liberales y de conservadores.

No hay que olvidar que Diego Portales estaba alejado de los círculos tradicionales que conformaban el gobierno. Él despreciaba a la élite y a la aristocracia terrateniente que la componía. Sus cartas son generosas en comentarios despectivos hacia este grupo que habitaba en Santiago. Su residencia en el puerto, respondía, en gran medida, a este rechazo. Resulta conocido, por ejemplo, su menosprecio hacia el mismísimo presidente Joaquín Prieto, a quien apodaba Isidoro Ayestas, “aludiendo a un personaje real conocido como imbécil, aun cuando adinerado” (Jocelyn-Holt, 2014, p. 129).

Lo mismo sucedía con el almirante Blanco Encalada. Aunque no hay rastros de burlas hacia su persona, las detalladas instrucciones entregadas por Diego Portales de lo que debía hacer contra la Confederación (Fariña, 2007, pp. 642-644) resultan denigrantes para un héroe de la Independencia, especialmente, proviniendo de alguien sin instrucción militar.

Algo similar ocurría con Ramón de la Cavareda. El testimonio de José Antonio Álvarez, sobre la relación entre Portales y su amigo es clarificador: “Al pobre Cavareda (hombre bueno y fuera muy útil al país si tuviese energía para obedecer a sus inclinaciones), me dicen que le trataba a la baqueta, y así a todos los demás, sin respetar al más condecorado” (citado en Villalobos, 2005, p. 210).

Visto desde la perspectiva gubernamental, la única forma de enfrentar a los revolucionarios era eliminando su moneda de cambio, a su rehén, Diego Portales. La capitulación del ministro, y no la orden de Florín de fusilarlo, podría considerarse su verdadera sentencia de muerte.

Apenas se conoció del alzamiento en Quillota, Manuel Blanco Encalada y Ramón de la Cavareda dispusieron el resguardo de los documentos y fondos de la gobernación y el ordenamiento de las fuerzas para defender el puerto. Contaron para ello con el apoyo del Batallón Valdivia, de las guardias cívicas e incluso de una columna peruana cercana al centenar de hombres. Estaba todo dispuesto para defender el régimen conservador hasta las últimas consecuencias.

Acabar con la revolución, que se llevó la vida del ministro, permitía no solo mantener a los conservadores en el poder, sino que, además, ganaban un mártir

a favor de su causa, ahuyentaban otro intento revolucionario con las medidas extremas que se tomaron contra los conspiradores; e inculpaban al mariscal boliviano Andrés de Santa Cruz, con lo que se revitalizaba el impulso bélico. Tal como planteó Lastarria, en su juicio histórico contra el ministro, aquella revolución destinada a concluir con la Dictadura, no hizo más que afianzarla y perpetuarla (1861, p. 80).

En este sentido, resulta imprescindible considerar las aprehensiones del juez José Antonio Álvarez a cargo del proceso contra los asesinos de Portales. Pese a la pena que le causó este horroroso crimen, advierte a Manuel Montt que este se produjo en un momento preciso:

“Él era, no se puede negar, un hombre extraordinario, de gran talento, y la patria fue su ídolo, quien con una heroicidad que honra al país, sacrificó su fortuna, su reposo y todo cuanto valía, con admirable constancia; pero amigo, se iba corrompiendo poco a poco, y a mi ver, sin advertirlo él mismo (...) Lo que más contribuía a que su mal se fuese haciendo incurable, era la multitud de adoradores que le rodeaban. No se encontraba un hombre, entre los del Gabinete (a excepción de Ud. hablo francamente), que se atreviese a contradecirle y decirle la verdad (...) Como hombre se me partió el alma al ver el cadáver de Portales; derramé sobre él lágrimas muy sinceras, hubiera dado mi vida por haber resucitado a este hombre tan grande, que nos prestó servicios eminentes, dignos de mejor suerte; pero como chileno, bendigo la mano de la Providencia que nos libró en un solo día de traidores infames y de un ministro que amenazaba nuestras libertades” (citado Villalobos, 2005, pp.209 y 210).

Conclusiones

Más allá de las especulaciones, no existe evidencia concluyente que permita afirmar que fue el Gobierno quien determinó que Portales debía ser sacrificado a favor de la preservación del régimen conservador. Sin embargo, esto no impide especular con esa posibilidad, especialmente cuando, como hemos visto, existían suficientes motivos (estratégicos, militares, políticos y personales) para eliminar a Portales.

El hecho de que Vidaurre haya negado –hasta su fusilamiento– su participación en el crimen es un punto que debe tomarse en consideración, pues, aún sabiendo que eso no lo libraba de la muerte, el coronel jamás varió su versión. No así

Florín, que fue cambiando su postura; su testimonio de que alguien –según él, Vidaurre– fue quien envió la orden, resulta coherente con el testimonio de Necochea ¿Qué posibilidades tenía Florín de distinguir si la orden era de Vidaurre o de sus enemigos, en medio de un cerro sumido en la oscuridad de la noche y acosado por las descargas que se escuchaban en los alrededores? Ninguna ¿Por qué entonces en su última declaración, aquella que fue desestimada y ocultada por Cavareda, reconoció haber actuado solo? Para nosotros no fue más que una concesión a Vidaurre que, a fin de cuentas, era su padrastro.

No es extraño que haya caído en cuenta de que pudo haber sido engañado y que, a esas alturas, no tenía sentido seguir comprometiendo la honra del esposo de su madre. La defensa de Florín, que terminó siendo ignorada, vio en esta relación familiar la principal justificación para explicar su comportamiento.

Lo interesante de este punto es que, en estricto rigor, pudo haber ocurrido que ninguno de los dos haya mentido realmente sobre el crimen: ni Vidaurre al decir que jamás dictaminó matar a Portales, ni Florín al señalar que ejecutó al ministro después de recibir la orden de terceros.

¿Quién pudo haber tomado la determinación? Es difícil imaginar que el mandato pudo haber venido desde Santiago, pese a que todo ocurrió bastante más lento de lo que Vidaurre esperaba. De haber sido como especulamos, la orden tuvo que ser tomada por Blanco Encalada o por Ramón Cavareda, o, en el peor de los casos, por ambos.

Blanco Encalada y Cavareda, aunque cercanos a Portales, comprendían que el futuro del régimen valía más que la vida de un hombre. Por lo demás, ¿Habría actuado distinto Portales en una circunstancia similar, estando en juego la vida de uno de ellos?

Por otra parte, el poder que había alcanzado el ministro para mediados de 1837 parecía ser incontrarrestable. La obcecación con algunos temas, como la misma guerra contra la Confederación –que el resto de la oficialidad consideraba suicida– y la intervención en diversos asuntos, despreciando y mofándose hasta de las más altas autoridades, permite suponer que su asesinato haya permitido, como dijo el juez Álvarez, librarnos en un solo día de traidores y de un ministro que se había transformado en un tirano.

De esa forma, aunque pueda resultar descabellada esta teoría, existen algunos acontecimientos posteriores que no dejan de llamar la atención y dan cierto sentido a esta idea. Por ejemplo, mientras se desarrollaba la guerra, Portales encargó a Francisco Javier Rosales la compra de una fragata en el extranjero; este, cuando se enteró del asesinato, propuso al Gobierno rebautizar la fragata con el nombre del ministro, una iniciativa que fue sutilmente desechada por las autoridades. Otro hecho relevante es que el presidente Prieto, en su última cuenta pública, no haya hecho referencia al que los historiadores conservadores transformarían en la piedra angular de su gobierno.

Uno de los pocos gestos, además de los funerales que poseían un fin político, fue que, un par de meses después, el Congreso decretó una ley para construir un monumento en la tumba del ministro y una estatua de bronce en el atrio del palacio del Gobierno. Aunque, Lastarria destacó sobre este hecho que la justicia de la nación se cumplió primero y que una suscripción popular levantó antes una estatua para el general Freire.

Además, la falta de voluntad del Gobierno por honrar a Portales también se hizo evidente en las pálidas ceremonias posteriores, correspondientes a la conmemoración de su muerte. El culto a su figura vino a desarrollarse bastante más tarde extendiéndose, incluso, hasta fines del siglo XX.

Finalmente, y luego de revisar los vicios y vacíos que existieron en el proceso llevado a cabo contra los revolucionarios implicados en el motín de Quillota, vale la pena cuestionarse si es que detrás de su asesinato no estaba la mano del Gobierno. Es curioso que, después de dos siglos de historiografía republicana en la que la figura del ministro ha sido revisada por entusiastas partidarios y enfervorizados detractores, nadie siquiera se haya planteado esa posibilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARCHIVO NACIONAL, FONDO MINISTERIO DE GUERRA (1837). *Copia del Acta de los sublevados del motín de Quillota*, Valparaíso, 13 de junio de 1837, Vol. 247, Fojas 71 y 72.
- ARCHIVO NACIONAL, FONDO MINISTERIO DE GUERRA (1837). *Declaración de José Antonio Vidaurre*, Valparaíso, 11 de julio de 1837, Vol. 247, Fojas 208-219.
- ARCHIVO NACIONAL, FONDO MINISTERIO DE GUERRA (1837). *Defensa de Manuel Gutiérrez, Capitán del Batallón N° 1 de la Guardia Cívica de Valparaíso al Capitán D. Santiago Florín por el motín que estalló en Quillota el 3 de junio*, Valparaíso, 2 de julio de 1837, Vol. 247, Fojas 333-336.
- ARCHIVO NACIONAL, FONDO MINISTERIO DE GUERRA (1837). *Defensa del Coronel Juan Antonio Vidaurre a cargo de Juan Vidaurre –el Leal–*, Valparaíso, julio 10 de 1837, Vol. 247, Fojas 361 a 365.
- ARCHIVO NACIONAL, FONDO MINISTERIO DE GUERRA (1837). *Nota a la defensa del capitán Florín a cargo del juez fiscal teniente coronel José Mateo Corvalán y el Secretario Miguel Río Frío*, Valparaíso, 2 de julio de 1837, Vol. 247, Foja 336.
- FARIÑA, C. (2007). *Epistolario de Diego Portales*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- JOCELYN-HOLT, A. (2014). *El peso de la noche*. Santiago: Editorial Debolsillo, 2014.
- LASTARRIA, J. (1861). *Don Diego Portales. Juicio Histórico*. Santiago: Imprenta de El Correo.
- NECOCHEA, E. (1874). *Memoria sobre el asesinato del Ministro Portales*. Santiago: Imprenta el Ferrocarril.
- SALAZAR, G. (2007). *Construcción del Estado en Chile*. Santiago: Editorial Sudamericana.

SOTOMAYOR VALDÉS, R.(1876). *Historia de Chile. Durante cuarenta años transcurridos desde 1831 hasta 1871*, vol. II.Santiago: Imprenta de la Estrella de Chile.

VICUÑA MACKENNA, B. (1837). *Don Diego Portales*. Santiago: Universidad de Chile.

VILLALOBOS, S. (2005). *Portales. Una falsificación histórica*. Santiago: Editorial Andrés Bello.

Misión de Revista *UCMaule*

La *Revista UCMaule*, es una publicación científica semestral de la Universidad Católica del Maule. Conforme a la misión de la casa de estudios, su objetivo es ofrecer un espacio de reflexión crítica e interdisciplinaria acerca de las humanidades en el más amplio sentido, que recoge la búsqueda incesante de la verdad en todas las dimensiones del conocimiento. La revista, da cuenta de investigaciones relevantes y actuales en torno a la dignidad humana, de las ciencias, la ética, la cultura y las artes, así como del patrimonio histórico, literario y cultural de la Región del Maule y el país. Finalmente, está abierta a las contribuciones que fecunden el pensamiento sobre la revelación y mensaje cristiano, y que aporten al diálogo y vínculo entre la razón y la fe contemporáneas.

Dirigida a investigadores, académicos, estudiantes y lectores en general, la *Revista UCMaule* publica artículos originales e inéditos, ensayos y reseñas de las humanidades que hagan presente las grandes interrogantes, indagaciones y propuestas de los hombres de nuestro tiempo por medio del saber sistemático y fundado.

Colaboradores

UCMAULE cuenta con:

- **Comité editorial**, compuesto por un destacado grupo de académicos e investigadores nacionales encargados de velar por el cumplimiento de los objetivos de la revista, sus políticas (Política editorial, Política de transparencia, Normas de publicación, etc.) y la revisión de los artículos que se incluirán para cada número.
- **Asesores internacionales**, integrados por un destacado grupo de académicos internacionales de larga trayectoria y productividad científica con la función de asesorar al consejo editorial en las áreas de su experticia.
- **Comité científico evaluador**, integrado por un grupo de destacados expertos en las distintas temáticas que publica la revista, cuya función es evaluar los artículos para determinar si pueden o no iniciar los procesos editoriales para su publicación.

Categorías de artículos

UCMAULE, organiza los artículos por categorías:

- La categoría “estudios”: Considera los artículos productos de una investigación de campo o revisiones sistemáticas que involucren una temática en el ámbito de las humanidades, ya sea cualitativa o cuantitativa. Deben contar con una metodología de acuerdo a su problema de investigación y no debe superar las 8.000 palabras en su texto completo (sin incluir tablas, figuras y anexos).
- La categoría “ensayo”: Corresponde al desarrollo de artículos de una visión crítica de una temática de las humanidades, de prioridad de la región del Maule, que contemple no más de 5.000 palabras.
- La categoría “reseñas”: Corresponde a un análisis crítico de una fuente primaria, sea esta una obra literaria o científica del área de las humanidades. Su extensión no debe superar las 3.000 palabras.

Periodicidad

UCMAULE, tiene una periodicidad semestral, siendo la primera publicación en el mes de junio y la segunda, en noviembre.

La revista publicará en los meses respectivos de cada semestre los artículos recibidos que hayan concluido todos los procesos editoriales.

UCMAULE, recibe artículos durante todo el año.

Arbitraje

UCMAULE, utiliza el sistema de arbitraje doble ciego:

Los autores no conocerán quién evalúa su trabajo y los árbitros no conocerán el nombre del autor del artículo. Cada artículo es evaluado por dos árbitros ajenos a la institución. Cuando el artículo es evaluado por los dos árbitros en forma positiva, se le notifica al autor y se dará inicio a los procesos para su publicación. Cuando el artículo es evaluado por los dos árbitros en forma negativa, se le notificará al autor y el artículo no será publicado. Si es evaluado positivamente por un árbitro y negativamente por otro, entonces se enviará, a un tercer árbitro para que dirima. Si aún persisten dudas respecto a la publicación de un artículo el Consejo de redacción de la revista emitirá una resolución al respecto notificando

oportunamente al autor.

Tiempos estimados para resultados

Tiempos estimados para la evaluación y publicación de los artículos:

a) El tiempo aproximado para los procesos de evaluación es de 15 días hábiles siempre y cuando el autor haya completado todos los requisitos solicitados en los pasos obligatorios del proceso de envío. Si un autor no ha cumplido con algún requerimiento se le notificará que su artículo no puede iniciar los procesos editoriales hasta cumplir con el 100% de las exigencias previas.

b) Los artículos evaluados positivamente por los árbitros serán publicados en el número en curso, sin embargo, es el director de la revista quien confirmará a cada autor la fecha en que su obra será incluida en un número específico de la revista.

NORMAS EDITORIALES

La *Revista UCMAULE* está abierta a recibir colaboraciones en lengua castellana, de todos los miembros de la comunidad académica nacional e internacional.

Los artículos que envíe para su publicación deben ceñirse a las siguientes normativas:

Art. 1. Temática: todo trabajo que se envía para ser publicado en *UCMAULE* debe ser original e inédito, y enmarcarse en temáticas propias de la revista, es decir, de investigación, teóricos o de reflexión. Su contenido debe concordar con el carácter de una revista académica, estar actualizados y exentos de cualquier prohibición para ser publicados. En caso de faltarse a esta norma, la responsabilidad recaerá directamente sobre los autores de los manuscritos.

Existirán dos tipos generales de manuscritos: los artículos de investigación y otras contribuciones.

Art. 2. Título: todo trabajo debe contar con un título que sintetice la idea central del artículo, el cual debe ser presentado en español e inglés. No deberá contener más de 15 palabras, debe ser informativo, claro y sin abreviaturas.

Art. 3. Resumen: todo trabajo que se presente en *UCMAULE* deberá contar con un breve resumen, tanto en español como inglés, que no supere las 200 palabras. En este se debe exponer, sintetizadamente, los aspectos que considere de mayor significación para la orientación del lector. También debe incorporar las palabras clave en español e inglés, en número no mayor a 6 que, en opinión del autor/es, le confieren identidad temática a la exposición y que pueden ayudar a los referencistas en la indización cruzada del artículo.

Art. 4. Formato: la elaboración de los artículos para cada sección, debe ajustarse a la normativa APA sexta edición; es decir, la categoría “estudios” debe incluir planteamiento del problema, objetivo(s), diseño metodológico, resultados, discusión, conclusión y referencias. Por su parte, la elaboración de los artículos de la sección “ensayo”, debe cumplir con: introducción, exposición o desarrollo, conclusión y referencias. Para el caso de las “reseñas” deberá incluir: definición y aclaración del problema, síntesis de la obra literaria o artículo científico, identificar cuáles son las contradicciones y diferencias que ha encontrado con respecto a la literatura que ha sido revisada anteriormente y sugerencias o cierre. Todo trabajo deberá ser enviado a través de la plataforma (OJS).

Art. 5. Número de páginas: Los artículos originales (estudios) contemplarán un máximo de 8.000 palabras (sin contar tablas, figuras y anexos) en cuerpo 12, tipografía Times New Roman; se presentarán en papel tamaño carta, por una cara y a doble espacio, con numeración correlativa en el ángulo superior derecho a partir de la segunda página. Para el caso de los ensayos, contempla las mismas normativas pero no debe superar las 6.000 palabras, mientras que las reseñas, no deben sobrepasar las 3.000 palabras.

Art. 6. Datos de identificación: todo trabajo enviado deberá indicar con claridad el título de la publicación y el (los) nombre (s) del (de los) autor (es), información acerca de sus títulos y grados académicos, y la (s) institución (es) a las que pertenece (n). El nombre del autor principal siempre debe estar en primer lugar junto a su email. En el proceso de envío de un artículo se le solicitará completar el documento “datos claves”, con toda la información que la revista necesita para los procesos administrativos y de indexación en los que está participando o participará en el futuro.

Datos claves:

- Nombre*:
- Apellido*:
- Institución principal (a la que dedica más horas de trabajo)*:
- Grado académico (en el caso de más de uno debe informar el más alto solamente)*:
- País*:
- Ciudad*:
- Email*:
- Dirección postal:
- Número de registro en ORCID y/o Reserach ID (en el caso de no poseer ninguno de los dos enviar una breve descripción de su trayectoria científica/académica en PDF)*:
- Especialidad/es o materia/s de su experticia*:

*Los datos marcados con un asterisco son obligatorios.

Art. 7. Citas y referencias bibliográficas: Para todo lo referente a citas y estilos, se debe seguir el sistema de la American Psychological Association (APA), sexta edición.

APA será la fuente de referencia final para resolver cualquier otra situación no mencionada o precisada en esta normativa.

El artículo debe incluir solo las referencias bibliográficas utilizadas en el artículo (exclusivamente las que han sido citadas), ordenadas alfabéticamente por apellido del autor y siguiendo los criterios normalizados según APA sexta edición.

Ejemplo de Bibliografías:

a) **PARA LIBROS:** Apellidos, Iniciales del Nombre. (Año). *Título del libro*. Ciudad de publicación: Editorial.

b) **PARA ARTÍCULOS DE REVISTAS:** Apellidos, Iniciales del Nombre. (Año). Título del artículo. *Título de la Revista*, volumen (número), páginas.

c) **PARA CAPÍTULOS DE LIBROS:** Apellidos, Iniciales del Nombre. (Año). Título del capítulo. En inicial nombre. Apellido (ed./eds.), *Título del libro*, (páginas). Ciudad de publicación: Editorial.

El Consejo de Redacción se reserva la facultad de introducir las modificaciones formales que considere oportunas en la aplicación de las normas anteriores, sin que ello altere en ningún caso el contenido de los trabajos.

Art. 8. Tablas, gráficos, cuadros y figuras: se presentarán en formato editable con numeración arábica en tamaño que permita la máxima claridad en la lectura, con títulos y encabezados estandarizados en cuanto a formato y estilos utilizados en el texto. La indicación de la fuente es similar a las referencias bibliográficas -autor y año- en paréntesis. Adjunte las tablas, gráficos y figuras en formato digital adecuado para la impresión (Ejemplo: JPG a 200 ó 300 dpi) en archivos separados, con títulos e indicaciones según corresponda.

Art. 9. Publicación de los trabajos: la publicación de un artículo en la revista *UCMAULE* dependerá fundamentalmente de la opinión técnica que sobre éste expresen los árbitros consultados. En caso de ser aceptado el trabajo, se comunicará al remitente el número en que éste será publicado, y posteriormente, se enviará a los autores como obsequio un ejemplar de dicho número de la revista y diez separatas de su artículo. La publicación no es remunerada, pero el autor conserva sus derechos de propiedad intelectual sobre el trabajo, sin perjuicio del uso académico que la revista de la Universidad Católica del Maule le pueda dar a la información que ésta contenga.

Art. 10. Declaración de originalidad y conflicto de intereses: todos autores que suban sus trabajos a la plataforma *UCMAULE*), declaran: 1) Es un artículo original, con temáticas acorde a los objetivos de esta revista y que cumple con sus normas editoriales. 2) Es un artículo inédito, que no ha sido enviado a revisión y no se encuentra publicado, parcial ni totalmente, en ninguna otra revista científica, nacional o extranjera. 3) No existen compromisos ni obligaciones financieras con organismos estatales ni privados que puedan afectar el contenido, resultados o conclusiones del artículo. 4) En el caso de ser un estudio con seres humanos, posee acta de aprobación de un Comité de Ética Científico. Esta declaración se indica en la guía de exigencia para los manuscritos.

Art. 11. Cesión de derechos de difusión: todos autores que suban sus trabajos a la plataforma de la revista *UCMAULE* se les solicitará como requisito obligatorio estar de acuerdo con la “declaración de derechos de difusión” (firmada en la guía de exigencias para los manuscritos) en la que se especifica que los autores/as conservan los derechos de autor y ceden a la revista el derecho de la primera publicación. El trabajo quedará registrado con la licencia de atribución de Creative Commons, que permite a terceros utilizar lo publicado siempre que mencionen la autoría del trabajo y a la revista *UCMAULE* como primera publicación.

Art. 12. Verificación de formato: Se verificará que los trabajos recibidos cumplan con el formato señalado en “Directrices para autores”. Si este no se cumple se solicitará a los autores realizar las modificaciones antes de ser enviado a evaluación.

Art. 13. Otros: Cualquier situación especial en el proceso de recepción, evaluación y adjudicación de las publicaciones de la revista “*UCMAULE*”, que no esté prevista en esta convocatoria será resuelta por el Consejo Editorial de la Universidad Católica del Maule, en base a su reglamento vigente.



ESTUDIOS

Instrumentos de evaluación de la conducta adaptativa en personas con discapacidad intelectual: Estado del arte

GUTIÉRREZ ZÚÑIGA, Romina - PAZ MALDONADO, Eddy -
SUAZO YÁÑEZ, Daniela - RODRÍGUEZ RETAMAL, María Jesús.
Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

El lugar de las humanidades en la formación

GANDOLFO, Pedro

Miembro de número de la Academia de Ciencias Sociales,
Políticas y Morales
Instituto Chile.

Sabiduría de un autodidacta sobre la educación

VILCHES SILVA, Miguel Ángel

Universidad Autónoma de Chile. Sede Talca, Chile.

¿De qué hablamos cuando hablamos de comunicación,
relación, participación, compromiso e involucramiento
de las familias con la escuela?

ACUÑA ECHEVERRÍA, Nicol - CONCHA CONTRERAS, Bárbara - DE LA FUENTE
CONTRERAS, Bárbara - MEDINA GÁTICA, Rosa - CÁRCAMO VÁSQUEZ, Héctor.
Universidad del Biobío, Chile.

Apoyo familiar y docente percibido:

valoraciones que niños, niñas y adolescentes hacen de los nuevos
componentes de la calidad educativa en Chile

RODRÍGUEZ GARCÉS, Carlos René

Director Centro de Investigación CIDCIE

Universidad del Bío-Bío. Chillán, Chile

PADILLA FUENTES, Geraldo

VARGAS MUÑOZ, Héctor

Centro de Investigación CIDCIE

Universidad del Bío-Bío. Chillán, Chile.

¿Quién mató a Diego Portales?

SERRANO DEL POZO, Gonzalo

Centro de Estudios Americanos UAI

Facultad de Artes Liberales

Universidad Adolfo Ibáñez, Chile.

