UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO

FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES

ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES

TRABAJO DE GRADO

Presentado para optar al título de:

LICENCIADO EN SOCIOLOGÍA

(SOCIÓLOGO)

¿EXISTE UN CURRÍCULO OCULTO EN LA UCAB?

APRECIACIONES REVELADAS POR LA GAMA PROFESORAL Y EL ESTUDIANTADO UCABISTA

Realizado por *María Fernanda Márquez*

Profesor guía *Javier Seoane*

RESULTADO DEL EXAMEN:

Este Trabajo de Grado ha sido evaluado por el Jurado Examinador y ha obtenido la calificación de :_____( ) puntos.

Nombre:_____ Firma:_____

Nombre:_____ Firma:_____

Nombre:_____ Firma:_____

Caracas, _____de _____de_____

Entonces pensé: ¿Qué es lo que me hace sonreír cuando pienso en mi experiencia universitaria? Y, entre tantos autores, tantos debates y tantas personas que pudiese mencionar, sólo un nombre, viene a mi cabeza y permea a mi corazón: Dios.

Te dedico no éstas 218 páginas de material intelectual, sino los momentos que indirectamente, la inspiraron y llevaron a cabo.

*"**No tienes que luchar por alcanzar a Dios, solo tienes que luchar para rasgar el velo que has creado y que te esconde de él" Paramahansa Yogananda.***

“Si los tiburones fueran personas”, preguntó al señor K. la hijita de su arrendadora, “¿se portarían mejor con los pececitos?” “Por supuesto”, dijo él. “Si los tiburones fueran personas harían construir en el mar unas cajas enormes para lo pececillos, con toda clase de alimentos en su interior.

Se encargarían de que las cajas tuvieran siempre agua fresca y adoptarían toda clase de medidas sanitarias. Si por ejemplo un pececillo se lastimara su aleta, le pondrían inmediatamente un vendaje de modo que el pececillo no se les muriera a los tiburones antes de tiempo. Para que los pececillos no se entristecieran, se celebrarían algunas veces grandes fiestas acuáticas, pues los peces alegres son mucho más sabrosos que los tristes.

Por supuesto, en las grandes cajas habría también escuelas. Por ellas los pececillos aprenderían a nadar hacia las fauces de los tiburones. Necesitarían, por ejemplo, aprender geografía, de modo que pudiesen encontrar a los grandes tiburones que andan perezosamente tumbados en alguna parte. La asignatura principal sería, naturalmente, la educación moral del pececillo. Se les enseñaría que para un pececillo lo más grande y lo más bello es entregarse con alegría, y que todos deberían creer en los tiburones, sobre todo cuando éstos les dijeran que iban a proveer un bello futuro. A los pececillos se les haría creer que este futuro sólo estaría garantizado cuando aprendiesen a ser obedientes”

Bertold Brecht, 1979.

AGRADECIMIENTOS

Gracias, gracias, gracias. Agradezco desde mis rincones más profundos a cada persona que se cruzó en mi camino en el transcurso de mi período universitario. Cada sonrisa, cada palabra y cada conversación motivaron directa o indirectamente al desarrollo de este proyecto. Gracias sinceras por esos cafés y tropiezos no casuales que iluminaron mis días académicos.

Gracias eternas la persona que hizo posible que pueda hoy estar optando por el título de *socióloga*. Sin tu amor incondicional estuviese muy lejos de esta carrera, de este tema en particular, de donde estoy. Gracias Oscar por compartir un camino que comenzó con sociología crítica y culmino con una crítica a la sociología. Te amo.

Gracias a mi familia, por brindarme la paz y la energía necesaria para poder culminar este trabajo a tiempo. Gracias mamá por leer esta tediosa tesis y brindarme tus recomendaciones. Gracias papá por estar pendiente de mis lentos pero progresivos avances. Gracias hermanos, sólo gracias por apoyarme en esta "carrera de locos".

Gracias especiales a Javier Seoane, no sólo el tutor y asesor principal de este trabajo, sino un profesor que realmente me inspiró a lo largo de mi carrera. Gracias a Diego Larrique, por presentarme en tus distintas clases otra forma de percibir la sociología. Gracias a ambos por mostrar que sí es posible una educación participativa, una conversación entre colegas en el aula. Gracias a mis padrinos de promoción, Lissette González y Ricardo Castillo. Todas sus recomendaciones teóricas y/o metodológicas se encuentran plasmadas en esta investigación.

Gracias sinceras a todos. Las experiencias atesoradas estos años en la universidad y la dedicación invertida en todo este tiempo no pueden resumirse en un numerito ni un cum laude. Valen mucho más. Gracias por eso.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN xiXI
INTRODUCCIÓN 12
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 14
CAPÍTULO II: OBJETIVOS DEL ESTUDIO 34
Objetivo general 34
Objetivos específicos 34
CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO 35
La teoría dialógica: valores y antivalores educativos 35
La reproducción de antivalores 46
Varias concepciones del currículo oculto 54
CAPITULO IV: MARCO CONTEXTUAL 59
El currículo formal de la UCAB 59
Contexto internacional: La teología de la liberación 62
Un antecedente directo: La crisis del 72 66
Estudios empíricos que preceden la investigación 69
CAPÍTULO V: MARCO METODOLÓGICO 72
Diseño y tipo de investigación 72
Unidad de análisis, población y muestra 73
Definición de la variable 77
Técnica de recolección, procesamiento y análisis de datos 82
Fiabilidad del estudio 85
Consideraciones éticas 86
CAPÍTULO VI: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS 87
1. Percepción de los estudiantes de las diferentes facultades de la UCAB 88
Dimensión política 91

Dimensión moral 100
Dimensión económica 113
Dimensión sociocultural 120
Preguntas cualitativas 123
2. Apreciación del cuerpo docente de las diferentes facultades de la UCAB 132
Dimensión política 135
Dimensión moral 144
Dimensión económica 155
Dimensión sociocultural 159
Preguntas cualitativas 162
3. Diferencias y comparación entre los agentes académicos según facultades 167
Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Sociología. 167
Facultad de Derecho, Derecho. 172
Facultad de Humanidades y Educación, Psicología. 177
Facultad de Ingeniería, Ingeniería Civil. 183
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 188
Conclusiones y síntesis de resultados 188
Recomendaciones para futuras investigaciones 193
LISTA DE REFERENCIAS 194
ANEXOS 200
Anexo A: Instrumento oficial para la población estudiantil 200
Anexo B: Instrumento oficial para la población docente 204
Anexo C: Alfa de Cronbach para los instrumentos oficiales 207

Anexo D: Instrumento prueba piloto 208
Anexo E: Prueba piloto, análisis T de Student..... 212
Anexo F: Tablas respuestas cualitativas, población estudiantil 213
Anexo G: Tablas referidas a la población docente 214

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Distribución de carreras por facultad. 74

Tabla 2. Cálculo de muestras de la población estudiantil por especialidad. 76

Tabla 3. Operacionalización de la variable. 81

Tabla 4. Comparación de ítems antes y después de la prueba piloto. 85

Tabla 5. Estadísticas descriptivas generales, población estudiantil. 88

Tabla 6. Tendencias generales por sexo, población estudiantil 90

Tabla 7. Tendencias generales por carrera, población estudiantil 90

Tabla 8. Sistemas de autoridad en el aula, pregunta #1, población estudiantil. 91

Tabla 9. Sistemas de autoridad en el aula, pregunta #2, población estudiantil. 92

Tabla 10. Sistemas de autoridad en el aula, pregunta #3, población estudiantil. 92

Tabla 11. Sistemas de autoridad en el aula, pregunta #4, población estudiantil. 93

Tabla 12. Sistemas de autoridad en el aula, pregunta #5, población estudiantil. 94

Tabla 13. Contenidos y técnicas de evaluación, pregunta #1, población estudiantil. 96

Tabla 14. Contenidos y técnicas de evaluación, pregunta #2, población estudiantil. 97

Tabla 15. Valores latentes en la dinámica de clase, pregunta #1, población estudiantil. ... 100

Tabla 16. Valores latentes en la dinámica de clase, pregunta #2, población estudiantil. ... 101

Tabla 17. Valores latentes en la dinámica de clase, pregunta #3, población estudiantil. ... 102

Tabla 18. Valores latentes en la dinámica de clase, pregunta #4, población estudiantil. ... 105

Tabla 19. Valores latentes en la dinámica de clase, pregunta #5, población estudiantil. ... 105

Tabla 20. Valores latentes en la dinámica de clase, pregunta #6, población estudiantil. ... 107

Tabla 21. Comportamientos venerados en el aula, pregunta #1, población estudiantil. 109

Tabla 22. Comportamientos venerados en el aula, pregunta #2 población estudiantil. 110

Tabla 23. Economicismo en el aula, pregunta #1, población estudiantil. 113

Tabla 24. Economicismo en el aula, pregunta #2, población estudiantil. 114

Tabla 25. Economicismo en el aula, pregunta #3, población estudiantil. 115

Tabla 26. Economicismo en el aula, pregunta #4, población estudiantil. 117

Tabla 27. Economicismo en el aula, pregunta #5, población estudiantil. 119

Tabla 28. Influencia de elementos sociales, pregunta #1, población estudiantil. 120

Tabla 29. Influencia de elementos culturales, pregunta #1, población estudiantil. 122

Tabla 30. Años de mayor influencia docente por carreras. 126

Tabla 31. Relación valores UCAB y actividades. 128

Tabla 32. Aplicación personal de los valores ucabistas. 129

Tabla 33. Distribución de resultados valorativos por carrera. 130

Tabla 34. Estadísticas descriptivas generales, docente. 132

Tabla 35. Tendencias generales por sexo, población docente. 133

Tabla 36. Tendencias generales por carrera, población docente. 134

Tabla 37. Sistemas de autoridad en el aula, pregunta #1, población docente. 135

Tabla 38. Sistemas de autoridad en el aula, pregunta #2, población docente. 136

Tabla 39. Sistemas de autoridad en el aula, pregunta #3, población docente. 137

Tabla 40. Sistemas de autoridad en el aula, pregunta #4, población docente. 138

Tabla 41. Sistemas de autoridad en el aula, pregunta #5, población docente. 139

Tabla 42. Contenidos y técnicas de evaluación, pregunta #1, población docente. 142

Tabla 43. Contenidos y técnicas de evaluación, pregunta #2, población docente. 143

Tabla 44. Valores latentes en la dinámica de clase, pregunta #1, población docente..... 145

Tabla 45. Valores latentes en la dinámica de clase, pregunta #2, población docente..... 146

Tabla 46. Valores latentes en la dinámica de clase, pregunta #3, población docente..... 147

Tabla 47. Valores latentes en la dinámica de clase, pregunta #4, población docente..... 147

Tabla 48. Valores latentes en la dinámica de clase, pregunta #5, población docente..... 148

Tabla 49. Comportamientos venerados en el aula, pregunta #1, población docente. 152

Tabla 50. Comportamientos venerados en el aula, pregunta #2, población docente. 153

Tabla 51. Comportamientos venerados en el aula, pregunta #3, población docente. 154

Tabla 52. Economicismo en el aula, pregunta #1, población docente. 156

Tabla 53. Economicismo en el aula, pregunta #2, población docente. 156

Tabla 54. Economicismo en el aula, pregunta #3, población docente. 157

Tabla 55. Economicismo en el aula, pregunta #4, población docente. 158

Tabla 56. Influencia de elementos sociales, pregunta #1, población docente. 160

Tabla 57. Influencia de elementos culturales, pregunta #1, población docente. 161

Tabla 58. Dimensión política, estudiantes y docentes de sociología. 167

Tabla 59. Dimensión moral, estudiantes y docentes de sociología. 169

Tabla 60. Dimensión económica, estudiantes y docentes de sociología. 170

Tabla 61. Dimensión socio-cultural y aspectos generales, estudiantes y docentes de sociología. 171

Tabla 62. Dimensión política, estudiantes y docentes de derecho. 172

Tabla 63. Dimensión moral, estudiantes y docentes de derecho. 174

Tabla 64. Dimensión económica, estudiantes y docentes de derecho. 175

Tabla 65. Dimensión socio-cultural y aspectos generales, estudiantes y docentes de derecho. 176

Tabla 66. Dimensión política, estudiantes y docentes de psicología. 177

Tabla 67. Dimensión moral, estudiantes y docentes de psicología. 179

Tabla 68. Dimensión económica, estudiantes y docentes de psicología. 180

Tabla 69. Dimensión socio-cultural y aspectos generales, estudiantes y docentes de psicología. 182

Tabla 70. Dimensión política, estudiantes y docentes de ingeniería civil. 183

Tabla 71. Dimensión moral, estudiantes y docentes de ingeniería civil. 184

Tabla 72. Dimensión económica, estudiantes y docentes de ingeniería civil. 186

Tabla 73.Dimensión socio-cultural y aspectos generales, estudiantes y docentes de ingeniería civil. 187

Tabla 74. Estadísticos de fiabilidad población estudiantil. 207

Tabla 75. Estadísticos de fiabilidad población docente. 207

Tabla 76. Preguntas cualitativas, #1, población estudiantil. 213

Tabla 77. Preguntas cualitativas, #2, población estudiantil. 213

Tabla 78. Valores latentes en la dinámica de clase, pregunta #5, población docente. 214

Tabla 79. Preguntas cualitativas, #1, población docente. 214

Tabla 80. Preguntas cualitativas, #2, población docente. 215

Tabla 81. Preguntas cualitativas, #3, población docente. 215

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Apreciaciones generales estudiantiles. 89

Figura 2. Contenidos y técnicas de evaluación, pregunta #3, población estudiantil..... 98

Figura 3. Valores latentes en la dinámica de clase, pregunta #3, población estudiantil. 103

Figura 4. Comportamientos veneradao en el aula, pregunta #3 población estudiantil. 112

Figura 5. Economicismo en el aula, pregunta #5, población estudiantil. 118

Figura 6. Preguntas cualitativas, #1, población estudiantil. 124

Figura 7. Preguntas cualitativas, #2, población estudiantil. 127

Figura 8. Apreciaciones generales de la población docente. 133

Figura 9. Contenidos y técnicas de evaluación, pregunta #1, población docente. 141

Figura 10. Valores latentes en la dinámica de clase, pregunta #6, población docente. 149

Figura 11. Preguntas cualitativas, #1, población docente. 162

Figura 12. Preguntas cualitativas, #2, población docente. 164

Figura 13. Preguntas cualitativas, #3, población docente. 165

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo principal determinar la presencia o ausencia de un currículo oculto en la Universidad Católica Andrés Bello. Se desea llegar a conocer cuál es la dinámica real en las aulas ucabistas, para de esta forma, lograr a develar la posible existencia de prácticas que se distancien del currículo formal o valores profesados por la universidad. La relevancia del estudio radica en incursionar - bajo una mirada crítica de la educación convencional - qué esconden los recintos universitarios y con ello, su relación intrínseca con la sociedad mercantil en la cual habitamos.

Nos aproximaremos a los agentes académicos mediante cuestionarios auto aplicados con preguntas cerradas y abiertas, cuestión que nos ayudará a ampliar nuestra visión con respecto a la posible presencia de currículo oculto en la universidad seleccionada. Los estudiantes y profesores de las diferentes facultades del campus de Montalbán serán los encargados de manifestar las coherencias o incoherencias académicas exhibidas en las aulas de clases.

En el caso de descubrir prácticas, hábitos y valores latentes en la institución, moldeándola y alejándola de sus visiones manifiestas, se compartirán las conclusiones recabadas con los directivos de la UCAB, para eliminar así, todo indicio de la “mano invisible” en la academia. De lo contrario, si los datos presentan una total sintonía con los valores cristianos que propulsa la universidad, ésta investigación habrá resultado pertinente para descartar cualquier síntoma de alteración en el sistema educativo ucabista.

Palabras claves: currículo oculto, currículo formal, educación, universidad, mercado.

INTRODUCCIÓN

Dicen que las introducciones son las últimas líneas que deben escribirse en cualquier trabajo. Metodológicamente, deberíamos aprovechar este espacio para compartir con el lector cuál será el camino que recorreremos juntos a lo largo de estas páginas. Sin embargo, por más tentador que suene esto, me arriesgaré a plasmar en este apartado algo completamente distinto: *mi experiencia al escribir mi trabajo de grado.*

Como todo sociólogo en formación, desde el momento en que decidí cambiarme de especialidad, comencé a pensar sobre la famosa y temida tesis. Más de la mitad de los sociólogos tardan años en culminar su investigación, otros tantos, para evitar caer en esta situación, recomiendan hacer la extensión de cualquier estudio pre-elaborado. Pero, por mi parte, realmente quería aprovechar esta oportunidad para hacer algo que me llenará y, sobre todo quería hacer un **cambio**. Sí, en esos momentos estaba completamente convencida de que el cambio debía ser a nivel social, y ¡qué mejor forma de dar los primeros pasos que con mi primera investigación "formal" como cuasi socióloga!

En el transcurso de los meses y un incidente en el aula - en donde fui sancionada por colocar un comentario no muy grato hacia Nicolás Maquiavelo en clases de un profesor que se consideraba pupilo de este autor - me hicieron notar que el problema que tanto buscaba se encontraba frente a mis narices: *el sistema educativo*. Debo admitir que fue realmente sencillo comenzar a percibir y enamorarme de mi temática de investigación. Como discípula de Karl Marx y adentrándome en los autores de la Escuela de Frankfurt, era cada vez más evidente la relación entre la educación y el sistema económico. La ciencia, la razón y el positivismo eran mi pan de cada día y ¡cómo comenzaba a sentir que eso se alejaba de una educación para la crítica, para lo humano!

Estaba cada vez más segura de que existía un currículo oculto en mi casa de estudio, en todas las universidades. Me imaginaba siendo la Rosa Luxemburgo libertadora de la educación. Pero, diversos eventos comenzaron a distanciarme de mis tantas caretas, de esa ideología que defendía a capa y espada, de ese discurso que creía que me definía. Un viaje a La Habana comenzó por presentarme la puesta en práctica del comunismo. Dos profesores en

el último semestre de mi carrera, dedicaron largas horas de sus clases, no sólo en introducirme a autores como Berger y Luckmann o Alfred Schütz, sino a hacerme ver que mi determinismo era la otra cara de la moneda que yo tanto criticaba. Finalmente, el amor y empeño de una persona por despojarme de mis etiquetas me hizo por fin percatarme de que "no améis al mundo, ni las cosas que están en el mundo. Si alguno ama al mundo, el amor de Dios no está en él" (1 Juan 2:15).

Todas estas razones, pero sobre todo la búsqueda de un camino espiritual y la convicción de que el cambio y la verdadera revolución debía ser interior, me distanciaron de sobremanera de los conceptos que un año atrás había plasmado en un tomo denominado "anteproyecto de tesis". ¿Realmente existían esos conceptos? ¿No había utilizado yo arbitrariamente determinadas teorías para probar una caprichosa idea? ¿No es eso lo que hace la ciencia? ¿No construimos la realidad de ese modo? Hoy por hoy respondo afirmativamente a cada uno de estos apartados. Sí, ¡jugamos a hacer ciencia! Y aquí en este estudio presento mi jugador principal, la tesis.

Por todo lo expresado, debo advertir que proseguí con los autores en un principio seleccionados estando consciente que no son los únicos que pueden opinar sobre esta problemática. Una tesis basada en ideologías liberales utilizaría a autores como Fernando Savater; un proyecto ligado a la Escuela de Chicago no dudaría en incluir a Martin Barbero, y una tesis de izquierda utilizaría sin duda a Adorno y Horkheimer. Todos son válidos.

A inicios de cuarto año tomé la decisión de transitar por un camino teórico, pero no es el único posible a la hora de dar respuesta a esta incógnita. No me queda más que invitarlos a que me acompañen en este camino, disculpándome de antemano por la cantidad de determinismo existentes en su redacción y este poquito de mí que compartí con ustedes en estas líneas.

Gracias.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el mundo contemporáneo existe un discurso bastante esperanzador con respecto al tema educativo. Tanto el hombre común, como el ciudadano bien informado o incluso, el hombre experto – en palabras de Alfred Schütz (1974) – se encuentran proclives a defender la ya conocida frase de Malcolm X de *"la educación es el pasaporte hacia el futuro, el mañana pertenece a aquellos que se preparan para él en el día de hoy".* Independientemente de la forma en que se distribuya el conocimiento socialmente, pareciese que la arista educativa – y los adjetivos positivos que la acompañan – fuese un discurso compartido independientemente de la nacionalidad, las clases sociales, la profesión o los intereses individuales.

La educación desde que se convirtió en uno de los objetivos del milenio en el año 2000, ha tratado de romper sus fronteras y universalizarse como un derecho imprescindible en la vida de todo ser humano. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) con su programa de "Educación para Todos", en conjunto con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), tratan de promover el concepto de una educación de calidad porque, según argumentan:

> La educación contribuye a mejorar la vida y es una pieza clave para acabar con el círculo de pobreza que amenaza a muchos niños de países en desarrollo (…) permite a los niños y niñas adquirir el conocimiento y las aptitudes necesarios para adoptar formas de vida saludables y asumir un papel activo en la toma de las decisiones que les van a afectar en el futuro (…) Una educación basada en los derechos es la vía para acabar con algunas de las desigualdades más arraigadas en la sociedad. (UNICEF, 2013).

De igual forma, el artículo #26 de la Declaración de Los Derechos Humanos asegura que:

> Toda persona tiene derecho a la educación. La educación será gratuita (…), la instrucción elemental será obligatoria (…) la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales. Promoverá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (Organización de las Naciones Unidas, 1948)

De la mano con los estatutos formales que soportan las organizaciones internacionales, se han llevado a cabo otras iniciativas con el fin de continuar promoviendo la mejora educativa. A inicios del presente año, se comenzó a incentivar el premio Nobel de los Profesores, tratando de respaldar y reconocer la labor docente y sobre todo, "dar valor a la educación, para que toda la sociedad, en su conjunto, tome conciencia de lo importante que es que la gente se forme (…) a lo largo de la vida" (Ibañez, 2015)

Los avances teóricos y la preocupación en una mejora educativa, también han sido tópico central en las distintas realidades nacionales. Particularmente en Venezuela se han realizado diversos esfuerzos por traer el tema pedagógico como tópico ineludible en las políticas públicas y sociales. En la Ley Orgánica de la Educación Venezolana (2009), específicamente en su artículo tres (3) se establece que los valores fundamentales en toda aula académica deben ser los siguientes:

> El respeto a la vida, el amor y la fraternidad, la convivencia armónica en el marco de la solidaridad, la corresponsabilidad, la cooperación, la tolerancia y la valoración del bien común, la valoración social y ética del trabajo, el respeto a la diversidad propia de los diferentes grupos humanos. Igualmente se establece que la educación es pública y social, obligatoria, gratuita, de calidad, de carácter laico, integral, permanente, con pertinencia social, creativa, artística, innovadora, crítica, pluricultural, multiétnica, intercultural y plurilingüe.

Como se logra observar**,** se le da una importancia global a la educación al considerarla, en primera instancia, un derecho inexcusable. Además, se recalcan constantemente los valores positivos y humanitarios que deben ser originados en el ámbito académico. Incluso se diseñan con frecuencia, y en distintas partes del mundo, proyectos que velan por aumentar el nivel educativo y la inserción escolar. Lo que debemos reflexionar, más que como investigadores, como seres humanos, es que si uno de los objetivos centrales de la educación es contribuir a acabar con la pobreza y la desigualdad; ¿por qué se mantienen y acrecientan estos problemas?[1]

---

[1] Organizaciones no gubernamentales reconocidas internacionalmente, como el caso de Oxfam International, aseguran que desde el año 2008 ha existido un desenfrenado aumento de la desigualdad social y, “si nada se hace, en dos años el uno por ciento (1%) más rico de la población mundial poseerá una riqueza mayor que la del restante 99 por ciento” (2014).

Y, sobre todo, ¿lo que se dice con respecto a la educación es lo que en la realidad se promueve?

Además de los acercamientos cualitativos que nos motivan a cuestionar la otra posible cara de la educación, también se pueden observar mediante cifras numéricas los problemas empíricos de la realidad educativa. Según estadísticas de la UNICEF (2013), cincuenta y siete millones de niños y niñas en todo el mundo no van a la escuela y otros miles reciben una educación discontinua o deficiente. De igual manera, tan solo uno de cada dos adolescentes latinoamericanos logra culminar la educación secundaria. A su vez, un informe realizado por el Centro de Investigaciones, Cultura y Educación (CEDICE, 1996) relata que en el país, más de cuarenta y seis mil niños son excluidos del sistema escolar, otros cuatrocientos ochenta mil repiten el año académico y la mayoría, tiene un bajo rendimiento dentro de las aulas. Datos más actualizados mencionan que específicamente entre el año escolar 1999-2000 y 2005-2006, han sido excluidos del sistema educativo 1.384.723 niños, niñas, y ésta cifra representa el 27,8% del total de matriculados el año 2006-2007 y el 29% del promedio de alumnos matriculados entre 1999-2000 y 2006- 2007. (Herrera, 2009). Ambos artículos mencionan que además de las causas netamente individuales de los estudiantes y su entorno, hay problemas referentes al compromiso e inasistencias de los profesores que pueden causar una desmotivación del estudiantado y perjudicar directamente la calidad de la enseñanza.

Aunque estos datos son de gran ayuda para una aproximación al problema, centran su discusión en cuestiones inherentes a los actores académicos, adjudicando así las causas del problema a factores aislados. Sin querer desacreditar dichas conclusiones, para la presente investigación trataremos de visualizar el asunto de una manera más holística, planteándonos la idea de la existencia de razones dentro de la misma institución educativa, fuera de sus agentes particulares, que traigan consigo el fracaso estudiantil. Para ser más precisos, consideraremos que la raíz del problema no se encuentra en el estudiante ni el docente común, sino en la estructura del sistema educativo y, sobre todo, en su indudable relación con la sociedad mercantil en la que habitamos.

> La educación no está independizada del poder, y por lo tanto, encausa su tarea a la formación de gente adecuada a las demandas del sistema. Esto es en un sentido inevitable porque de lo contrario

> formaría magníficos “desocupados”, magníficos hombres y mujeres “excluidos” en el mundo del trabajo. Pero si esto no se contrabalancea con una educación que muestre lo que está pasando y, a la vez, promueva al desarrollo de las facultades que están deteriorándose, lo perdido será el ser humano (Sábato, 2000, p. 81-82)

La misma excesiva promoción del supuesto desarrollo de la educación trae en detrimento el cuestionamiento de las bases educativas impartidas en los recintos escolares. Ciertamente, como menciona en la cita anterior el reconocido pensador Ernesto Sábato, cada vez aumenta el número de carreras especializadas y con ello, la satisfacción de grandes corporaciones al recibir trabajadores obedientes, disciplinados y con amplio conocimiento técnico. Estas pautas de comportamiento son transmitidas incesantemente por todas las instituciones socializadoras, entre ellas, y haciendo más hincapié que el resto, en las aulas académicas. Pareciese que se estuviese viviendo en la fantasía Orwelliana, en donde las escuelas y universidades se han convertido en prisiones que poco se ocupan por el bienestar del individuo y, por el contrario, aprecian la robotización del ser humano. Fromm (1978) observa esta mecanización del sujeto en la práctica y la rutina académica de los estudiantes contemporáneos. Afirma que los alumnos asisten a clases, escuchan las palabras del maestro y comprenden su estructura lógica y significado. De la mejor manera posible, escriben y anotan todas las palabras escuchadas en el aula, para luego aprender sus notas de memoria y lograr aprobar la materia. De este modo, el contenido no pasa a ser parte de su sistema individual de pensamiento. En vez de ello, los alumnos almacenan acríticamente la información y solo tienen una meta: retener lo “aprendido”. Este es el frankenstein que se “crea” en las aulas de clase.

Martha Nussbaum (2010), galardonada por el Premio Príncipe de Asturias de las Ciencias Sociales y con una gran inclinación por la pedagogía socrática, denuncia la existencia en el mundo contemporáneo de dos (2) paradigmas enfrentados. Por un lado, se encuentra una concepción de progreso ligado meramente a variables de crecimiento económico, buscando el desarrollo de las naciones por encima de la justicia social. Por el otro, se visualiza un esquema de progreso ligado al desarrollo humano. Sin embargo, el tipo de progreso por el cual se incline la nación, afectará el tipo de educación que se imparta, debido a que un discurso

guiado por cuestiones económicas no podrá sino fomentar una educación para la renta, basada en simples habilidades instrumentales.

> Se están produciendo cambios drásticos en aquello que las sociedades democráticas enseñan a sus jóvenes, pero se trata de cambios que aún no se sometieron a un análisis profundo. Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva la crítica. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos. (Nussbaum, 2010, p.20)

Si comenzamos a profundizar en los cimientos de la práctica educativa, debemos, en primer lugar, mirar con ojo crítico cuáles son los valores que se promueven y veneran dentro de las aulas académicas.

> En teoría, todas las leyes de la educación nos hablan de objetivos de desarrollo humano profundo, valores humanos, cooperación, comunidad, solidaridad, igualdad, libertad, paz, felicidad y se llenan de palabras hermosas. La realidad es que la estructura básica del sistema promueve justamente los valores opuestos, la competencia, el individualismo, la discriminación, el condicionamiento, la violencia emocional, el materialismo. Cualquier idea que se mantiene desde el discurso es incoherente con la estructura que sostiene (Guzzo, Paz, Lacomella (productores) & Doin (escritor y director), la educación prohibida, 2012)

Por su parte, el destacado profesor González (2001) plantea un claro ejemplo de esta incongruencia de valores en el área educativa:

> Nos enseñan a ver que la competencia es la forma de relacionarnos y desarrollarnos como personas. Pero, si tenemos la concepción y convicción de que somos una sola humanidad (…), las relaciones deben ser de cooperación, de solidaridad, de amor. Y descubrimos que la competencia nos lleva a la negación de las diferencias humanas y, por tanto, hace que nos neguemos a nosotros mismos la parte de la humanidad que despliegan las demás personas. La competencia, para desarrollarnos, nos lleva al subdesarrollo como personas (p. 49)

Además, el reconocido psicólogo Jean Piaget (1972) menciona que una de las cuestiones sobre la cual debe versar la educación, es el desarrollo de la personalidad, entendiendo ésta como el crecimiento de la conciencia moral e intelectual de los individuos en detrimento de

perspectivas que giran en torno al egocentrismo y la autoridad. Para ello es fundamental que los estudiantes conquisten por sí mismos los saberes de la investigación libre y el esfuerzo espontáneo, ecuación que permitirá la adquisición real de conocimientos y sobre todo, el arte de razonar. “El objetivo de la educación intelectual no es repetir o conservar verdades acabadas porque una verdad que uno reproduce no es más que una semi verdad; si no, aprender a conquistar por sí mismo lo verdadero” (Ibíd.,)

> Ya se trate de una educación de la razón y de sus funciones intelectuales o de una educación de la conciencia moral, si el derecho a la educación implica que ésta apunte al pleno desarrollo de la personalidad humana y a un refuerzo del respeto por los derechos del hombre y por las libertades fundamentales, es importante comprender que un ideal de este tipo no puede alcanzarse con cualquiera de los métodos corrientes: ni la autonomía de la persona, que supone este pleno desarrollo, ni la reciprocidad que evoca este respeto por los derechos y las libertades del prójimo, pueden desarrollarse en una atmósfera de autoridad y de coacción intelectual y moral; ambas reclaman imperiosamente, por el contrario, para su misma formación, la experiencia vivida y la libertad de investigación fuera de las cuales la adquisición de cualquier valor humano no pasa de mera ilusión. (Ibíd., p.66)

Esta dicotomía valorativa, que podemos también denominarla como una dicotomía entre la teoría y la práctica, tiene sus cimientos en la época de la revolución industrial. Como diría Horkheimer (2001) desde las grandes revoluciones del siglo XIX, existió una contradicción intrínseca en la emancipación del hombre y los valores humanos. Por un lado se siguen venerando las virtudes tradicionalistas guiadas por la cooperación, la comunidad y la solidaridad, cuando la realidad objetiva se ha convertido en un gran aparato guiado por la racionalidad industrial, con su mecanización y producción en masa. Esto trae como inevitable consecuencia la adecuación de las relaciones sociales a las demandas del mercado. Gergen (1991), también argumenta que con la tríada de razón, método y ciencia nos hemos distanciado de la esencia del ser humano y hemos adecuado el yo a la imagen de la máquina. El ejemplo más reconocido y que no podemos obviar, es el de la Mc Donalización de la sociedad, concepto expuesto por Ritzer (1996), en donde se expone como los valores ya conocidos de la transnacional norteamericana Mc Donald, han ido incursionando desde las

fábricas, hasta los actos más insignificantes de la vida cotidiana. Salen a relucir como valores fundamentales la eficacia, el cálculo, la predicción y el control.

> El industrialismo reifica las almas. Aún antes de la planificación total, el aparato económico adjudica a las mercancías valores que deciden sobre el comportamiento de los hombres. Desde que las mercancías perdieron sus cualidades económicas, hasta incluso su carácter de fetiche, se expande éste como una máscara petrificada en la vida social en todos sus aspectos. A través de las innumerables agencias de la producción en masa y su cultura se inculcan al individuo los modos normativos de conducta, presentándolos como los únicos, naturales, decentes y razonables. El individuo queda ya determinado sólo como una cosa, como elemento estadístico, como éxito o fracaso. (Adorno & Horkheimer, 1994, p.81-82)

De esto, debemos rescatar que los sistemas educativos, surgidos en el industrialismo, formaron docentes que, debido a las demandas inmediatas del sistema, buscaban instruir a una futura mano de obra que fuese de la mano con las exigencias de la producción capitalista. De esta forma, las academias se convierten en espacios sociales cuya función principal es vigilar, normalizar y sancionar, mediante la fijación de horarios, la diferenciación de espacios por edades y áreas de conocimiento y la consiguiente legitimación del examen como ritual credencialista. En este marco represor, el profesor debe actuar con autoridad siguiendo los principios que establece la norma burocrática y los principios ilustrados de la ciencia (Moreno, 2005).

Tras analizar lo anterior pareciese que el pensamiento crítico, la reflexión y sobre todo la felicidad fuesen cuestiones poco relevantes en los campos educativos. Ha sido bastante sencillo sustituir estos principios por otros que velan por la deshumanización de los agentes académicos**.** Una muestra empírica de la excesiva racionalización en las aulas de clases, es el hecho de medir a los alumnos mediante subjetivas calificaciones. Estas calificaciones estrictamente numéricas, crean un clima que venera la medición, comparación e incluso la humillación, debido a que en un sistema en el que el ser humano se convierte en un número de una escala limitada, siempre existirán ganadores y perdedores y por ende, se estarán construyendo y manteniendo estructuras jerárquicas dentro del estudiantado. La competencia, el individualismo, y esta perspectiva materialista que se le impone al ser humano, logran adiestrar y moldear a los agentes hasta convertirlos en las demandas exactas del mercado.

> Las peores condiciones posibles para el aprendizaje lingüístico están marcadas por la rigidez y la vacuidad intelectual y emocional. No puede haber nada que atrofie más la mente que las clásicas baterías de ejercicios de lengua, sean a base de mera memorización de paradigmas o a través de la repetición mecánica de pautas ajenas (Chomsky, 2006, p.171)

La importancia de estos aportes es darnos cuenta que la institución educativa cambia en la medida en que se modifica el entorno donde esta se desarrolla, por ende, la institución ha sido víctima y se ha adaptado a la evolución de los valores o más bien, antivalores que promueve la sociedad mecanizada actual.

Parece pertinente profundizar un poco más en los valores que han incursionado en la práctica académica. Para ello, nos apoyaremos en Paulo Freire, educador latinoamericano reconocido por sus ideas innovadores en la arista educativa. Pretendemos que al comparar un sistema educativo basado en el sujeto y en la emancipación de su *ser* con un sistema alienante que solo busca méritos objetivos y orientar al ser humano en el *tener*, se puedan visualizar las diferencias en las que tanto se hacen énfasis, y se logre precisar, cada vez más, la idea a la cual si dirige la investigación.

Toda la corriente humanista del pensamiento de Freire (1975) se logra resumir en la siguiente frase: "Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas" (Freire, 1975). Su teoría crítica radica en la idea de que el sistema educativo "real" se caracteriza por ser ante todo, narrativo y disertador. Ambos adjetivos implican la presencia de un sujeto que narra – el educador - y objetos pacientes que escuchan: los educandos. De esta forma el docente se transforma en el agente que debe llenar con su narración la mente de los estudiantes, narración además, que va de la mano con una visión segmentada de la realidad. De esta forma, "la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son depositarios y el educador es quien deposita" (Ibíd., p.78). Esta es la concepción bancaria del sistema educativo.

Como contraparte, Freire, con su *teoría dialógica*, logra plantear un modelo revolucionario de cambio holístico del sistema escolar. Esta teoría se fundamenta en cuatro (4) premisas esenciales: En primer lugar propone que en vez que conquistar y transformar al individuo, surjan sujetos conscientes que colaboren para la transformación del mundo. En sus

propias palabras "el diálogo no impone, no manipula, no domestica, no esloganiza" (Freire, 1975, p. 217). La comunión auténtica de personas provoca la colaboración, excluyendo de plano toda técnica de manipulación o persuasión al estudiantado.

Como segundo punto, la teoría dialógica busca unir para la liberación, a diferencia del sistema educativo convencional el cual mantiene una división funcional para que la élite intelectual y económica pueda perpetuarse en el poder. Como tercer apartado, Freire habla de organización, refiriéndose a la coherencia, amor y verdaderas creencias que se deben presentar y vivir en las aulas de clase. Por último, todo esto solo se podrá llevar a cabo con una verdadera revolución cultural, porque, como venimos argumentando, el problema no se origina en el aula, sino más bien, en estos recintos se manifiestan las consecuencias de la sociedad industrial que nos circunda.

Existen entonces dos (2) formas de entender la educación: una enfatizada en el sujeto, en la colaboración, en el diálogo, en la unión de personas como iguales, en la organización y en el amor. Condiciones que inevitablemente, traerán la emancipación de la verdadera esencia del individuo, de sus críticas personales, y sobre todo, de una visión no mecánica ni fatua de la felicidad. En el otro extremo, y representado en una gran mayoría de las aulas de clase, tenemos una dinámica totalmente contraria, en donde privan la imposición, la separación, la desigualdad, el poder y el mantenimiento de una cultura que busca la formación de trabajadores, no seres humanos. Lo curioso está, en que esta estructura académica no es apreciada por todos, sino mantiene oculta sus verdaderas intenciones, bajo una máscara o teoría de "progreso".

> La educación sin libertad, da por resultado una vida que no puede ser vivida plenamente (tomar decisiones libremente, autogestión) uno no puede aprender la libertad en teoría y ser libre al salir de la escuela. Se tiene que ser libre desde la misma escuela. (Guzzo, Paz, Lacomella (productores) & Doin (escritor y director), la educación prohibida, 2012)

Teniendo un panorama del sistema educativo al cual nos enfrentamos y los antivalores que en él se promueven, debemos aclarar que tanto los premios, castigos, puntuaciones y elementos burocráticos promovidos por este "progreso académico" los padecen todos los actores universitarios, incluyendo a la misma gama profesoral. Los profesores cumplen un rol

específico dentro del sistema educativo: transmitir determinados conocimientos a los estudiantes para la formación integral de los mismos. Y precisamente es en esta transmisión es donde surge la reproducción de las ideas dominantes y la perpetuación de estos modos de actuar. Este será indudablemente nuestro segundo punto de análisis.

> El sistema universitario en su estado anterior tendía a asegurar su propia reproducción produciendo maestros dotados de características sociales y académicas casi constantes y homogéneas, y en consecuencia, casi intercambiables en el curso del tiempo (…) la constancia del sistema a través del tiempo suponía que los maestros estuviesen dotados, en todos los niveles jerárquicos, de un habitus universitario (Bourdieu, 2009, p. 188)

En efecto, siguiendo la línea teórica del sociólogo Bourdieu (2001), todo campo social presupone la existencia de diversas formas de capital, que a su vez, son propiedades capaces de otorgar fuerza, poder y ventaja a sus proveedores. En el campo universitario específicamente, podemos encontrar la presencia de un *capital cultural* el cual se relaciona directamente con los títulos académicos y la identidad curricular. También se manifiesta el ya conocido *capital económico* y el *capital social*. Este último enfatiza en los "recursos basados en las conexiones y pertenencia a un grupo" (Bourdieu, 2001, p. 107). La lucha por obtener estos capitales se complementan con lo que el sociólogo francés cataloga como *habitus universitario*, o dicho de otra forma, con una manera de ver el mundo con prejuicios característicos aprehendidos en el ámbito académico.

La existencia de esta forma condicionada de construir la realidad, nos da pie para suponer, en conjunto con autores como Bowles y Gintis (1985) y Althusser (1989), que para la perpetuación de este habitus, es necesaria la transmisión cultural, y por ende, las universidades, como instituciones socializadoras, reproducen las relaciones de poder mediante el traspaso de la cultura de las clases dominantes de las sociedades contemporáneas. O expresado de manera distinta, "la forma en que una sociedad clasifica, transmite y evalúa el conocimiento educativo, refleja el poder y su distribución, así como los principios de control dados" (Ávila, 2005, p.161).

> La institución asigna límites, trazando fronteras incorporadas entre aquello que es legítimo obtener, incluso en materia del saber, y aquello que es legítimo esperar, querer, amar (…) mientras por un lado se trazan límites de legitimidad, por el otro se va moldeando una estructura que premie esos

> límites y, dentro del campus universitario comienza a tener sentido las jerarquías legítimas, identidades curriculares y posiciones de poder y autoridad. Todos estas "cuestiones" comienzan a ser valoradas por la gama profesoral y, por ende, es transmitida a los estudiantes. En efecto, de agentes que, por haber soportado y aceptado las manipulaciones pendulares de la institución, tienen por ley la ley de la institución, puede esperarse que modifiquen sus aspiraciones conforme a las modificaciones de las posibilidades definidas por la ley de la institución (Bourdieu, 2009, p. 190)

Se puede observar como el sistema educativo posee mecanismos que terminan produciendo y ofertando al mercado laboral profesores y estudiantes con características casi homogéneas. Esta sumisión a las ideas dominantes en el campo educativo es lo que permite que sea posible hablar de *reproducción* de ideas. Giroux (1985) señala incansablemente que las escuelas priorizan su papel reproductor del sistema capitalista por encima del desarrollo de valores que promuevan la libertad y la autonomía de los estudiantes. Toda esta función latente, como diría Merton (2003) se encuentra expresada en lo que muchos intelectuales reconocen como el **currículo oculto**.

Llegando a nuestro último punto, parece pertinente evaluar alguna herramienta empírica que nos pueda dar una pista de la existencia de las ideas y los contravalores en las aulas de clase. El instrumento indicado para comprobar esto es el currículo. Según Ríos (2009) existen tres (3) distintos tipos de currículo: el currículo formal, el real y el oculto. El *currículum formal*, concibe la planificación del proceso de enseñanza en su estructuración metodológica en cuanto a fines, recursos, técnicas, condiciones contextuales, académicas y administrativas. Por su parte el *currículum real*, es la puesta en práctica del currículum formal con las inevitables y necesarias modificaciones que requiere la contrastación y ajuste entre el plan curricular y la realidad del aula. Finalmente, tenemos el *currículum oculto* es todo lo que existe detrás y en paralelo al proceso pedagógico. Éste no se encuentra contemplado en los planes de estudio ni en la normativa importante del sistema educacional, sino por el contrario, deriva de ciertas prácticas institucionales que, sin embargo, pueden ser más efectivas para la reproducción de conductas y actitudes. El currículum oculto es proveedor de enseñanzas encubiertas, latentes, no explícitas, que la institución tiene la capacidad de brindar. (Ríos, 2009)

Para fines de esta investigación, utilizaremos la noción de currículo oculto debido a que es la categoría conceptual que engloba todas las ideas, valores y antivalores que hemos expuesto hasta ahora.

Bowles y Gintis (1985, extraído de Romero, 2012) mencionan que mediante el currículo oculto, los alumnos aprenderán cualidades y habilidades impuestas desde la lógica de la producción capitalista, como la obediencia, la puntualidad, el no cuestionamiento de la autoridad, la disciplina, entre otros. De esta forma observan que existe una correspondencia entre las necesidades de la producción y el currículo oculto en los sistemas educativos. Por su parte, Illich (1974), uno de los grandes maestros y pioneros en las corrientes críticas sobre la educación contemporánea, expresa:

> El currículo oculto siempre es el mismo, cualquiera que sea la escuela o el lugar. Obliga a todos los niños de cierta edad a congregarse en grupos de alrededor de treinta, bajo la autoridad de un maestro autorizado, durante quinientas, mil o más horas al año. No importa si el currículo esté diseñado para enseñar los principios del fascismo, el liberalismo, el catolicismo, el socialismo, o la liberación, mientras las institución reclame la autoridad de definir cuáles actividades son las que considera "educación legítima".

El currículo oculto está ligado con un concepto de vital importancia en la teoría sociológica: *violencia simbólica o estructural*[2]. El currículo oculto al imponer comportamientos, hábitos y pautas valorativas ajenas al individuo, estudiante o profesor, está incurriendo en una violación ideológica de la persona, ya que se alteran por completo las aspiraciones iniciales del individuo para reproducir las "correctas o pertinentes" para el sistema económico. Por ende, en las últimas décadas, la escuela no solo ha manifestado la presencia de un currículo oculto, sino además, ha sido el escenario funcionalmente adecuado, para poner en práctica la violencia estructural.

> Este compromiso de la escuela con valores socio-culturales, económicos y políticos (…) con concepciones de lo educativo, es lo que nos permite hablar de violencia en la escuela, al

[2] Bourdieu (1999), define la violencia simbólica como: "esa violencia que arranca sumisión que ni siquiera se perciben como tales, apoyándose en unas expectativas colectivas, en unas creencias socialmente inculcadas" (p. 173).

> reproducir/mantener, y en parte contestar, el orden socio-cultural, económico y político existente, con sus conflictos. Esta violencia es estructural porque al reproducir las estructuras sociales injustas y sus conflictos (configuraciones materiales e ideológicas sobre las que se asientan la realidad de las clases y grupos sociales en conflicto) está reproduciendo la desigualdad del orden social institucional y legal existente (Herreira, 1995)

Toda esta manipulación ideológica, ya conceptualizada de varias formas, resulta más sencilla cuando los profesores "solo posean principios pedagógicos en estado práctico, (o sea) rutinas adquiridas mediante un currículo oculto… fruto de acciones que se ven hacer a otros miembros y que ellos o ellas sufren, pero sin llegar nunca a reflexionar sobre tales actividades" (Torres, 1991, p. 95). De esta forma, el currículo oculto tiene la atroz ventaja de manifestarse sin que los profesores ni los alumnos se percaten de la situación de dominación de la cual son víctimas[3].

Berger y Luckmaan (2003), lo ilustran de otra manera. Todos los sujetos que construyen activamente la realidad social, se encuentran inmersos en diversas zonas de subjetividad, pero, sin embargo, todos poseen un *universo simbólico* similar. El universo simbólico son todos aquellos significados sociales y subjetivamente reales que apuntan a explicar cómo observar e interpretar determinados hechos. La legitimación y reproducción del universo simbólico se debe en muchos casos, al papel del especialista, los cuales son definidos por los autores como aquellas "personas poseedoras del conocimiento y destrezas especializadas y reconocidas socialmente como tales" (Ibíd., p.122). Los docentes, siendo especialistas reconocidos en el campo universitario, y adquiriendo mayor legitimidad al ser apoyados por instituciones académicas de prestigio, no sólo ayudan a transmitir determinado conocimiento - que es parte del universo simbólico - sino además, lo avalan en la medida en que lo reproducen en sus aulas de clase. Aquí es donde opera el currículo oculto, estando completamente enraizado en el universo simbólico de todos los agentes académicos.

---

[3] Es necesario aclarar que si bien es cierto que el *currículo oculto* es una categoría analítica, ésta se reproduce mediante estructuras, prácticas y hábitos ligados directamente a la lógica mercantilista, siendo de esta forma y en la mayoría de sus casos, una reproducción e imitación inconsciente por los actores involucrados. Se profundizará sobre este punto en el desarrollo del marco teórico (p.35)

Si nos trasladamos a antecedentes empíricos que puedan ser un apoyo metodológico para nuestro estudio, en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (Caballero, 2002), se realizó una tesis doctoral cuyo objetivo central se ligaba a *explorar los valores y creencias del profesorado de educación secundaria sobre diversas áreas educativas*. Se enfatizó en profundizar en el concepto de educación, las finalidades de la misma, el rol de docente y los aspectos metodológicos en clase. Sobre todo, se deseaba comprobar si existía una relación directa entre la teoría expresada por los profesores y la realidad enunciada por el estudiantado. Ambas actitudes fueron medidas a través de dos (2) escalas Likert aplicadas a cuatrocientos ochenta y siete (487) profesores y cuatrocientos sesenta y dos (462) alumnos seleccionados mediante un muestreo aleatorio estratificado con características delimitadas en colegios secundarios de la isla de Gran Canaria.

Los dos (2) resultados más relevantes – y directos con el fin del presente estudio – fueron referentes al concepto de educación y la función del rol del docente. En primer lugar, los profesores encuestados se encuentran conscientes de que la función de su rol va de la mano con la transmisión de valores y, que estos valores a su vez, tienen una relación directa con la sociedad circundante. Sin embargo no hay acuerdo en que ellos propulsen las diferencias sociales. Caballero (2002) argumenta que, si bien la institución escolar no crea las diferencias, sí las reproduce y, si los que trabajan en esta área no son conscientes de este hecho, se ayudará a mantener el estado actual de las cosas y por ende, el status quo. El segundo aspecto relevante de la investigación, fue la presencia de la dicotomía teoría – práctica cuando se menciona la importancia del rol de docente como educador, como motor para el desarrollo de la afectividad y personalidad del estudiante en las aulas de clase. El proyecto reveló que en la práctica académica solo se manifestó la presencia de clases magistrales y transmisión (no discusión) del conocimiento.

En síntesis, el estudio concluye afirmando que existen marcadas discrepancias entre lo que dicen los profesores sobre sus valores y creencias educativas y lo que perciben sus alumnos de los mismos. Existe una contradicción generalizada en la gama profesoral. Creen tener unas ideas que en la práctica no coinciden con lo que se predica. “Así mismo, se encuentra poco reflexivo y crítico en temas relacionados con la educación, cuando debería ser

un motor para la crítica y para el cambio" (Caballero, 2002). Se recomienda, con urgencia, que debe replantearse el rol docente, las finalidades de la educación y sobre todo, el tipo de individuo y sociedad que se está buscando crear al instruir.

Por otra parte en México, un estudio realizado por Canto y Muñoz (2009, extraído de Adler, 2011) profundizó en *los conflictos éticos que presentaban los profesores en su práctica docente y, cómo ciertas condiciones estructurales de la enseñanza pueden llegar a propulsar estos conflictos*. Se buscaba indagar en los dilemas, conflictos y tensiones que inciden en la toma de decisiones de carácter ético en los agentes educativos en situaciones diversas. El estudio fue realizado a quinientos ocho (508) estudiantes de posgrado de la Universidad Autónoma de Yucatán mediante un cuestionario simple, compuesto por una pregunta directa y abierta acerca de la conducta no ética de sus profesores.

Se clasificaron todas las respuestas de la muestra en siete (7) categorías[4]. En estas categorías se agrupan la inflexibilidad, el egoísmo, la intransigencia, la constante negación al diálogo, los abusos a la autoridad y la indiferencia. Se concluyó, que sí existe un conflicto ético en los profesores basado, posiblemente, en una contradicción inherente a la teoría y práctica académica. Los antivalores expresados en esta investigación, aunque no se encuentren de manera formal en los currículos universitarios, se manifiestan constantemente en los espacios académicos.

Por último, una investigación realizada en la Universidad de Buenos Aires titulada: *Currículum oculto en contextos universitarios: un análisis centrado en la formación ética*, se plantea al "curriculum oculto" como fuente de procesos de enseñanza-aprendizaje no intencionados, pero eficaces, en la formación o distorsión del profesional. Por esta razón debe desenmascararse para conocer cuáles son los valores promovidos por la institución que colaboran al desarrollo de la personalidad moral y denunciar prácticas que promuevan contravalores (Esteva, 2009).

---

[4] Las siete (7) categorías del estudio eran: Plagio, exhibir antivalores, presentar problemas éticos en su relación con otros docentes, problemas éticos en relación con sus alumnos, problemas éticos en relación con su profesión, falta de principios y problemas éticos relacionados con la investigación.

El estudio fue realizado mediante una metodología descriptiva y cualitativa, a través de encuestas y entrevistas a trescientos mil (300.000) alumnos de psicología y economía de cuatro (4) universidades en la ciudad de Buenos Aires. Los datos cuantitativos obtenidos para respaldar el método cualitativo, fueron adquiridos por la reconocida encuesta de actitudes sobre la ética profesional de Hirsch Adler.

Tras el análisis de los resultados, se llegó a las siguientes conclusiones: los valores promovidos abiertamente por la universidad no son los que se manifiestan dentro de los salones de clase; la correlación que existe entre la universidad y la sociedad Argentina ha sido tal que ya no se orienta a la formación de profesionales que velen por mejoras sociales sino, por el contrario, que se ajusten a las demandas del mercado; presencia de la competencia y el individualismo apático, en contraposición de la solidaridad y la empatía; y por último, se descubrió que la universidad tiende a privilegiar ciertos discursos sobre otros, favoreciendo a las élites y grupos de poder. Son discursos ideológicos y con ansias de mantener la estructura desigual de la sociedad actual.

> Dentro de un modelo como este, "centrado en la enseñanza", es esperable que el docente transmita el conocimiento expositivamente con escasas estrategias didácticas valiéndose de la lección magistral y esperando que el alumno ejerza la capacidad memorística para luego reproducir de manera adecuada el conocimiento ya establecido (Esteva, 2009)

Esta investigación recomienda con urgencia detectar los currículos ocultos de las universidades nacionales e internacionales para, una vez revelados, poder erradicar este modelo "centrado en la enseñanza" en donde se forman únicamente estudiantes aplicados, y por el contrario, comenzar a indagar otros esquemas educativos en donde realmente se vele por la formación integral y completa del estudiante.

Tanto los antecedentes directos como indirectos, nos ayudan a situarnos frente a las cuestiones metodológicas de nuestra investigación. Antes de seleccionar apresuradamente, alguna academia particular para el estudio, es necesario recordar que el problema educativo ya descrito atañe a todos los países industrializados, es decir, a todos los países del mundo, no se limita a países aislados. Por limitaciones evidentes, no se podrá trabajar el fenómeno a nivel mundial, sino para adentrarnos a comprobar la veracidad de nuestra hipótesis y problema de

investigación, trabajaremos un caso específico para inspeccionar más a fondo la realidad ya expuesta. Los resultados que se obtengan no pretenderán generalizarse, solo se desea obtener un acercamiento inicial a la presencia del currículo oculto en algún plantel educativo.

Si nos remitimos al caso venezolano, que es el entorno que nos interesa para fines investigativos, existe una cuestión interesante con el tema escolar. Desde el siglo XIX, la corriente positivista se apoderó de la reforma curricular nacional, dejando de lado la línea humanista propuesta por el maestro Simón Rodríguez. La influencia del "método Lancaster"[5] en los primeros planteles académicos, selló el destino de la educación venezolana en los siglos posteriores.

> Las tesis desarrollistas y la teoría del Capital Humano fundamento de los Planes expuestos sirvieron para instrumentalizar la educación, para cosificar al alumno y para mediatizar los procesos de reflexión y cambio. Al respecto, agrega Gustavo Villamizar que todo ese paquete conocido como tecnología Educativa, llegó a nuestras tierras inicialmente con la reforma de Hernández Carabaño durante el primer período presidencial de Rafael Caldera, afinada posteriormente por la "Revolución Educativa" de Luis Manuel Peñalver en el primer gobierno de Carlos Andrés Pérez y más tarde, se incorporan sus postulados generales a la base conceptual de la Ley Orgánica de educación de 1980. A partir de entonces nos hemos visto colmados por "objetivos en términos de conducta observable", "objetivos generales y específicos", "textos didácticos", "evaluación objetiva", "exámenes de marcar", "diseño instruccional", "recursos para el aprendizaje", "facilitadores", "Situaciones de aprendizaje", e incluso nuevas maneras de llamar a los seres humanos que participan en el proceso incluyéndolos en la categoría de "recurso" y algunos abusadores hasta llegan a designarlos como "insumos" (Villamizar,1995, extraído de Mora – García, 2004, p.65).

Paralelamente, mientras la realidad en los recintos académicos se direccionaba hacia la cosificación del estudiantado, el sistema escolar venezolano recibió, gracias a la globalización, influencia discursiva e intelectual del currículo oculto por la teoría reproductivista, especialmente del marxismo althusseriano y las corrientes de Bourdieu, Passerón, Establet y

[5] El método Lancaster enfatizaba en técnicas de repetición oral y memorización, convencido de que estas estrategias velaban contra la pereza y la ociosidad del estudiante. Esta metodología no buscaba que los alumnos desarrollasen originalidad o profundidad intelectual en la actividad pedagógica, pero si reforzaba la disciplina mental y física del individuo. (Lancaster, 1803)

Baudelot. A su vez, no podemos dejar de nombrar la notable influencia del pensamiento pedagógico de Paulo Freire, que representa un esfuerzo propio de reflexión desde América Latina en relación a la problemática educativa. (Mora – García, 2004). Sin embargo, por más de la presencia de teorías críticas en materia educativa, la realidad venezolana se encontraba ya codificada en el discurso de "progreso académico".

Con toda esta influencia ideológica, comienza a ser visible la presencia del currículo oculto en Venezuela. Sabiendo esto, resulta factible entablar una relación entre el estudio crítico de la educación y la sociedad en la que nos desenvolvemos y por ende, poder incursionar en sus planteles académicos para corroborar la presencia o ausencia de esta categoría conceptual.

Entre todos los recintos académicos posibles, se decidió seleccionar universidades en vez de escuelas primarias o secundarias, debido a que las universidades están en el último peldaño socializador antes de ingresar en el mercado laboral, por tanto, creemos que al ser el último escalón que trasmite valores, tiene una importancia fundamental para la trasmisión de pautas de comportamiento en el individuo. Además, como menciona Chomsky (2005):

> Incluso en el nivel más avanzado de la educación universitaria, el estudiante le desanima la propia regulación universitaria y lo disuade de trabajar como lo haría cualquier hombre razonable si pudiera elegir: de un modo individual, cultivando aquello que le inspiren sus propios intereses de un modo colectivo (…) los proyectos de curso y los exámenes son individuales y competitivos (…) en este sentido las formas institucionales de la universidad fomentan la mediocridad. (Chomsky, 2005, p.247)

Teniendo esto presente y considerando que una de las universidades más prestigiosas de nuestro territorio es la Universidad Católica Andrés Bello, ya que según el QS University Rankings 2014-2015 la UCAB es la universidad N° 1 de Venezuela, N° 21 de Suramérica y N° 476 del mundo, resulta interesante conocer si existe incongruencia valorativa en un recinto que tiene valores cristianos bien delimitados. La UCAB, dentro de su proyecto formativo a corto y mediano plazo, destaca que los valores que deben promoverse en todo momento en esta universidad son: "visión cristiana de la vida, excelencia, compromiso social, compromiso para el desarrollo sustentable, autonomía y conciencia ciudadana" (UCAB, 2013)

Además, debido a que nos interesa obtener una muestra lo más representativa posible, abarcaremos a todos los actores universitarios, es decir, la gama profesoral y el cuerpo

estudiantil del plantel seleccionado. La importancia de los docentes radica en que al ser víctimas pasivas y propulsoras para seguir manteniendo este orden de ideas, cumplen un papel fundamental en el campo universitario. Son los agentes que mantienen el no - dinamismo dentro de la academia.

> Lo que puede aparecer como una suerte de defensa colectiva y organizada del cuerpo profesoral no es otra cosa que el resultado adicionado de millares de estrategias de reproducción independientes y sin embargo orquestadas, de millares de acciones que contribuyen efectivamente a la conservación del cuerpo porque son el producto de esa suerte de instinto social de conservación es un habitus de dominante (Bourdieu, 2009, p. 196).

Estos argumentos hacen que los docentes sean parte imprescindible de nuestra unidad de análisis. Por su parte, los estudiantes, como receptores de toda esta dominación simbólica, son los otros actores capaces de revelarnos qué se esconde en la academia. En conjunto, estos agentes son los que nos podrán manifestar la presencia o ausencia de currículo en cualquier recinto académico.

Se cree que este acercamiento inicial al sistema educativo desde la perspectiva crítica, pueda despertar el interés de intelectuales y políticos por cambiar el rumbo y la condena de la educación. No solo se vela por un cambio estructural del sistema educativo, sino también por el rescate de la esencia humana. Si se concientiza sobre esta problemática, será posible erradicar los intereses que hacen posible el mantenimiento del currículo oculto. Por otro lado, a micro nivel y si se descubre la presencia del currículo oculto en nuestro campo de análisis, se podrá exhortar a la Universidad Católica Andrés Bello a ser la universidad pionera en emprender un proyecto de erradicar por completo esta especie de currículo, y poder educar a los estudiantes tal y como manifiestan sus principios éticos.

Considerando lo anteriormente expuesto, resulta intrigante determinar la presencia o ausencia de un currículo oculto en la Universidad Católica Andrés Bello según las apreciaciones de la gama profesoral y el estudiantado ucabista el campus de Montalbán durante el período académico 2014 – 2015. Por más de que esta investigación cumple parámetros metodológicos y argumentativos estrictamente académicos, tiene impreso el deseo de la autora de revivir la educación socrática, basada en promover el pensamiento crítico y

fomentar realmente, la auto reflexión. Sócrates evaluaba constantemente lo útil o nocivo que, para el alma, puede resultar la mercancía de la enseñanza. Esta misma inquietud es la que personalmente se encuentra latente en cada una de estas letras. Desmitificar los currículos ocultos es el primer paso para un cambio real en el sistema educativo.

CAPÍTULO II: OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Objetivo general

- Determinar la presencia o ausencia de un currículo oculto en la Universidad Católica Andrés Bello según las apreciaciones de la gama profesoral y el estudiantado ucabista el campus de Montalbán durante el período académico 2014 – 2015.

Objetivos específicos

- Identificar la apreciación del estudiantado de las distintas facultades la UCAB en referencia a la presencia o ausencia de un currículo oculto en su casa de estudios.
- Identificar la percepción de la gama profesoral de las distintas facultades de la UCAB con respecto a la presencia o ausencia de un currículo oculto en la Universidad Católica Andrés Bello.
- Examinar si existen diferencias en lo manifestado por los profesores y estudiantes de las distintas facultades de la UCAB.

CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO

Descubriendo lo que esconden las estructuras académicas

Para poder abordar el desarrollo conceptual del presente estudio, y con ello exponer los distintos enfoques teóricos desarrollados sobre la corriente crítica de la educación, nos conviene separar nuestro marco teórico en tres (3) puntos previamente delimitados y que ayudarán a mantener la coherencia que hemos trabajado hasta los momentos. En primer lugar, abordaremos la teoría dialógica de Paulo Freire para profundizar en la visión que manejaremos con respecto a los valores y antivalores que se promueven actualmente en la práctica educativa. Nuestro segundo apartado versará en exponer la reproducción de estos antivalores mediante la teoría de la reproducción de Pierre Bourdieu principalmente, y matices de la teoría Louis Althusser, Bowles y Gintis y Henry Giroux. Por último, profundizaremos en la categoría analítica de currículo oculto bajo la mirada de diversos autores, pero esencialmente nos centraremos en la conceptualización desarrollada por de Jackson.

La teoría dialógica: valores y antivalores educativos

Cuando en los años sesenta, Freire propone la teoría dialógica para el ámbito pedagógico, trae a la palestra el tema comunicativo como motor para la transformación socioeducativa. La perspectiva dialógica es un concepto teórico así como metodológico, que busca indudablemente un cambio en el individuo que promueva, a su vez, un cambio en el entorno. Por ende, para Freire uno de los conceptos que debe ser reivindicado es el *ser*. “Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión” (Freire, 1975, p. 106). Aun así, Freire afirma que en un mundo en donde no hay amor, es muy difícil la creación del diálogo auténtico. “Siendo el amor fundamento del diálogo, es también diálogo. De ahí que sea, esencialmente, tarea de sujetos y que no pueda verificarse en la relación de dominación” (Freire, 1975, p. 108).

Freire fundamenta toda su teoría educativa sobre una premisa central: “Reconocer la deshumanización como una realidad histórica” (Ibíd., p.40), una realidad que no sólo se ubica en el presente, sino que se ha manifestado en todas las sociedades humanas. Más de cien años

atrás, Marx nos diría además, que la historia de la humanidad se podía observar como la historia de la lucha de dos (2) clases sociales: La burguesía y el proletariado. La burguesía por su parte, dueña de los medios de producción y el capital, y el proletariado, individuos que deben negociar desigualmente su fuerza de trabajo para su subsistencia. Estas clases además, tal y como se menciona en el Manifiesto Comunista, no se limitan únicamente a la arista económica, sino la formación de las clases sociales serán el espejo de los roles ocupados en la fábrica (1979). Siguiendo en la línea marxista, el proletario deberá adquirir, por medio de la lucha revolucionaría, aquello que le ha sido despojado: su humanidad. Freire no se encuentra distante a este pensamiento. Expresa ciertamente, la presencia de dos (2) grandes grupos de poder: Los opresores "aquellos que oprimen, explotan y violentan en razón de su poder" (Freire, 1975, p.41) y los oprimidos, víctimas pasivas de un poder que los supera. Entre la acción dominante de los opresores y la pasividad de los oprimidos, se reproduce un orden social injusto, "orden basado en la muerte, el desaliento y la miseria" (Ibídem). El uso de estas palabras y la radicalidad que las mismas emanan, se debe a que la estructura del orden establecido reproduce individuos que poco se acercan a ser sujetos, seres humanos, sino individuos marcados de los mitos de éxito de la estructura dominante. Este orden reproduce a su vez un conjunto de *comportamientos prescritos*, pautas de conciencia ajenas a los oprimidos, pero que le son vendidos como propias. Es aquí donde tiene su cimiento el miedo a la libertad, prefiriendo entonces la "gregarización a la convivencia auténtica, la adaptación en la cual su falta libertad los mantiene, a la comunión creadora a que la libertad los conduce" (Ibíd., p.43) Es en esta dualidad cuando el oprimido se percata de que quiere ser más, pero teme realmente serlo.

El temor a la libertad radica en la manipulación de la conciencia del oprimido, conciencia que solo puede liberarse en la plenitud del acto de amar, de una solidaridad verdadera, en la praxis. Es en la práctica donde se puede dar una transformación objetiva de la situación coactiva. El oprimido es absorbido por la realidad opresora, realidad que termina domesticándolo, y "solo es posible salirse de ella con acción y reflexión (…) la superación de ésta exige la inserción crítica de los oprimidos en la realidad, con el fin de que actúen simultáneamente sobre ella" (Ibíd., p.50). Freire, al igual de sus grandes maestros, reconoce

que el sujeto y el objeto son categorías analíticas, que ambas se terminan funcionando en la praxis y por ende, ambas se interrelacionan en la creación de la realidad. Sin embargo, este proceso creador es distorsionado cuando el sujeto oprimido termina cosificándose en objeto, en cosa. Y este proceso cosificador es a su vez fomentado con la violencia, con la obstaculización de la libertad, del ser más. "Una vez instaurada una situación de violencia, de opresión, ella engendra toda una forma de ser y de comportarse de los que se encuentran envueltos en ella. En los opresores y oprimidos" (Ibíd., 59). Violencia que reduce todo a su poder de compra, a su condición de mercancía.

Precisamente es necesario, para una transformación real, anular la contradicción de opresores y oprimidos, restaurar la humanidad. Ahora, todo este proceso continúa gestándose en el aparato educativo, víctima ciertamente de la situación opresora, pero, con un enorme potencial de ser el lugar donde comience la transformación real de los sujetos oprimidos. Precisamente, la *pedagogía del oprimido*, nombre que encabeza el texto central de su teoría crítica educativa, hace énfasis en que la estructura académica reproduce un modo de ser inauténtico, y para esto se debe cambiar desde sus raíces la acción educativa: *debe ser una acción con él otro, no para el otro.* Es precisamente en esta inclusión cuando Freire comienza a esbozar la importancia del diálogo, de la intersubjetividad. "Se debe sustituir el diálogo por el anti diálogo, por la esloganización, por la verticalidad" (Ibíd., p.68) Solo así, se podrá beber de la libertad, una libertad que requiere un sujeto activo, "no un esclavo ni una pieza bien alimentada de la máquina" (Ibíd., p. 72). Es el individuo en este nuevo esquema educativo, que podrá irse comprometiendo completamente con la praxis, con la acción revolucionaria, para posteriormente, cambiar las estructuras pedagógicas y educarse realmente, para la libertad.

Partiendo de ese anhelo pedagógico, Freire hace un análisis – y contraste – con el sistema educativo *real*, describiéndolo como narrativo, discursivo y disertador. Explica esto como una inevitable "narración de contenidos que, por ello mismo, tienden a petrificarse o transformarse en algo inerte, sean éstos valores o dimensiones empíricas de la realidad. Narración o disertación que implica un sujeto – que narra – y objetos pacientes, oyentes: los educandos" (Ibíd., p.77). Este tipo de educación unidireccional, tiene características

específicas. Prevalece en primer lugar, la sonoridad de la palabra, es decir, los hábitos de memorización, de repetir constantemente sin percibir el verdadero significado de los contenidos. Además, el concepto de "saber" es inamovible, bloqueando de esta forma el proceso de creación y búsqueda y con esto, estimulando la ingenuidad y no cumpliendo parámetros completamente lineales y unidireccionales. El verdadero interés que esconde este tipo de educación es transformar la mentalidad de los oprimidos, no la situación de los oprime.

Según el autor, el problema radica en que pensar auténticamente es peligroso. El extraño humanismo de esta concepción educativa se reduce a la tentativa de hacer de los hombres su contrario: un autómata, que es la negación de su vocación ontológica de ser más. La idea que tenemos en torno a la educación en el mundo contemporáneo, el lo denomina *educación bancaria*, en donde en vez de comunicarse,

> El educador hace comunicados y depósitos que los educandos reciben pacientemente, memorizan y repiten. El único margen de acción de los educandos es recibir depósitos, guardarlos y archivarlos (…) en la visión bancaria de la educación, el "saber" el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que se juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la presión: la absolutización de la ignorancia" (Ibíd., p. 78-79)

Bajo esta concepción el educador siempre será quien sabe, piensa, habla y actúa. Para poder romper estas barreras alienantes y lograr que la educación sea una práctica de libertad, es de vital importancia eliminar la contradicción intrínseca entre educador – educando, logrando así, cambiar por completo los cimientos de la práctica educativa.

> La educación auténtica, repetimos, no se hace de A para B o de A sobre B, sino A con B, con la mediación del mundo. Mundo que impresiona y desafía a unos y a otros originando visiones y puntos de vista en torno de él. Visiones impregnadas de anhelos, dudas o desesperanzas que implican temas significativos, en base a los cuales se constituirá el contenido programático de la educación (Ibíd., p. 114)

El gran error radica en que el docente intenta impartir su modo o el de alguna institución, de percibir la realidad, cuestión que desmotiva a los alumnos a pensar por su cuenta, y con ello, les absorbe la libertad de ser realmente ellos. La diferencia de modos de actuar, de la verticalidad en contra de la horizontalidad educativa, trae por consiguiente, dos

(2) formas antagónicas de percibir la educación, dos (2) formas que no sólo son caminos distintos, sino forman personas completamente diferentes, es la fundamental oposición entre la opresión y la libertad.

La visión bancaria de la educación es la antítesis a la propuesta de Paulo Freire. Este afirma que "la liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es otra cosa que se deposita. No es una palabra más. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo" (Ibíd., p.90) La educación bancaria presupone una visión mecánica de la conciencia que requiere ser llenada. La educación para la libertad, la propuesta dialógica de Freire, parte de la idea de una conciencia intencionada al mundo. Parafraseado al autor, el primer esquema educativo está basado en el asistencialismo, el segundo tiene sus cimientos en la crítica. La primera sirve expresamente para la dominación, inhibiendo de esta forma, el actor creador y negándole al sujeto la posibilidad de humanizarse. La segunda contrariamente, busca la transformación: la transformación de los seres humanos y con ello, la transformación de la estructura social. La educación bancaria es por esencia reaccionaria, por el contrario, la educación para la libertad no puede ser otra cosa que completamente revolucionaria.

La educación para la libertad parte de la unión, del compañerismo, por ende debe "comenzar suprimiendo la contradicción de educador – educando, con el fin de que ambos se hagan educadores y educandos" (Ibíd., p.79) En otras palabras, "el educador ya no es sólo el que educa, sino aquel que, en cuanto educa, es educado a través del diálogo con el educando" (Ibíd., p.92) con esto, se derrumban por completo los parámetros obsoletos de autoridad y se cambian por una educación en comunión. "Es por eso por lo que ésta educación, en la que educadores y educandos se hacen sujetos de su proceso, superando el intelectualismo alienante, superando el autoritarismo del educador bancario, supera también la falsa conciencia del mundo" (Ibíd., p.100).

Freire realiza una comparación entre la antidialogicidad y la dialogicidad como matrices de teorías de acción cultural antagónicas. Esta comparación nos servirá para demostrar las diferentes raíces valorativas que existen en las distintas aulas de clases. O peor

aún, las diferencias que existen entre la teoría y la práctica valorativa dentro de una institución educativa.

Iniciaremos analizando la práctica antidialógica de la educación. El primer elemento que la compone es la *conquista*.

> El antidialógico, dominador por excelencia, pretende, en sus relaciones con su contrario, conquistarlo cada vez más, a través de múltiples formas (…) el sujeto determina sus finalidades al objeto conquistado, que pasó, por ello, a ser algo poseído del conquistador (…) de esta forma se le roba al oprimido su palabra, su expresividad y su cultura. (Freire, 1975, p. 180)

Esta conquista, presente en el ámbito educativo, aliena a los agentes de este campo para que se encuentren sumergidos en una cultura de dominación e imposición, que moldea de forma inconsciente su comportamiento y se promueve mediante los actores participantes en los recintos académicos. Todos los mitos de libertad, progreso, heroísmo, éxito, deberes y otros imaginarios sociales, los adoramos debido a que son la vía que creemos tener seguir para ser buenos profesionales, "son la introyección que tienen, las masas oprimidas y les asegura su conquista. Estos mitos son entregados mediante una propaganda bien organizada por los medios de comunicación en masa" (Ibíd., p. 183)

El segundo punto que comprende la teoría antidialógica es *dividir para oprimir*. "En la medida que las minorías, sometiendo a su dominio a las mayorías, las oprimen, dividirlas y mantenerla divididas es una condición para mantener el poder" (Freire, 1975, p. 184)

Una de las características de estas formas de acción, y que se presenta en el ámbito educativo, es tener una visión focalista del mundo y no una visión de la totalidad. Las materias son enseñadas de una forma tan aislada y deterministas, que resulta bastante complejo ampliar la mirada cuando eso no es lo que se promueve. Esta amputada visión de la realidad, mantiene la alienación del sujeto. "A los opresores les interesa el aislamiento, ya que mantiene así la alienación, obstaculiza la emersión de las conciencias y su participación crítica en la realidad entendida como una totalidad" (Freire, 1975, p. 186).

> En la medida en que la división de las masas oprimidas es necesaria al mantenimiento del status quo y, por tanto, a la preservación del poder de los dominadores, urge el que los oprimidos no perciban claramente las reglas del juego. En este sentido, una vez más, es imperiosa la conquista

> para que los oprimidos convenzan, realmente, que están siendo defendidos. Defendidos contra la acción demoníaca de los "marginales y agitadores", puesto que así se llama a los hombres que viven y vivirán, arriesgadamente, en la búsqueda valiente de la liberación de los hombres. (Freire, 1975, p. 190)

Y precisamente, cualquier estudiante o profesor que no se ajuste a las normas establecidas de comportamiento o de pensamiento, será víctima de aislamiento social o cualquier otra presión para que se moldee a las normas de la institución.

Un tercer elemento de la teoría antidialógica es la *manipulación.* "El mito que hace que perdure la manipulación es el modelo que la burguesía hace de sí misma y presenta a las masas como su oportunidad de ascenso, instaurando la convicción de una supuesta movilidad social" (Freire, 1975, p. 192). La educación en sí misma, como promesa para la movilidad social, es parte de la manipulación y adiestramiento que promueven las élites dominantes. De igual forma, dentro del ámbito educativo, mediante calificaciones y reconocimientos subjetivos, se promueve esta excelencia anhelada, que reproduce, a su vez, la manipulación de masas.

Finalmente, la última categoría que compone la teoría antidialógica es *la invasión cultural.* Consiste en "la penetración que hacen los invasores en el contexto cultural de los invadidos, imponiendo a estos su visión de mundo, en la medida que frena su creatividad, inhibiendo su expansión" (Freire, 1975, p. 198). Este concepto de Freire, bastante similar al de violencia simbólica de Bourdieu que expondremos más adelante, hace referencia a una violación de la personalidad individual, mediante la imposición de cuestiones valorativas que son ajenas al individuo. En la educación fácilmente podemos detectar como se veneran los comportamientos y actitudes completamente egoístas y de competencia, que buscan el poder, tratando de subyugar valores humanos como la solidaridad o la cooperación. "En la invasión cultural, es importante que los invadidos vean su realidad con la óptica de los invasores y no con la suya propia" (Freire, 1975, p. 200)

Tras todo este recorrido conceptual por la teoría antidialógica, es momento de realizar un análisis detallado de su contraparte, para observar la otra cara de la educación y, sobre todo, darnos cuenta de que con bases valorativas distintas, hay cambios sustanciales en el

entorno y con esto, en el individuo. Para ello, nos adentraremos en el primer elemento de esta teoría: *la colaboración*. “En este caso, la acción de los sujetos está orientada para la transformación del mundo, en colaboración” (Freire, 1975, p. 218)

> Mientras en la teoría antidialógica las masas son el objeto sobre el que incide la acción de la conquista, en la teoría de la acción dialógica son también sujetos a quien les cabe conquistar el mundo. Sí, en el primero de los casos, se alienan cada vez más, en el segundo transforman el mundo para la liberación de los hombres. Mientras en la teoría antidialógica la elite dominadora mitifica el mundo para dominar mejor, con la teoría dialógica existe un descubrimiento del mundo (Freire, 1975., p. 220)

Al aprehender y descubrir el mundo y a uno mismo, los estudiantes comienzan a ser aprendices de la vida, no solo se conforman con memorizar conceptos. Colaboración no es pensar igual, sino aprender a pensar críticamente, sin juzgar al otro, sin imponer al otro, sino ayudarlo a su formación como individuo. Para luego colaborar en colectivo para la transformación.

Un segundo elemento fundamental en la teoría dialógica es *unir para la liberación*. La unión es todo lo contrario a las etiquetas separatistas que se manifiestan en el sistema social y en la arista educativa. Adjetivos como bueno, malo, ganador, perdedor o incluso expresiones como ¡Yo solo soy un 10!, ¡Soy un mediocre! son sistemas de etiquetajes que se han utilizado en las estancias académicas para mantener una cultura basada en la separación. La unión, por el contrario, rompe todo este sistema de etiquetaje, rompe la competencia intrínseca que lo promueve, y trabaja en el rescate de la esencia de cada individuo para, de esta forma, romper los prejuicios sociales y lograr aceptar al otro, sin vencerlo, sin querer estar por encima de él, sin que se venere esta actitud. La unidad es rescatar el sentido de una sola humanidad, de respeto, de solidaridad, en contraposición de los antivalores que se enseñan en las instituciones socializadoras.

La organización compone el tercer elemento de esta teoría dialógica.

> La teoría dialógica de la acción, el testimonio de la persona, es una de las connotaciones principales del carácter cultural y de la revolución pedagógica. Entre los elementos constitutivos del testimonio, se cuentan con la coherencia entre la palabra y el acto de quien testifica; la osadía que lo lleva a enfrentar la existencia como un riesgo permanente; la radicalización y nunca

> sectarización, de la opción realizada, que conduce a la acción no sólo a quien testifica sino a aquellos a quienes da su testimonio; la valentía de amar que, creemos quedó claro, no significa la acomodación a un mundo injusto, sino la transformación de este mundo para una creciente liberación de hombres (…) (Freire, 1975., p. 231)

El testimonio al que hizo referencia Freire en el párrafo anterior, es un testimonio auténtico y por ende, crítico. Ocurre cuando un individuo, estudiante o profesor, rompe todo lo que lo condiciona y se atreve a palpar la libertad. Ocurre cuando un salón de clases deja de ser una prisión académica y se transforma en un lugar de reflexión. "Por lo tanto, en la teoría de acción dialógica, la organización que implica autoridad no puede ser autoritaria y la que implica libertad no puede ser silenciosa" (Freire, 1975, p. 234)

Por último, la *síntesis cultural* hace referencia a la superación de todo aspecto inducido. "La síntesis cultural es la modalidad de acción con que, culturalmente, se enfrenta la fuerza de la propia cultura, en tanto mantenedora de las estructuras en que se forma" (Freire, 1975, p. 237). Por ende, esta categoría es la superación de toda cultura alienada o alienante. Cualquier cambio en la acción de uno o varios individuos impactarán directamente en el ámbito cultural, y con ello, se podrá paulatinamente, lograr una revolución en la cultura dominante. Con esto queremos expresar que cambiando el sistema educativo tal y como lo concebimos hoy en día, se podría encausar una revolución cultural, que afecte directamente al resto de los subsistemas liderizados por valores similares y repercuta así, en el modo de percibir y actuar con otros y con el entorno.

La intención de utilizar a Freire como teórico que enmarque nuestra visión en este aspecto, es que mediante sus teorías antagónicas, podemos percibir la dicotomía valorativa sobre el campo educativo. Creemos que aunque en teoría todos los recintos tienen valores manifiestos que son acordes a la teoría dialógica de Freire, es su práctica, sus acciones son moldeadas y orientadas hacia los valores que se observan en la teoría antidialógica.

Aunque Freire constituye el centro teórico de la práctica valorativa en la realidad académica, existen otros autores que, en éste ámbito, pueden hacer diversos aportes. Si analizamos teorías contemporáneas en el tema que nos compete, debemos sacar a colasión a Gert Biesta (1995), educador europeo que profundiza en la diferencia entre dos (2) polos

opuestos de acción educativa: *la pedagogía manipulativa y la pedagogía comunicativa*. La diferencia fundamental entre ambas dinámicas académicas se basa en el principio de fomentar dentro de la instancia educativa relaciones simétricas e igualitarias. Esta relación no puede ser reducida a un mero carácter instrumental o de acción estratégica, cuestión que caracteriza a la postura manipulativa, en la cual se "tiene la convicción de que el niño no es aún capaz de tener una real comunicación, donde la imposición de actividades y la supresión de un diálogo verdadero son necesidades pedagógicas" (Castro, Alonso & Leonor, 2008)

En tal sentido, una pedagogía basada en el diálogo y en la comunicación debería poseer ciertas características ideales:

> 1. Una *interacción equitativa o cercana a lo equitativo,* tanto en lo cuantitativo (frecuencia de emisiones verbales y duración de las mismas) cuanto en lo cualitativo (contenidos emitidos en cada fragmento de discurso de los actores en el aula).
>
> 2. Una interacción marcada por una estructuración dialógica, incluyendo turnos de actuación y/o mediación equitativos, discusión continua de contenidos, cuestionamientos, discusión de opiniones, conexión con la vida diaria, resolución de problemas en el aula, discusión de dilemas hipotéticos, reales y semi-reales, etc.
>
> 3. Contenidos curriculares construidos progresivamente entre el docente y los estudiantes; para que ello pueda ocurrir, debería haber un encuentro entre docente y alumnos previo al inicio del año escolar, a fin de adaptar las necesidades de los alumnos a la estructura curricular que establezca el sistema escolar.
>
> 4. El peso dado a la opinión y criterios del alumno debería variar inversa y proporcionalmente con su edad, debido a la maduración del sujeto: la construcción de contenidos con el sujeto en la pedagogía de los primeros años no puede tener el mismo peso que en la educación andragógica.
>
> 5. Ocurrir al menos tres (3) autoevaluaciones docentes de la labor llevada a cabo, al inicio, mediados y final del año escolar.
>
> 6. El modelo del diálogo debería primar sobre cualquier otra manera de interacción, salvo cuando resulte necesario acudir a otras (como el monólogo, la clase magistral, el examen, etc.). (Ibíd.,)

Ciertamente, el educador sabe acerca del diálogo, mas usualmente no lo practica. "Saber acerca de algo no garantiza que se le *ponga en práctica;* quizás simplemente

que se le *acepta:* tener información no es tener conocimiento, para llegar a éste hay que creer y *practicar,* a fin de lograr experiencia" (Ibíd.,)

De igual forma, el psicólogo suizo Jean Piaget (1972), aunque no profundiza específicamente en la práctica dialógica en los recintos educativos, sí identifica una dicotomía valorativa en lo que se transmite – y cómo se transmite – en las aulas académicas. La pregunta originante que moldea su discurso educativo es la siguiente: ¿La educación realmente desarrolla la personalidad del individuo o por el contrario, moldea a los sujetos según un modelo conforme a las generaciones anteriores? Para responder esto, el autor hace una pequeña, pero vital diferencia entre el individuo y la persona:

> El *individuo* es el yo en tanto que centrado sobre sí mismo y haciendo obstáculo, con el egocentrismo moral e intelectual, a las relaciones de reciprocidad inherentes a toda vida social evolucionada. La *persona*, por el contrario, es el individuo que contribuye a su constitución y se somete así voluntariamente a un sistema de normas recíprocas que subordinan su libertad al respeto mutuo (Ibíd.,)

Precisamente, el desarrollo de la *personalidad,* es el crecimiento de la conciencia moral e intelectual, alejada por completo del egocentrismo y abriendo camino a la reciprocidad entre sujetos. El propósito no será otro que formar personas autónomas. Para esto, nos debemos centrar en dos (2) ejes: la educación intelectual y la educación moral. La primera de ella parte de la idea de la escuela activa, la cual afirma que se debe cambiar el método pedagógico, con el fin de que los estudiantes conquisten por sí mismos los saberes de la investigación libre y del esfuerzo espontáneo, ecuación que permitirá la adquisición real de conocimientos y sobre todo, aprenderá el arte de razonar. "El objetivo de la educación intelectual no es saber repetir o conservar unas verdades acabadas, porque una verdad que uno reproduce no es más que una semi verdad; sino, aprender a conquistar por sí mismo lo verdadero" (Ibíd.,) De esta forma, sólo los métodos activos podrán suponen el verdadero desarrollo intelectual, desarrollo que va de la mano con la intervención de un ambiente colectivo de formación moral. Y precisamente, este es el segundo eje de acción.

Piaget (1972) propone el *autogobierno* como motor de la formación ética y moral de los sujetos. Menciona, tres (3) sentimientos innatos que guía, en cierta parte, el

comportamiento moral inicial de los actores: la necesidad de querer, el temor a los mayores y el respeto. La sinergia de estos tres (3) factores se materializan en dos (2) sentimientos: la fuente de obediencia y sumisión unilateral a los adultos y el respeto mutuo recíproco. Generalmente, es la primera relación la que impera en las aulas académicas. Esta primera, al ser reforzada por un ambiente exterior que reproduzca sus mismas pautas, asfixia el surgimiento de una personalidad de autogobierno, produciendo "una especie de compromiso entre la capa externa de obligaciones y las conductas conformistas" (Ibíd., p.63) bloqueando cualquier experiencia de reciprocidad con el prójimo. Ya se trate de formar el intelecto o la moral – cuestión que debería ir de la mano según el autor – para el desarrollo de la personalidad del alumno es necesario comprender que ésta no se lograra por métodos basados en la autoridad, por el contrario, es necesario despertar la naturaleza creativa del individuo. Esto solo será posible cuando se abandone por completo las actitudes egocéntricas en el aula y se comience a velar por la reciprocidad y el autogobierno. El autogobierno, los métodos de escuela activa y la reciprocidad mencionada repetidas veces por Piaget (1972), solo será posible si se aplican métodos dialógicos en la arista educativa.

Los tres (3) autores mencionados, pero sobre todo Paulo Freire, sacan a relucir la dicotomía valorativa presente en los salones de clase. Una vez entendido esto y comprendiendo la problemática existente en la realidad escolar, podrá ser posible pasar a nuestro segundo punto de análisis: La reproducción de estas categorías en la praxis académica.

La reproducción de antivalores

Pierre Bourdieu, ha sido uno de los sociólogos más reconocidos en las últimas décadas por tratar el tema de la reproducción de determinadas ideas en el campo educativo. Se clasificó como un autor que trabaja la corriente "estructuralista constructivista":

> Estructuralista en el sentido de que en el mundo social existen estructuras objetivas, independientes de la conciencia y la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar y de coaccionar sus prácticas y representaciones. Y constructivista en el sentido del que considera que por medio del juego social, de la interacción, se generan las pautas culturales verbales y no verbales. (Ávila, 2005)

El empeño de Bourdieu de evaluar las relaciones sociales mediante un sentido objetivista, el cual existe de forma manifiesta en la realidad social, y un sentido subjetivista vinculado directamente a la mente de los actores, es lo que hace que su teoría sea propicia para evaluar holísticamente el tema que nos planteamos.

Para iniciar a adentrarnos a la teoría de la reproducción, debemos aclarar el concepto de *campo* según Bourdieu. El campo pertenece a la realidad objetiva.

> Es la red de relaciones entre las posiciones objetivas que hay en un ámbito. Estas relaciones existen con independencia de la conciencia y voluntad colectiva (…) Bourdieu concibe el espacio social como un campo, como un campo de fuerza cuya necesidad se impone a los agentes que se han adentrado en él, y como un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados, según su posición en la estructura y en el campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o transformar la estructura. (Ávila, 2005)

Siguiendo esta línea conceptual, nos ubicaremos en el campo universitario o el campo educativo. Dentro de esta red de relaciones particulares, existen pautas y reglas objetivas que moldean la conducta de los agentes que, combatiendo simbólicamente por tener ventajas sobre sus proveedores, solo buscan obtener el reconocimiento de los otros. Aunado a esto, existe otro concepto que nos ayudará a comprender el comportamiento de los actores académicos: el *habitus*. Esta categoría analítica se encuentra latente e introyectada en la visión de los actores, formando parte primordial de la estructura internalizada que moldea la elección a la acción de los agentes en un campo determinado. “El habitus sugiere que se debe pensar, sentir o hacer (…) funciona más allá del control de la voluntad” (Ávila, 2005). La universidad y las escuelas en general, promueven un habitus particular, unas creencias propias de la institución que se imponen, de manera inconsciente a los sujetos, haciendo de este modo, que se comprometan con creencias que siendo inicialmente ajenas a los sujetos, terminan por moldear sus acciones.

El concepto de habitus nos invita a analizar la categoría bourdeniana de *violencia simbólica*. “Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significados e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza” (Bourdieu, 1977). En palabras más sencillas, es la imposición del habitus de los

dominantes, a los dominados, haciéndoles ver que esa visión y percepción de mundo es la correcta.

El habitus y la violencia simbólica, se dan paralelamente en los diferentes campos sociales. A su vez, dentro de cada campo, en este caso, el campo universitario, existirá una lucha por las diversas formas de capital, ya que estos son capaces de otorgar fuerza y ventaja sobre otros agentes. Bourdieu supone tres (3) formas de capital. La primera de ellas, y la más trabajada por el sociólogo francés es el c*apital cultural.* Aunque existen tres (3) formas de capital cultural, todos se transmiten en el seno de la familia. "Todo talento o dotes valorados en la escuela son producto de una inversión de tiempo y de capital cultural" (Bourdieu, 2001). El capital cultural es la acumulación de cultura incorporada. "Presupone un proceso de interiorización, en tanto que implica un proceso de enseñanza y aprendizaje, cuesta tiempo" (p. 139). Involucra el período de formación familiar, en el que se inculcan determinados saberes para pertenecer a un selecto grupo de estatus. El capital cultural, que también puede ser apreciado en bienes culturales reconocidos, se manifiesta también en los títulos académicos.

> El capital cultural incorporado está sometido a las mismas barreras biológicas que su correspondiente portador. Pues bien, la objetivación del capital cultural incorporado en forma de títulos, es precisamente, un mecanismo para neutralizar esta carencia: así puede, por ejemplo, establecerse una diferencia entre el capital cultural autodidacta, siempre sujeto a la carga de su demostración, y el capital cultural académicamente sancionado y garantizado de forma legal mediante títulos. El título académico es un certificado de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional duradero y legalmente garantizado. (Bourdieu, 2001, p. 147)

Teniendo entonces, títulos legitimados, bienes reconocidos socialmente y un saber específico fomentado y reproducido por la familia, tenemos la formación de un capital cultural, desigual para cada individuo o estudiante, que les da ciertas ventajas notables a determinados alumnos para adaptarse en el campo universitario y colaborar a mantener los valores que allí se promueve.

> Precisamente por esto, el rendimiento escolar de la acción educativa depende del capital cultural previamente invertido por la familia; y olvida además que el rendimiento social y económico de la

> titulación académica depende del capital social, igualmente heredado, que puede ser movilizado para respaldarla. (Bourdieu, 2001, p. 139)

Ya introduciéndonos en el segundo capital mencionado por Bourdieu, el *capital social* "está constituido por la totalidad de los recursos potenciales o actuales asociados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuo" (Bourdieu, 2001, p. 148) El capital social, también heredado, se basa en el sentido de pertenencia a un grupo, que a su vez, probablemente tendrá similar habitus y capital cultural. Por último, el *capital económico* es todo aquel convertible en dinero. Son las reservas monetarias de la familia o la persona.

La lucha por obtener estos tres (3) capitales en los diferentes campos, hace que nos encontremos en un espacio social basado en la obtención de poder, en constante competencia por obtener estos escasos recursos. O específicamente en las escuelas, la competencia por ser reconocidos y ser "los mejores".

Conociendo ya los términos y las aplicaciones de los conceptos de Bourdieu, podemos adentrarnos propiamente en su teoría de la reproducción. Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passerón se propusieron demostrar que las instituciones escolares actuaban, otorgando títulos y reconocimientos educativos a quienes pertenecían a situaciones culturales, sociales y económicas privilegiadas, y que con su acción legitimaban y reforzaban desigualdades sociales de origen, a las que les daban el carácter de dones naturales de inteligencia. (Bourdieu & Passerón, 2008). Aunque se conoce que la escuela no crea las desigualdades de clase, más sí las reproduce, ambos investigadores lograron demostrar que la escuela aboga y avala este papel reproductor.

> Pero el ideal de la cooperación no encuentra ningún estímulo en la tradición de la universidad y, desde la escuela primaria a la investigación científica, el trabajo colectivo no se apoya salvo excepcionalmente en las instituciones. Entre las tareas que se asignan, los profesores suelen dejar en último lugar la función de organización que podría incumbirles y muy particularmente la tarea de encuadrar el trabajo colectivo de los estudiantes. Es más, la escuela inculca, desde la infancia, un ideal opuesto, el de la competencia individualista. También los estudiantes pueden oponer en la universidad el deseo de trabajo en equipo pero, formados por esa misma universidad, no están preparados en absoluto para inventar técnicas que contradigan los valores interiorizados durante

> tanto tiempo. Así, el frecuente fracaso de los grupos de trabajo universitario se debe a que los estudiantes, productos de un sistema que impulsa la inclinación de la pasividad, no pueden, por un milagro de decisión, crear ex nihilo las nuevas formas de integración (Bourdieu & Passerón, 2008, p.54)

Parte importante de la reproducción es conocer qué es lo que se reproduce. Tal y como podemos observar en el párrafo anterior, y bastante similar a las ideas antes expuestas de la teoría antidialógica de Freire, se vela por el mantenimiento de la competencia individualista, de la poca integración, de la pasividad en el estudiantado.

> La escuela es considerada incapaz de producir cualquier cambio social. La educación se limita a imponer las pautas de autoridad y reproduce el orden social propio de la sociedad de clases, actuando, además, como mecanismo de legitimación de las jerarquías de clases sociales a través de las titulaciones. Y lo hace con sutileza que es lo que explica su eficiencia con la adhesión de los sectores más desfavorecidos. (Ávila, 2005)

En la misma línea de la teoría de la reproducción, otro teórico que puede aportar en nuestro desarrollo contextual es Louis Althusser. Este intelectual, a diferencia a Bourdieu y muy en sintonía con todo lo anterior, propone la existencia de una relación directa entre las relaciones educativas y las relaciones de producción capitalistas. El mercado y las relaciones sociales que en él se originan, traspasan el sistema económico y sus intereses permean directamente en las escuelas. Afirma que la escuela aparece en la superestructura como un *aparato ideológico del estado* con una función dominante entre el resto de los aparatos ideológicos, al reproducir mediante la ideología en primer lugar y la represión en segundo lugar, las relaciones de explotación de la sociedad capitalista (Althusser, 1989)

El componente ideológico al que Althusser se refiere, podría relacionarse a la violencia simbólica que expresaba Pierre Bourdieu, específicamente a la imposición de los valores dominantes, es decir, los valores de la élite que posee los medios de producción. (Althusser, 1989)

> Los medios articulan el sistema de relaciones y dan significado a la estructura social, argumentando la dominación o el liderazgo cultural a través de su capacidad de seducción y persuasiones para la implantación de los valores dominantes (política, económica, religiosa, educativa), la creación de una opinión favorable, la inducción de hábitos, etc. De ésta manera forman parte de una estructura

> de instrumentos redundantes que permite establecer las posiciones dominantes sin recurrir a los aparatos represivos convencionales (Romero, 2012 p. 57)

La dominación ideológica que tiene validez en nuestro estudio, recae en el comportamiento de que todos los agentes en el campo educativo, de forma inconsciente, actuán manipulados por creencias ajenas y favorables únicamente para la élite dueña de capital.

De la mano con la teoría de la reproducción de Bourdieu y los aparatos ideológicos de Estado de Althusser, es importante agregar la *teoría de correspondencia* de Bowles y Gintis (1985). Estos autores atestiguan que la escolarización es una de las principales estrategias para la reproducción para el mantenimiento de esta sociedad, y en consecuencia, la reproducción de la desigualdad. Se plantea una correspondencia estructural entre las relaciones sociales de producción en el sistema económico y las relaciones sociales de la educación en el sistema educativo. Estas relaciones son, a su vez, consecuencia y réplica de la división del trabajo, ya que no solo se copian los roles jerárquicos y autoritarios, sino se forma y educa para la aceptación y la adecuación de esos roles, completamente funcionales para la industria económica. La función principal de la corporación educativa, viene a ser un aprendizaje social de violencia en aprender a aceptar los imperativos económicos, sociales y culturales de la economía capitalista. (Bowles & Gintis, 1985)

Por último, y agregando un autor que no solo toma en consideración los tres (3) intelectuales antes mencionados, sino además, se arriesga a proponer una *teoría de la resistencia*, tenemos al norteamericano Henry Giroux. Su teoría se cimienta en la relación intrínseca que existe entre el Estado – escuela y economía, adjudicando que solo entendiendo esta relación, podrá ser superada.

> Desde la perspectiva radical, las escuelas como instituciones sólo podrían ser entendidas mediante un análisis de su relación con el Estado y la economía. Según este punto de vista, la estructura profunda o el significado subyacente de la enseñanza sólo podría descubrirse a través de un análisis de cómo las escuelas han funcionado como instrumentos de la reproducción social y cultural; es decir, cómo han legitimado la racionalidad capitalista y apoyado las prácticas sociales dominantes. (Giroux, 1985, p. 64)

La racionalidad capitalista que menciona, es propulsada por un conjunto de instituciones socializadoras y adormecen constantemente la conciencia crítica del individuo. La primera forma de dominación que vela por la pasividad de la conciencia y por el no despertar del individuo es la e*structura económica*. Ciertamente, como expresan Bowles y Gintis (1985) y Althusser (1989), el aparato económico colabora con la reproducción de habilidades, reglas de la fuerza y trabajo y el mantenimiento de las relaciones de producción que en la mayoría de los casos son enseñadas en las escuelas. Aún así, considera que esto va de la mano con *el modelo cultural reproductor*, integrando de esta forma, la vital importancia de la familia en todo este proceso.

> Al rechazar la ideología de "culpar a la víctima" que conforma muchas de las investigaciones sobre la desigualdad, sus autores culpan a instituciones como las escuelas por el hecho de la desigualdad y ubican el fracaso de estas instituciones en la propia estructura de la sociedad capitalista. Desafortunadamente, el modelo económico-reproductor no ha conseguido captar la complejidad de la relación que existe entre la escuela y otras instituciones como son el lugar de trabajo y la familia. (Giroux, 1985, p. 77)

Indudablemente, Giroux comparte el concepto de violencia simbólica desarrollado por Bourdieu (1977), ya que se logra vincular el poder con la cultura, quitando el determinismo económico que moldea la mirada de muchos autores. Un último elemento que considera fundamental para evaluar la dominación escolar es el *modelo de reproducción hegemónico estatal*. Plantea, citando a Michael Apple:

> ¿Sólo sirve el Estado a los intereses del capital, o su función es más compleja? ¿Es el Estado la arena del conflicto de clases y un sitio donde la hegemonía está en juego, y no un simple resultado predeterminado donde ésta simplemente se impone? ¿Son las escuelas —como instancias importantes del Estado— simplemente "aparatos ideológicos del Estado" (para citar a Althusser), cuya función primordial es reproducir los requerimientos ideológicos y de "fuerza de trabajo" planteados por las relaciones sociales de producción? ¿O encarnan también tendencias contradictorias y proporcionan el sitio donde las luchas ideológicas entre las clases, las razas y los sexos —y en el seno de ellos— pueden ocurrir y de hecho ocurren? (p. 157, extraído de Giroux, 1985, p. 86)

Afirma que todas las formaciones estatales en el capitalismo, terminarán abogando y protegiendo a los actores dominantes. En relación con la enseñanza:

> Como parte de los aparatos de Estado, las escuelas y universidades juegan un papel importante en la promoción de los intereses económicos de las clases dominantes mediante los requerimientos de certificados establecidos por el Estado, los sistemas educativos se inclinan fuertemente hacia una racionalidad altamente tecnocrática que descansa en una lógica extraída principalmente de las ciencias naturales. Los efectos de esto se pueden ver en la distinción que hacen las escuelas en todos los niveles entre conocimientos de status alto —generalmente las "ciencias difíciles"— y conocimientos de status bajo —materias en al área de humanidades—. Este sesgo también presiona a las escuelas para que utilicen métodos de consulta y evaluación que subrayen la eficiencia, la predicción y la lógica de las fórmulas matemáticas. El alcance de la intervención del Estado es obvio en la orientación política favorable que —en mayor o menor escala— se ejerce mediante fondos gubernamentales que apoyan programas de investigación educacional. (Giroux, 1985, p. 96)

El Estado controla de esta forma los conocimientos y saberes impartidos en las aulas de clase. Su función radica en determinar lo que es "mejor" para los grupos de poder, no para la población o estudiantes en general. Tras este diagnóstico, el norteamericano se arriesga a proponer una salida a toda esta estructura alienante. La *teoría de la resistencia* redefine las causas y se aleja de una desadaptación innata de los sujetos, y más allá de eso, es una propuesta que surge de una indignación moral por la estructura opresora. Resalta la importancia de entender bien de donde viene la dominación para poder atacarla, y sobre todo manifiesta la no pasividad de los actores, ya que en ellos radica la solución.

> La teoría de la resistencia sugiere que los educadores radicales deben desarrollar una relación más crítica que pragmática con los estudiantes. Esto quiere decir que cualquier forma viable de pedagogía radical debe analizar cómo se originan las relaciones de dominio en las escuelas, cómo se mantienen y cómo se relacionan con ellas los estudiantes. Esto implica ver más allá de las escuelas. Tomar en serio la contra-lógica que jala a los estudiantes de las escuelas a las calles, a los bares y la cultura de la fábrica. (Giroux, 1985, p.112)

La importancia de Giroux radica en proponer una solución: El despertar de los actores y su accionar contra la subordinación. Sea o no sea la vía correcta, es un camino que no se debe ignorar a la hora de tratar las teorías de reproducción educativas.

Conociendo entonces los antivalores, hábitos y pautas ideológicas que se transmiten y constantemente en la academia, indagaremos mediante un concepto analítico más concreto, como ocurre esta reproducción.

Varias concepciones del currículo oculto

Philip Jackson en su obra *La vida en las aulas* pone de manifiesto la relación de el sistema escolar con "la caja negra", caja que al abrirse nos revela el concepto de currículo oculto.

> Pero los hábitos de obediencia y docilidad producidos en las clases poseen un valor muy estimable en otros ambientes. Por lo que a la estructura del poder se refiere, las aulas no son demasiado diferentes de fábricas u oficinas, esas omnipresentes organizaciones en donde transcurre gran parte de nuestra vida de adultos. Así podría decirse de la escuela que es una preparación para la vida, pero en el sentido especial en que lo afirman los educadores. Puede que se abuse del poder en la escuela como en otros lugares, pero es un hecho vital al que debemos adaptarnos. El proceso de adaptación comienza durante los primeros años de nuestra vida, pero en la mayoría de nosotros se acelera significativamente el día que ingresamos en la escuela infantil. (Jackson, 1968, p.73)

Tal como afirma Jackson en la cita anterior, existe una relación intrínseca entre las aulas de clases y los recintos laborales. Aunque ésta relación no sea del todo visible, compone el epicentro del currículo oculto y es el que mantiene su existencia. La presencia latente de este tipo de currículo en las escuelas y universidades nos hace preguntarnos ¿realmente en la educación se busca una preparación para la vida o por el contrario, un adiestramiento para el trabajo?

> Lo que el alumno aprende en la escuela no es sólo lo que aparece en los documentos curriculares sino algo más complejo, como es el conjunto de reglas y normas que rigen la vida escolar, sentimientos, formas de expresarlos, valores, formas de comportamiento y adaptación a distintos ámbitos. Estos aprendizajes que no aparecen "declarados" en los proyectos curriculares oficiales los denominó "curriculum oculto" (Jackson, 1968)

Además de su aporte conceptual, Jackson (1968) explica ciertos componentes expresados en la mayoría de los currículos ocultos:

> Enseña a vivir "en multitud" controlando y regulando el deseo de hablar con los compañeros o con el profesor, enseña la fundamental virtud de la paciencia, necesaria para aprovechar y perder el tiempo; a aceptar los juicios y valoraciones de los demás, profesores y alumnos; a competir y los límites en que puede hacerse; a como vivir en una sociedad que constantemente evalúa y jerarquiza; a colaborar en la regulación de las actividades escolares aceptando o alterando la que impone el centro o el profesor, todo ello aceptando ciertos códigos y sus sanciones.

Si bien es cierto que el currículo oculto puede tener matices particulares y bien diferenciados relacionados directamente con la sociedad en la que se encuentre, todos comparten ciertas similitudes universales que se atribuyen a esta categoría conceptual.

- Es **subrepticio**, es decir, que influye de manera no manifiesta (…). A través de la observación, de la repetición automática de comportamientos, del cumplimiento de las normas, de la utilización de los lenguajes, de la asunción de las costumbres. Acabamos asimilando una forma de ser y de estar en la cultura generada por la institución.

- Es **omnipresente** porque actúa en todos los momentos y en todos los lugares. De ahí su importancia y su intensidad. La forma de organizar el espacio y de distribuir el tiempo está cargada de significados, la naturaleza de las relaciones está marcada por los papeles que se desempeñan, las normas están siempre vinculadas a una concepción determinada de poder.

- Es **omnímodo** porque reviste múltiples formas de influencia. Se asimilan significados a través de las prácticas que se realizan, de los comportamientos que se observan (...) de los discursos que se utilizan, de las contradicciones que se viven, de los textos que se leen, de las creencias que se asumen.

- Es **reiterativo**, como lo son las actividades que se repiten de manera casi mecánica en una práctica institucional que tiene carácter rutinario. Se entra a la misma hora, se hacen las mismas cosas, se mantienen las mismas reglas, se perpetúan los mismos papeles.

- Es **inevaluable**, es decir que no se repara en los efectos que produce, no se evalúa el aprendizaje que provoca, no se valora las repercusiones que tiene. (Santos, 1994)

Las cinco (5) características nombradas, le otorgan al currículo oculto una efectividad increíble e inmediata, ya que el individuo no es consciente de que aprende cuestiones que van en contra de su voluntad, de su crítica, y de su esencia. Estas características no necesariamente llevan una connotación negativa. En sí mismas, pueden ser vistas como parte del proceso socializador de las aulas académicas. El problema radica en las prácticas alienantes como la puntualidad, la participación pasiva del alumnado y la sumisión del mismo. Otras prácticas que colaboran a reproducir y mantener el comportamiento pasivo del estudiantado en los recintos académicos son:

La monotonía de la vida en el aula, lugar en el que los alumnos pasan una cantidad importante de tiempo, la mayor parte del mismo inmóviles y sin comunicación alguna. La naturaleza de la

> evaluación, la mayor parte de las veces poco explícita y sancionadora, ofreciendo pocas posibilidades para que el alumno pueda jugar un papel activo. La jerarquización existente en la escuela y el control de la situación por parte del profesor casi de manera exclusiva. (Jackson, 1968)

Los economistas Bowles y Gintis, profundizan en la teoría elaborada por Jackson y abordan exhaustivamente el concepto que estamos trabajando, expandiendo sus fronteras conceptuales y vinculándolo directamente con las relaciones desiguales en el sistema capitalista.

> La desigualdad económica y los niveles educativos de desarrollo alcanzados por los estudiantes van a venir marcados en primera instancia por el mercado, la propiedad y las relaciones de poder que definen el sistema capitalista. Lo que hacen las instituciones de enseñanza es estructurarse de acuerdo a unas modalidades curriculares y a unas estrategias organizativas destinadas a jerarquizar y a distribuir meritocráticamente a cada persona en el interior de la red de ocupación, que también está diseñado jerárquicamente. Todo lo que ocurre en los centros de enseñanza está dominado y subordinado a la esfera económica. La economía determina qué habilidades, hábitos, valores, normas y conocimientos es preciso que adquieran (sean inculcados a) los alumnos en el sistema escolar. (Bowles & Gintis 1985, extraído de Obregón, 1995)

Ciertamente, como buenos marxistas, su enfoque economicista nos ayuda a dilucidar de dónde provienen la mayoría de los hábitos y costumbres que se encuentran expresados en el currículo oculto.

> En la teoría de la correspondencia, para hacer efectiva la reproducción del sistema económico, no importan demasiado los contenidos de la enseñanza considerados de una manera formal, es decir, los contenidos que difunden los libros de texto, etc. sino que adquieren especial relevancia las experiencias cotidianas a través de las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se viven en las aulas (el currículum oculto). Las capacidades cognitivas y afectivas desarrolladas, como las destrezas técnicas contribuyen a la construcción de imágenes de uno mismo, que implícitamente van a colaborar para legitimar y para darle un sentido de obviedad a la existencia de desigualdades sociales y económicas. Los modos de premios y castigos, de incentivar y de reprobar del sistema escolar van creando la impronta de características personales que requiere la esfera económica. (Bowles & Gintis 1985, extraído de Obregón, 1995)

Para Bowles y Gintis (1985), la única forma para que desaparezca el currículo oculto, es la eliminación absoluta de las relaciones de dominación y subordinación en la esfera económica. Afirman que un sistema educativo sólo puede ser igualitario y liberador cuando

prepara a la juventud para una participación totalmente democrática en la vida social y esto solo sucederá, cuando se cambien los cimientos de las relaciones de producción mercantiles.

Finalmente, Michael Apple (1991) es otro de los autores encamina su investigación en la unión entre la economía, la educación y la ideología, penetrando a raíz de esta última variable, las concepciones y valores legítimos socialmente aceptados en los currículos de las casas de estudio. De esta forma, y según sus propias palabras, "necesitamos poner de manifiesto que la hegemonía es creada y recreada por el cuerpo formal del conocimiento escolar así como por las enseñanzas encubiertas" (Ibíd., p.111)

> La escuela ha de legitimar una perspectiva básicamente técnica, una tensión de la conciencia que responda al mundo social e intelectual de una forma acrítica. Es decir, que la escuela necesita que todo parezca natural. Una sociedad basada en el capital cultural técnico y en la acumulación individual del capital económico tiene que dar la impresión de ser el único mundo posible (Ibíd., p.112)

Esta función de adoctrinamiento escolar, es posible mediante currículos que contengan inicialmente dos (2) factores: En primer lugar, una *justificación* continua que permita aceptar las normas sociales anteriores y en segundo plano, poseer *límites ideológicos* que avalen este pensamiento, es decir, enseñar ciertas formas de razonar y determinadas herramientas que permitan legitimar los grandes meta – relatos. Para ello finalmente, es fundamental que las instituciones, las normas comunes y el conocimiento sean considerado como algo pre – dado, neutral e inmutable, como un resultado del consenso social.

> El currículo debe poner de relieve las asunciones hegemónicas, que ignoran el funcionamiento real del poder en la vida cultural y social y que señalan la naturalidad de la aceptación, la bondad institucional y una visión positivista en la cual el conocimiento se separa de los actores humanos reales que lo crearon (Ibídem).

El currículo oculto está diseñado y destinado a crear seres trabajadores, comprometidos con metas impropias y completamente enajenados de sí mismo. Noam Chomsky puntualizó:

> Podemos preguntarnos cuál es el propósito de un Sistema Educativo y, por supuesto, hay marcadas diferencias en este tema. Hay la tradicional: una interpretación que proviene de la Ilustración, que sostiene que el objetivo más alto en la vida es investigar y crear, buscar la riqueza del pasado, tratar de interiorizar aquello que es significativo para uno, continuar la búsqueda para comprender más, a

> nuestra manera. Desde ese punto de vista, el propósito de la educación es mostrar a la gente cómo aprender por sí mismos (…). El otro concepto es, esencialmente, Adoctrinamiento; algunas personas tienen la idea de que, desde la infancia, los jóvenes tienen que ser colocados dentro de un marco de referencia en el que acatarán órdenes, aceptarán estructuras existentes sin cuestionar, etc (Chomsky, 2012)

Aunque Chomsky no utilizó el término de currículo oculto, este se adapta a la perfección a la segunda forma de concebir la educación, al adoctrinamiento. Inevitablemente, las bases educativas actuales necesitan de este concepto para poder seguir funcionando y mantener la estructura de poder y dominación que persiste en las sociedades occidentales.

CAPITULO IV: MARCO CONTEXTUAL

Los cimientos de la Universidad Católica Andrés Bello

Como se mencionó en capítulos anteriores para fines específicos de esta investigación, se seleccionó un recinto educativo para realizar un estudio de caso y lograr dilucidar la presencia o ausencia de un currículo oculto en dicha institución académica. Por razones ya mencionadas en el planteamiento del problema, la universidad por la cual se optó es la Universidad Católica Andrés Bello. Sin embargo, y a fin de contextualizar al lector no solo en la historia de la UCAB y sus concepciones valorativas, sino además, en su práctica académica y su relación con el entorno, se dividirá el presente apartado en dos (2) partes. La primera se centrará en describir algunos elementos sobre la institución educativa, pasando por el origen, la misión y los valores de nuestra casa de estudios. Solo teniendo claro el currículo formal de la institución será posible plantearnos la incógnita que encabeza este trabajo de grado. Seguidamente, ampliaremos nuestra mirada para describir las corrientes ideológicas y los movimientos estudiantiles que se presentaron en diversos países Latinoamericanos a final de los años sesenta. Se hará una referencia especial al caso venezolano. Nuestro objetivo con esto, en vincular todos los discursos revolucionarios que comenzaron a manifestarse en nuestra región, con la crisis del año 72 que se dio en la Universidad Católica Andrés Bello. Éste antecedente directo nos permitirá comenzar a plantearnos la disonancia entre la teoría y la práctica académica en el recinto seleccionado.

1. El currículo formal de la UCAB

- *Orígenes y creación de la institución*

La Universidad Católica Andrés Bello es una institución de educación superior de la Compañía de Jesús. Fue decretada por el Episcopado Venezolano en el año 1951 y realizada en 1953, cumpliendo el presente año 62 años de fundada. La universidad es una institución sin fines de lucro. Lo que se percibe de las matrículas y pensiones estudiantiles se convierte directamente en donaciones a las comunidades aledañas. De haber excedentes se invierten en obras culturales dentro de la misma institución. (UCAB, 2013)

- *Misión y objetivos*

Los objetivos propuestos por la UCAB son los siguientes:

1. La Universidad es fundamentalmente una comunidad de intereses espirituales que reúne a autoridades, profesores y estudiantes en la tarea de buscar la verdad y afianzar los valores trascendentales del hombre.

2. La Universidad es una Institución al servicio de la Nación y le corresponde colaborar en la orientación de la vida del país mediante su contribución doctrinaria en el esclarecimiento de los problemas nacionales.

3. La Universidad debe realizar una función rectora en la educación, la cultura y la ciencia. Para cumplir esta misión, sus actividades se dirigirán a crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación y la enseñanza; a completar la formación integral iniciada en los ciclos educacionales anteriores, y a formar los equipos profesionales y técnicos que necesita la Nación para su desarrollo y progreso.

4. La enseñanza universitaria se inspirará en un definido espíritu de democracia, de justicia social y de solidaridad humana, y estará abierta a todas las corrientes del pensamiento universal, las cuales se expondrán y analizarán de manera rigurosamente científica. (UCAB, 2013)

De igual forma, la Universidad Católica Andrés Bello considera su misión se centra en:

1. Contribuir a la formación integral de la juventud universitaria, en su aspecto personal y comunitario, dentro de la concepción cristiana de la vida.

2. Esforzarse por acelerar el proceso de desarrollo nacional, creando conciencia de su problemática y promoviendo la voluntad de desarrollo. Por lo mismo, concederá especial importancia a la promoción de los recursos humanos y particularmente de la juventud, a fin de lograr la promoción de todo el hombre y de todos los hombres.

3. Trabajar por la integración de América Latina y por salvaguardar y enriquecer su común patrimonio histórico-cultural; por la mutua comprensión y acercamiento de los pueblos de nuestro continente; por la implantación de la justicia social; por la superación de los prejuicios y contrastes que dividen y separan a las naciones, y por el establecimiento de la paz, fundada en hondo humanismo ecuménico.

4. Irradiar su acción, especialmente a los sectores más marginados de la comunidad nacional.

5. Promover el diálogo de las Ciencias entre sí y de éstas con la Filosofía y la Teología, a fin de lograr un saber superior, universal y comprensivo, que llene de sentido el quehacer universitario. (UCAB, 2013)

- *Visión*

La visión compartida por la comunidad ucabista es "ser reconocida como una institución de educación superior privada de servicio público, líder en la formación integral, comprometida con la excelencia, la construcción de una sociedad más justa y humana, así como con el diálogo entre la fe y la cultura" (UCAB, 2013)

- *Valores*

La UCAB se compromete con el desarrollo de los siguientes valores:

1. Visión cristiana de la vida: Paradigma fundamentado en la persona y el mensaje de Jesús de Nazaret, el cual inspira un modo de proceder que lo tiene como referente existencial, orientado a la valoración y defensa de la dignidad humana.

2. Excelencia: Búsqueda constante de la mejor elección, la mayor influencia, la atención a la mayor necesidad, siempre buscando hacer el bien mayor en beneficio de más seres humanos. El Magis no solo hace alusión a niveles óptimos de eficiencia y calidad, sino sobre todo a un tipo de relación con Dios, con la naturaleza y los seres humanos, que se inscribe en el servicio de la realización de la persona en todas sus potencialidades.

3. Compromiso social: Visión solidaria de la vida, con un constante servicio a la fe, la promoción de la justicia y el diálogo con la cultura. Principalmente busca promover la capacidad de identificarse con la tarea nacional de superar la pobreza y la desigualdad.

4. Compromiso con el desarrollo sustentable: Preocupación por contribuir a lograr equidad y justicia social, desarrollo económico, conservación del ambiente y gobernabilidad, atendiendo a su propósito de asumir una posición constructiva frente a los desafíos del desarrollo.

5. Autonomía: Institución independiente de los subsistemas económico, político o ideológico.

6. Conciencia ciudadana: Reto de formar ciudadanos capaces de promover la democracia y la libertad. (UCAB, 2013)

Conociendo ya los valores y los objetivos que se promueven expresamente en la Universidad Católica Andrés Bello, procederemos a exponer la segunda parte de este capítulo, es decir, los movimientos sociales y políticos que comenzaron a permear en la práctica académica de los diversos países del continente, sobre todo, en Venezuela.

2. ***Contexto internacional: la teología de la liberación y los movimientos sociales latinoamericanos***

Es necesario contextualizar el tema educativo no únicamente a un micro nivel ucabista – siendo este el plantel seleccionado para la investigación – sino observando la situación académica como reflejo y consecuencia de movimientos ideológicos que alzaron su voz en diversas partes de Latinoamérica. Las diferentes realidades internacionales se encuentran íntimamente vinculadas con nuestro caso en cuestión, motivo por el cual, dedicaremos unas breves líneas para exponer determinados hitos en los años sesenta y setenta que hicieron eco y motivaron parcialmente, a la crisis del setenta y dos de la Universidad Católica Andrés Bello.

América Latina fue el escenario para uno de los grandes debates ideológicos que se suscitaron a mediados del siglo XX. Con la aparición de Comunidades Eclesiales de Base y el Concilio del Vaticano II, comienzan a surgir discursos en donde predomina una lectura del Evangelio en donde el tema de la pobreza se transforma en un tópico central, empezando así, un largo camino hacia una nueva hermenéutica de la liberación.

Aunque los objetivos del Concilio Vaticano II se centraban en "promover el desarrollo de la fe católica, lograr una renovación moral de la vida cristiana de los fieles y adaptar la disciplina eclesiástica a las necesidades de nuestro tiempo" (Catholic.net, s.f) no tardo en hacerse presente la inminente necesidad de un cambio radical en el discurso y la práctica eclesiástica:

> El Episcopado Latinoamericano no puede quedar indiferente ante las tremendas injusticias sociales existentes en América Latina que mantiene a la mayoría de nuestros pueblos en una dolorosa pobreza cercana en muchísimos casos a la inhumana miseria. Un sordo clamor brota de millones de hombres, pidiendo a sus pastores una liberación que no les llega de ninguna parte (Oliveros, 1990)

La demanda de los diversos sectores de la población, específicamente aquella proveniente de las clases desfavorecidas, impacta directamente en los documentos conclusivos del Concilio Vaticano II. A raíz de ello, una nueva conciencia eclesial comienza a tomar forma a partir de un nuevo modo de vivir la fe de aquellos que estaban comprometidos con la liberación material y espiritual de los pobres de América Latina.

Palabras como injusticia, inhumanidad y egoísmo resuenan en diversos rincones de la iglesia y conglomerados sociales. Los países industrializados y la globalización apuntan a ser las causas directas que explican la falta de solidaridad presente en nuestras sociedades. Parafraseando a Juan Calos Scannone (2015), la teología de la liberación en Latinoamérica es la primera alternativa contra el capitalismo. "En ese contexto la teología de la liberación identificó la lucha contra la pobreza y el subdesarrollo con la lucha antiimperialista y anticapitalista. Se trataba de superar las causas estructurales de la injusticia social" (Tahar, 2007, p.429). Aunque surgen diversas ramas de la teología de la liberación, todas dirigen su mirada a las praxis sociales, adoptando categorías comunicativas como "lucha de clases" y "pueblo". Estos discursos, aunado por la efervescencia social guiada por la Revolución Cubana y los movimientos revolucionarios y marxistas de la región, fueron los antecedentes directos que apostaban por un verdadero cambio social.

El compromiso de los clericós, como actores activos en el terreno de la transformación colectiva, fue de gran impacto para las luchas que se gestaban en América Latina. "La teología de la liberación no pretendió tanto proponer un nuevo tema para la reflexión teológica, sino más bien, una nueva manera de hacer teología como reflexión crítica sobre la praxis histórica" (Gutiérrez, 1971, p.33 extraído de Tahar, p.429). Esta nueva oposición a las estructuras verticales y a discursos conservadores permean también en nuevas aristas sociales, específicamente, comienzan a hacer eco en el campo educativo.

Los movimientos masa, campesinos y obreros, propulsados por la existencia de gobiernos de centro izquierda, redefinen el escenario sociopolítico de la región incorporando nuevos elementos que impactan en la dinámica económica, política y cultural a corto plazo. Ideas anarquistas y socialistas, pero sobre todo la formación de un pensamiento de la "nueva

izquierda", distante a los postulados comunistas de la Unión Soviética, enmarcaban la historia que recién comenzaba a formarse en el continente, y no tardan en invadir la acción estudiantil.

Brunner (1986) señala que en los años sesenta la universidad latinoamericana absorbe un alto grado de radicalización y militancia revolucionaria que iba mucho más allá de la retórica académica y literaria de los años de la Reforma. La Revolución Cubana había ya mostrado lo que un grupo de estudiantes podía conseguir movilizando las universidades. Además, a inicios de los años sesenta, en Brasil, Francisco Julião amenazaba transformar sus Ligas Campesinas en focos insurreccionales, usando un lenguaje más próximo del Evangelio que del Manifiesto Comunista, y encontrando un creciente apoyo entre la juventud estudiantil, el clero militante y activistas de izquierda. En todo el continente, movimientos revolucionarios organizaban a los estudiantes, tratando de hacer alianzas con los movimientos campesinos y sindicatos urbanos, buscando emular a Cuba.

> En Brasil, los líderes estudiantiles comenzaron a ser detenidos en 1964 y fueron prácticamente aniquilados en inicios de los años 70. En Argentina, el gobierno militar de 1966 comienza con "la noche de los bastones largos" donde la Facultad de Ciencias Exactas es invadida. A partir de ahí gran parte de la Universidad de Buenos Aires es desmantelada, iniciando un largo período de desaparecimientos y muertes violentas de estudiantes, profesores e intelectuales. En "la noche triste" del 2 de Octubre de 1968 centenas de estudiantes son masacrados en una manifestación en la Ciudad de México, y en Venezuela en 1969, tres universidades autónomas son ocupadas militarmente. En Chile, los estudiantes sufren con el resto de la sociedad, y a partir de 1973 inicia la represión del gobierno de Pinochet a la oposición de la izquierda. (Brunner 1986, p. 279, extraído de Schwartzman, 1996)

En varias localidades comienza a levantarse con gran ímpetu, la necesidad de una reforma universitaria, reforma que exigía la participación de los estudiantes en la conducción de la universidad, una amplia reforma curricular y sobre todo, la apertura de los recintos académicos hacia los procesos políticos y sociales que se encontraba viviendo América Latina. "En lo que concierne a Latinoamérica, el movimiento estudiantil pugnaba además por una transformación universitaria en función de la formación técnica y también de la conciencia crítica (…) que hiciese posible la liquidación del subdesarrollo" (Castellano & Medina, 1999, p.109).

Venezuela se suma activamente a ésta tendencia de renovación universitaria. Inicia un fuerte movimiento en la Universidad Central de Venezuela en donde se busca una transformación social mediante la praxis académica. La frase que más resonaba en la ciudad capital a final de la década de los sesenta es “la renovación no se negocia sino se conquista”. Castellano y Medina (1999) puntualizan tres fases en el movimiento universitario a nivel nacional. En primer lugar, se encuentra la incubación y explosión del problema académico. En 1964 inicia un debate por la formulación e implementación de nuevos reglamentos de admisión estudiantiles, con fines altamente punitivos, en detrimento de altos estándares académicos. Sin embargo, es en 1968 con la toma de la Facultad de Ciencias de la UCV inicia un proceso de manifestación estudiantil. Toman protagonismo estudiantes de las Facultades de Humanidades y Educación y sobre todo, de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Igualmente, el debate se esparce por el territorio venezolano hasta llegar a la Universidad de los Andes, la Universidad del Zulia y la Universidad de Carabobo.

La segunda fase del proceso de transformación universitaria, inicia con la creación de asambleas, discusiones y documentos que traspasan el campo académico y ubican la polémica a un nivel societal. En 1968 se publican dos textos de gran incidencia en toda la situación universitaria: “En torno a la Renovación” de J.R Núñez Tenorio y Pedro Roa y, “Propuestas de una revolución universitaria” por Héctor Silva Michelena. La alta distribución de este material es un indicador para conocer el alto nivel de difusión de información y la cantidad de actores sociales que comienzan a sumarse a la problemática. A final de ese mismo año inician un sinfín de manifestaciones políticas y finalmente, en octubre de 1969 cuando se realiza la primera intervención militar a la UCV, seguida por una ocupación militar a la ciudad universitaria el 31 de ese mismo mes. 19 días después ocurre en allanamiento de la ULA en Mérida.

Finalmente, una tercera fase del proceso de renovación universitaria ocurre con la destitución de las autoridades rectorales y grupos de profesores involucrados. En septiembre de 1970, con los votos de AD y COPEI se aprueba la Ley de Universidades, con la creación del Consejo Nacional de Universidades, nuevo órgano encargado de solventar las cuestiones académicas. Todo este proceso que se vivió en los años sesenta, tenía tres (3) fines

previamente definidos: La preservación y difusión del saber, la preparación de profesionales y técnicos para la construcción del país, y sobre todo, la proyección y vinculación de la universidad con los problemas sociopolíticos. Sin embargo, por más de los nuevos estatutos encargados y la apertura de la UCV un año después de su allanamiento, la reforma universitaria pierde efervescencia y paradójicamente, comienza a encaminarse hacia los modelos educativos norteamericanos: Inicia el énfasis en la separación departamental, aumenta la segmentación del conocimiento al introducir el esquema trimestral y de unidades de créditos, cuestión que indirectamente colabora con la ruptura y separación del movimiento estudiantil y afianza el individualismo y la competencia mal entendida.

Según Caballeros (1999), la creación de la Universidad Metropolitana marca la contradicción y disyuntiva entre dos (2) movimientos: Por un lado, la demanda por la creación de una universidad autónoma, democrática, de puertas abiertas para el ejercicio de la crítica y la libertad. Por el otro, un modelo universitario ligado al desarrollo de procesos trasnacionales que agudizan la dependencia económica, tecnológica y la concentración de capital, teniendo como resultado la formación de una élite que controla los procesos educativos. El autor considera que en Venezuela se vivió un proceso con ansias de revolución, pero, aún así, no terminó de cimentarse en la realidad, todos los postulados discursivos que encabezaban las protestas iniciadas en 1964.

3. ***Un antecedente directo: la crisis del 72***

Si ubicamos nuestra mirada a micro nivel, podremos encontrar el eco de todas las protestas nacionales e internacionales en la histórica ucabista. El año 1972 fue el estallido de una lucha por un cambio en la estructura de la Universidad Católica. Sin embargo, en nuestro caso, tuvo un peso especial la división entre los jesuitas ante documentos de la iglesia católica, *el concilio Vaticano II (1962 – 1965)* en donde se proponía una universidad con una estructura más participativa y sobre todo, más interconectada con la sociedad circundante. (Yépez, 1994). La propuesta de la iglesia Católica era bastante razonable teniendo en cuenta la época de la información y reflexión en la cual se estaba viviendo en pleno siglo XX. Se quería

derrocar un poco el determinismo y “absolutismo” que manejaban las Universidades Católicas a lo ancho del globo.

Este documento eclesiástico, trajo como consecuencia tres (3) reuniones de las Universidades Latinoamericanas: una en Buga, otra en Medellín y una última en Rio de Janeiro. Entre otras cosas, se dijo:

> Nos parece llegado el momento de hacer una *evaluación serena y objetiva* sobre la labor que cumplen nuestras Universidades Católicas. De acuerdo con las recomendaciones del Concilio Vaticano II, nuestras universidades deben sobresalir (…) es importante que no caigamos en la tentación de lo cuantitativo (…) Además, todo monarquismo, sea estatal, eclesiástico o de cualquier otro género, contradice el ser mismo de la universidad. Las autoridades universitarias han de representar verdaderamente las células vivas a que nos hemos referido, y por ende, ser elegidas por ellas (…) las Universidades católicas han de esforzarse por integrar activamente a sus profesores, alumnos y graduados en la comunidad universitaria, suscitando su respectiva responsabilidad y participación en la vida y quehacer universitario. (CELAM, 1967)

Ante toda esta situación de cambio inminente, en 1967 se produjo el Seminario de Los Teques, solicitando romper con la estructura vertical y jerárquica de la UCAB y abrir a las propuestas planteadas en los seminarios latinoamericanos. Resultado de esta reunión, se presentó un documento con demandas y recomendaciones para comenzar a cambiar la Universidad desde sus cimientos. La respuesta del consejo universitario fue “el panfleto es de carácter subversivo, y deben responsabilizarse todos los firmantes, alumnos y profesores” (Yépez, 1994). Este hecho trajo como consecuencia el primer Congreso de Estudiantes (1969), que se organizó para proponer una reforma en los siguientes temas: Diagnóstico y reforma universitaria; organismos estudiantiles; aspectos docentes y estudios complementarios. Aunque en un primer momento fue aceptado por el consejo universitario, la propuesta no trascendió, y la práctica educativa seguía siendo la misma.

Si bien es cierto que el congreso fracasó con respecto a sus demandas, tuvo un logro contundente: despertó la conciencia estudiantil, y se comenzaron a crear agrupaciones como “evolución”, “avance” y “tercera juventud”. En el periódico universitario, creado para expresar su desilusión para la universidad, se leían cuestiones como:

> Deseamos que la Universidad Católica se abra a un proceso de diálogo y de discusión crítica en torno a los problemas de más significación en la vida universitaria y la realidad venezolana. En este proceso todos deben participar. No queremos que se nos confunda a los ucabistas con la apatía y el individualismo. (Yépez, 1994)

Ante toda esta agitación estudiantil en busca de objetivos educativos distintos, el Rector y sus allegados, comenzaron a impartir sanciones a los estudiantes involucrados. Sanciones relacionadas al pago de matrícula y expulsión. Todo esto empeoró con el triunfo de la Tercera Juventud como representantes estudiantiles en el Consejo Universitario. En esta ocasión, los profesores partidarios de estos movimientos, también fueron incluidos en las listas de expulsión.

Para estos momentos, la Universidad Católica fue escenario de constantes discusiones ideológicas. Incluso, fue víctima de una bomba en el edificio rectoral de la UCAB. Evento con dos (2) versiones totalmente antagónicas de la situación. Por un lado, el cuerpo directivo exigía respeto por las autoridades y por la aristocracia latente de la UCAB, y por el otro, se exigía cambiar de inmediato esta estructura para con esto, poder tener una educación verdaderamente democrática.

Se mantienen las marchas a favor de la reincorporación de los expulsados; los estudiantes y profesores de la Escuela de Ciencias Sociales se niegan a impartir y asistir a clases y el 17 de Octubre de 1972 inicia la huelga de hambre por parte de un grupo de estudiantes. Todo termina con una aparente victoria del cuerpo estudiantil y con la delegación del Rector Pío de su cargo.

Más allá de determinar causas, consecuencias o ubicarnos en alguna postura del conflicto, es interesante traer a colación la lucha que existió por exigir un modelo de universidad distinto. La UCAB tiene en su historia un antecedente en donde impone su visión educativa, pasando por encima de una mayoría significativa que exigía un cambio de estructura, de forma y contenido en sus planes académicos.

4. ***Estudios empíricos que preceden la investigación***

Tras este hecho que marca una pauta en la hoja de vida de nuestra casa de estudio y, en la búsqueda de una UCAB diferente, en el año 2007 se realizó un proyecto liderizado por Luisa Angelucci sobre los valores en la Universidad Católica Andrés Bello en su sede en Montalbán, Caracas. Este estudio de caso, cuyo fin último era *determinar los valores y las dimensiones predominantes en la comunidad de estudiantes ucabistas*, fue realizado mediante una escala auto aplicada, que se administró mediante una selección de muestreo por cuotas (utilizando años y carrera cursada) a 3.384 estudiantes.

El instrumento utilizado para el estudio, se construyó en base a una lista de cincuenta y cinco (55) valores y antivalores obtenida de investigaciones en la UCAB y otras universidades venezolanas. De esta lista prediseñada, se debían marcar el grado de importancia de cada valor señalado, mediante una escala del 1 (poca importancia) a 6 (nivel alto de importancia). Teniendo una confiabilidad alta de 0,61 entre los ítems, y tras la rotación varimax que agrupó los factores en cinco (5) grandes grupos, se obtuvieron las siguientes dimensiones (no se presentan en orden de importancia):

En primer lugar se encuentran los *valores cosmopolitas*. La muestra de estudiantes otorga una importancia media a los valores característicos de la vida moderna, como poder, belleza, apariencia, ambición, entre otros. Son valores deseables por el estudiantado ucabista, pero aún así, no son los más importantes en su práctica cotidiana. Seguidamente, los *valores sociales* se refieren a valores que implican a la colectividad como diversidad, equidad, e igualdad. Según los resultados, estos valores tienen considerable importancia para los ucabistas. Los *valores instrumentales* tienen una importancia alta entre los jóvenes estudiantes. Valores como éxito, progreso, responsabilidad y trabajo son bastante concurridos en el estudio. La eficiencia y búsqueda de la excelencia cuentan también con alto grado de aceptación. La cuarta dimensión del estudio responde a los *valores morales*, la cual agrupa valores como la fraternidad, la amistad, la familia, la paz, y la salud. Esta dimensión tuvo el porcentaje más alto en la investigación. Por último se encuentran los *valores conservadores*. Se encontró una actitud moderada de los estudiantes hacia esta categoría valorativa. Reúne valores que destacan por su

carácter tradicional y relativo al deber ser: religión, espiritualidad, obediencia y tradición. (Angelucci, 2007)

El estudio llegó a las siguientes conclusiones: En general, las dimensiones predominantes fueron: morales, instrumentales y sociales. Además, los estudiantes manifestaron preferencias por valores que se proyectaran a los demás, no meramente en el campo individual. Los valores seleccionados trascienden la visión individualista, materialista y conservadora.

La misma autora, en la revisa EDUCAB, publicó una extensión de su investigación cuyo central objetivo en este caso, era *comparar los valores deseables y los valores existentes en la Universidad Católica Andrés Bello*. Como afirma Carlos Guillermo Plaza, primer Rector de la UCAB, "las universidades católicas no son instituciones hueras, sin contenido ideológico, sin fe y sin pasión" (Yépez, 1994 extraído de Angelucci, 2010). Por ende, las ideas correspondientes a la UCAB utilizadas como "valores deseables" fueron recopiladas principalmente del Estatuto Orgánico de la Universidad, en cuyo título primero expone la naturaleza y los fines de la universidad. Además, se utilizó el Proyecto Educativo Común (PEC) en donde se expone claramente que los valores que deben promover las universidades católicas latinoamericanas. Estos son:

a. Amor, en un mundo egoísta e indiferente,

b. Justicia, frente a tantas formas de injusticia y exclusión.

c. Paz, en oposición a la violencia.

d. Honestidad, frente a la corrupción.

e. Solidaridad, en oposición al individualismo y a la competencia.

f. Sobriedad, en oposición a una sociedad basada en el consumismo.

g. Contemplación y gratuidad, en oposición al pragmatismo y al utilitarismo."

(Proyecto Educativo Común, 2005 p. 5 extraído de Angelucci, 2010).

Tras realizar las investigaciones pertinentes, se catalogaron como valores deseables los siguientes: Trascendencia/cristianismo, progreso de país, generación y transmisión de conocimiento y sentido de comunidad. Utilizando los mismos datos arrojados por el estudio

anterior, así como sus dimensiones y conclusiones iniciales, la comparación entre lo deseado y lo expresado por los estudiantes resultó

> Con total coherencia entre los valores que reportan tener los estudiantes ucabistas y aquellos que la Universidad ve como deseables en sus alumnos en el aspecto que se refiere a las relaciones del individuo con los demás seres humanos, los valores políticos y los relativos al conocimiento y la sabiduría. Sin embargo, en lo que se refiere a los valores que tienen que ver con la relación del individuo con la trascendencia vemos que no hay una total coherencia puesto que estos aparecen en la jerarquía como valores con una importancia media. Debemos recordar que aquello a lo que llamamos valores presentes en los estudiantes son lo que los estudiantes reportan por medio de las encuestas. (Angelucci, 2010, p. 29)

Aunque los resultados de ambos estudios den por hecho que el ucabista se compromete con su prójimo y posee todos los valores morales expuestos en los debidos estatutos, la investigación solo se propuso medir la opinión del estudiantado, no su práctica. El estudio de Angelucci se basó inicialmente en indagar las expresiones formales, el currículo real de la Universidad Católica. Además, la unidad de análisis se limitó al estudiantado ucabista, ignorando la labor de los profesores en la socialización universitaria. El estudio es una excelente aproximación para despertar el interés del investigador hacia la relación de coherencia y correspondencia entre la conducta y teoría.

La verdadera incertidumbre es llegar a indagar si el comportamiento de los estudiantes y profesores pertenecientes a la UCAB va en sintonía con los valores que tanto la institución como ellos mismos profesan. Solo examinando la práctica del individuo es posible determinar si verdaderamente el actuar y el decir van de la mano. Los estudios realizados por Angelucci nos afirman el tipo ideal de universidad que queremos tener, manifestada por la institución y por sus actores. Nuestro fin último con esta investigación, es descubrir si existen desviaciones ante esta opinión manifestada de manera convincentemente, por el colectivo ucabista.

CAPÍTULO V: MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se presenta de forma clara y concisa la metodología utilizada para la realización del estudio. Para ello en primer lugar, se expone el diseño y el tipo de investigación realizada, mencionando específicamente el alcance y profundidad de a investigación. Seguidamente, se detalla la unidad de análisis, enfatizando en la población y la muestra requerida para acercarnos a nuestros agentes académicos. Posteriormente, se encuentra la definición conceptual y la operacionalización de la variable. El cuarto punto del capítulo se centra en describir la técnica de recolección de datos utilizados, así como el proceso piloto necesario para la formación del instrumento oficial. Finalmente, culminaremos mencionando la fiabilidad y limitaciones que se presentaron en el trabajo, así como algunas consideraciones éticas de importancia.

1. Diseño y tipo de investigación

El estudio desarrollado según su *grado de experimentación*, podría catalogarse como *no experimental.* En palabras de expertos: "Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos" (Hernández, Fernández, Baptista, 1994, p.189). Además, tal y como señalan Kerlinger y Lee (2002), "en la investigación no experimental no es posible manipular las variables o asignar aleatoriamente a los participantes o los tratamientos". No hay condiciones ni estímulos, solo se aprecia y analiza el fenómeno tal y como se presenta en la realidad. En nuestro caso particular, la variable de *currículo oculto* será observada y sujeta a medición a través de un instrumento previamente diseñado, sin intervención directa ni intencional de los investigadores y sin ninguna alteración al entorno natural donde se presenta el fenómeno, es decir, la Universidad Católica Andrés Bello.

Según *el tipo de investigación en función de su alcance temporal*, el estudio se cataloga como *seccional o transversal*, es decir, solo se requiere observar el fenómeno una vez en el espacio y tiempo. "Se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito

es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado" (Hernández, Fernández, Baptista, 1994, p. 186). Teniendo esto en consideración, los datos de nuestra tesis fueron recolectados entre los meses de Octubre 2014 y Febrero del 2015.

Por su parte, si indagamos en *función del alcance y profundidad de los objetivos de investigación*, el trabajo se clasificaría como *exploratorio*. "Los estudios exploratorios se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes" (Hernández, Fernández, Baptista, 1994, p.59). Ciertamente, nuestro proyecto tiene un conjunto de antecedentes empíricos que facilitan nuestra visión sobre el currículo oculto, sin embargo, ninguno de ellos examina el problema planteado con la rigurosidad ni la profundidad necesaria, y mucho menos, se especializa en las universidades venezolanas. A su vez, la naturaleza de la investigación no es documental ni de laboratorio, sino constituye una investigación e*mpírica o de campo*. Es decir, resulta necesario un acercamiento a la realidad – mediante diversas técnicas de aproximación, pero sobre todo bajo una mirada cuantitativa – para determinar la presencia/ausencia de la variable enunciada.

Por último, el enfoque de la investigación es un *estudio de caso,* el cual requiere estudiar a profundidad un fenómeno específico en un entorno temporal y espacial previamente delimitado. Merrian (1998) lo define como "particularista, descriptivo, heurístico e inductivo. Es muy útil para estudiar problemas prácticos o situaciones determinadas" (p. 13). Finalmente, el estudio de caso pretende tener una aproximación tanto *cuantitativa* – en mayor medida – como *cualitativa*. Se cree que la conjunción de ambas visiones metodológicas enriquecerá sustancialmente el estudio.

2. Unidad de análisis, población y muestra

La unidad de análisis se refiere a los sujetos que serán medidos a fin de lograr precisar los objetivos de investigación. Para el presente proyecto, fue necesario aplicar dos (2) tipos de muestreo en dos (2) distintos niveles. Antes de incursionar en los muestreos requeridos para el trabajo de grado, resulta necesario encausar el *estudio de caso* con la elección de la universidad en la cual se trabajará. Por motivos de interés particular de la autora y sobre todo,

por la facilidad a la hora de acceder a la organización y contar con la colaboración de todos los actores universitarios, se prefirió optar por la *Universidad Católica Andrés Bello*.

Tras la elección de la universidad, surge la necesidad limitar el estudio de campo y aplicar un esquema de la selección a las carreras para la aplicación del instrumento. En este primer nivel, se decidió realizar un *muestreo probabilístico aleatorio simple*, con el propósito de obtener una carrera por cada facultad de la universidad. El muestreo aleatorio tiene la cualidad de que "es un procedimiento de selección basado en la libre actuación del azar" (Vivanco, 2005). La UCAB en su campus en Montalbán, tiene trece (13) disciplinas distribuidas en cuatro (4) facultades. En la tabla que se verá a continuación, se puede apreciar la población de carreras universitarias ubicadas en función de la facultad a la que pertenecen.

Facultad de Derecho	**Facultad de Ciencias Económicas y Sociales**	**Facultad de Humanidades y Educación**	**Facultad de Ingeniería**
Derecho	Relaciones Industriales	Comunicación Social	Ing. Industrial
-	Sociología	Educación	Ing. Informática
-	Economía	Letras	Ing. Telecomunicaciones
-	Administración	Psicología	Ing. Civil
-	Contaduría	Filosofía	-

Tabla 1. Distribución de carreras por facultad[6].

Tras realizar el muestreo aleatorio simple correspondiente, es decir, enumerando cada una de las trece (13) carreras universitarias y distribuyéndolas en recipientes distintos según la facultad a la cual pertenecen, una (1) persona al azar más la presencia de un (1) testigo arrojaron los siguientes resultados finales: *derecho, psicología, sociología e ingeniería civil.*

Nuestro segundo y último nivel de muestreo responde directamente a nuestra unidad de análisis: los *estudiantes y profesores* de las cuatro (4) carreras seleccionadas. Ambos actores resultan imprescindibles debido a que son los agentes con mayor importancia e incidencia en

[6] Todas las tablas que se expondrán paulatinamente a lo largo de la tesis fueron elaboradas por la autora.

el sistema educativo, y son los únicos capaces de develar la existencia de un currículo oculto en nuestra casa de estudios.

Conociendo esto, analizaremos de forma separada nuestras unidades de análisis, detallando las diferentes poblaciones y las distintas formas de obtención de la muestra para aproximarnos a los agentes universitarios. Buscando la mayor representatividad posible, y considerando reducido tamaño de la muestra, en ambas unidades de análisis – estudiantes y docentes – se utilizó un error muestral del 10% en un 90% de confianza. La fórmula utilizada correspondió a la obtención de muestras teniendo en cuenta una población finita.

2.2.1 Estudiantes

La población estudiantil estuvo definida por los estudiantes de pregrado de las disciplinas de derecho, psicología, sociología e ingeniería civil que se encontraban en décimo semestre en caso de las carreras semestrales y quinto año en caso de la licenciatura anual para el período de tiempo seleccionado. Se tomó este último lapso en específico ya que se considera que en el último semestre/año de la carrera, el estudiante ya tiene un criterio formado sobre su universidad, su ambiente y su dinámica académica y por ende, sus aportes pueden ser valiosos para la investigación.

En la UCAB existe un total de ciento veinte (120) estudiantes en derecho, cincuenta (50) en psicología, once (11) en sociología y treinta (30) de ingeniería civil, todos cursando el último año o semestre de la carrera entre el período octubre 2014 – febrero 2015. Teniendo una población total de doscientos cuarenta y siete (247) estudiantes ucabistas potenciales para la aplicación del instrumento requerido. El tipo de muestreo seleccionado para abordar a esta primera unidad de análisis fue un *muestreo probabilístico estratificado*, tratando de esta forma mantener la mayor aleatoriedad posible dentro de parámetros previamente delimitados. Este estilo de muestreo "se caracteriza por utilizar información auxiliar que permiten agrupar a los elementos que componen la muestra en estratos diferenciados, homogéneos en su estructura interna" (Vivanco, 2005, p.81). Los estratos para este caso, corresponden a la carrera cursada, teniendo así un primer estrato para los alumnos de derecho, un segundo eslabón para los de psicología, un tercer grupo correspondiente a sociología, y un cuarto estrato agrupando a los

alumnos de ingeniería civil. Tal y como plantea este tipo de muestreo, cada estrato tendrá el número representativo a la población, tratando de buscar la mayor exactitud posible en el estudio. Tras realizar los cálculos estadísticos pertinentes[7], se presenta en la siguiente tabla la muestra final de estudiantes requeridos:

Carrera/especialidad	**Población**	**Muestra**
Derecho	93	39
Psicología	48	28
Sociología	11	10
Ingeniería civil	30	21
Total	200	98

Tabla 2. Cálculo de muestras de la población estudiantil por especialidad.

2.2.2 Profesores

Los requisitos pautados por los investigadores para ser parte de la muestra docente es, en primer lugar, dictar clases en la carrera seleccionada. A su vez, es conveniente tener al menos tres (3) años dando clases en la universidad. Se estima que este es el tiempo prudente para internalizar los valores y prácticas ucabistas. Es importante mencionar que no se limita el muestreo únicamente a los profesores que dictan cátedras en el último semestre de la carrera (como en el caso de los estudiantes), debido a que en muchos casos, es en los semestres iniciales en donde puede tener más fuerza el currículo oculto y las pautas determinantes resocializadoras.

El muestreo utilizado para los docentes fue del tipo *no probabilístico consecutivo*. Con la selección de este tipo de muestreo se buscó un acceso rápido a la totalidad de los profesores pertenecientes a las cuatro (4) carreras seleccionadas. El muestreo no probabilístico consecutivo pretende en principio aproximarse a toda la población, no obstante en este caso no fue posible. En vista de lo difícil que resultó encontrar a todos los profesores o que resultaran disponibles para responder a la encuesta, se tomó la decisión de enviar el instrumento de forma online a través del programa Google Drive. Esto último fue agradecido por la mayoría

[7] Como se mencionó al inicio del capítulo, las operaciones estadísticas para el cálculo de la muestra fueron sacadas con un error muestral del 10%, un intervalo de confianza de 1,65, y un P y Q de 0,25 en cada caso.

de los directores de las escuelas a la hora de colaborar a surtir la información por vía electrónica, ya que argumentaban que era una vía más rápida y eficaz para todos los involucrados. Los directores de las (4) carreras seleccionadas fueron los entes encargados de suministrar el instrumento online, por ende, no se manejan datos exactos del número de docentes por especialidad a la cual fue enviado en instrumento. Sin embargo, si se posee el número de profesores que accedió a llenar el mismo. De la escuela de Ciencias Sociales se recibió un total de once (11) respuestas electrónicas, de la especialidad de Psicología se recibieron quince (15) respuestas, de Ingeniería civil se trabajó con trece (13) formularios electrónicos y de derecho con apenas cuatro (4) instrumentos. Es necesario acotar que fue sumamente difícil tramitar el permiso con la Escuela de Derecho, cuestión que se convirtió en una limitante a la hora de acceder a la gama profesoral de esta facultad.

3. Definición de la variable

Según Hernández, Fernández y Baptista (1994) la variable es una propiedad que puede variar y cuyo cambio es susceptible a observación y medición. La variable sobre la cual versa toda nuestra investigación es el *currículo oculto.*

- *Currículo oculto:* Es todo lo que existe detrás del currículo formal y los pensa académicos. Se refiere a los contenidos, cualidades o valores y sistemas de autoridad que se enseñan de manera latente en la institución académica con el fin de adecuar la formación universitaria a las demandas del mercado. (Bowles & Gintis, 1985; Ríos, 2009)

Además de la variable central de la investigación, también fueron relevante a la hora del análisis los datos obtenidos variables como:

- *Sexo:* “Conjunto de seres pertenecientes a un mismo género. Siendo masculino o femenino” (RAE, 2014).

- *Carrera universitaria:* Disciplina o especialidad en la que se encuentra estudiando o dando clases para el momento de la aplicación del instrumento.

3.1 Operacionalización de la variable currículo oculto

VARIABLE	DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	CATEGORIAS E INDICADORES
CURRÍCULO OCULTO	*Política:* Forma de distribuir el poder en las aulas de clases.	*Sistemas de autoridad en el aula*	Nivel de autoridad: Grado de aceptación e inflexibilidad en las relaciones de autoridad legítima. *Escala de siempre – nunca.*
			Nivel de participación en clase: Bajo nivel de participación en la dinámica de la clase por parte de los alumnos. *Escala de siempre – nunca.*
			Rechazo de posturas divergentes: Rechazo a posturas ideológicas, políticas o religiosas diferentes a las aceptadas comúnmente. *Escala de siempre – nunca.*
		Contenidos y métodos de evaluación	Técnicas de evaluación: Se expresa en aquellos métodos que tienden a la memorización de los contenidos. *Tipo de evaluación: escrita, oral, reflexiva o caletre.*
			Valoración del estudiantado por parte del profesor: Sobrevaloración a los estudiantes con mayores calificaciones y rechazo a los alumnos con calificaciones inferiores. *Verdadero, falso.*

			Enfoque epistemológico de los contenidos: Se expresa en un enfoque disciplinar y no holístico de la carrera. *Tipo de enfoque: disciplinar o transdisciplinar*.
	Moral: Valores y pautas que regulan el sistema de relaciones en el aula de clase.	*Valores latentes en la dinámica de clase*	Competencia: Se expresa en el nivel de competitividad dentro del aula. *Escala de siempre – nunca.*
			Individualismo: Tendencia a darle más valor a las actitudes egoístas y meritocráticas. *Escala de siempre – nunca.*
			Condicionamiento: Se manifiesta a la hora de imponer creencias, teorías e imaginarios sociales al estudiantado. *Escala de siempre – nunca.*
			Materialismo: Se observa en una forma de educar basada en la obtención de bienes materiales. *Escala de siempre – nunca.*
		Pautas de comportamiento veneradas en la dinámica de clase	Obediencia: Tendencia a valorar una actitud pasiva a la hora de seguir instrucciones y reglas/subordinación a autoridades legítimas. *Escala de siempre – nunca.*

			Disciplina: Se expresa en apreciar un determinado código de conducta y orden para el cumplimiento de determinados fines. *Escala de siempre – nunca.*
			No cuestionamiento: Se observa al momento de aceptar los conocimientos otorgados sin espacio a dudas ulteriores. *Escala de siempre – nunca.*
	Económico: Relación directa que se encuentra entre el sistema económico y el sistema educativo		Contenidos ajustados a las demandas del mercado: Reajuste constante de temáticas y pensum académicos basándose en las demandas técnicas del mercado laboral. *Escala de acuerdo o en desacuerdo.*
			Imaginarios sociales de éxito: Idea compartida de que el éxito solo puede ser logrado mediante el trabajo empresarial. *Escala de acuerdo o en desacuerdo*
			Roles laborales: Se expresa en la adecuación de las relaciones académicas a los roles manifiestos en los lugares de trabajo. *Escala de acuerdo o en desacuerdo*

			<u>División del trabajo:</u> Se valora actitudes que promuevan una división del trabajo en el aula. *Escala de acuerdo o en desacuerdo*
			<u>Monotonía en el aula:</u> Se manifiesta a la hora de conservar repetidas veces la misma dinámica dentro del aula. *Escala de acuerdo o en desacuerdo*
	Socio - cultural: Característica sociales o culturales que pueden beneficiar a determinados alumnos en las aulas de clase.	*Elementos sociales*	<u>Estima de grupo:</u> Grupos sociales que, por su estima y prestigio socioeconómico, se benefician en cuestiones académicas. *Escala de acuerdo o en desacuerdo*
		Elementos culturales	<u>Familia:</u> Se manifiesta en el capital cultural previo otorgado por la familia que aventaja a ciertos estudiantes en materia educativa. *Escala de acuerdo o en desacuerdo*

Tabla 3. Operacionalización de la variable.

4. Técnica de recolección, procesamiento y análisis de datos

Con respecto a la técnica de recolección de datos y en miras de aplicar un método cuantitativo – casi en su totalidad –, ambas unidades de análisis responderán un *cuestionario* compuesto por preguntas cerradas previamente delimitadas y redactados de manera distinta para los estudiantes y docentes.

Ambos cuestionarios, fueron auto aplicados y de fácil comprensión. A su vez, están compuestos por tres (3) partes fundamentales. En primer lugar se encuentra una *breve presentación* en la cual se encuentran explicados los objetivos de la investigación, así como la garantía de anonimato y un conjunto breve de instrucciones. En segundo lugar, se anexado el *cuestionario*, compuesto por preguntas de fácil comprensión y entendimiento. La última parte de la encuesta corresponde a tres (3) preguntas abiertas haciendo referencia a la experiencia particular del actor dentro de la Universidad Católica Andrés Bello. La incorporación de una sección cualitativa en el instrumento buscó expandir el conocimiento de los investigadores sobre la variable estudiada a fin de no limitarse únicamente a apreciaciones estandarizadas.

El instrumento utilizado fue validado – tanto antes como después de realizar la prueba piloto – mediante el soporte y la opinión de expertos en el área metodológica. Entre los profesores que colaboraron activamente con esta fase del proceso de encuentra Javier Seoane y Lissette González. Además, la profesora María Elena Villegas con sus observaciones en un primer bosquejo de la operacionalización, colaboró sustancialmente para lograr incorporar y transformar determinados elementos teóricos en indicadores sujetos a medición.

El Instrumento Oficial[8] para la recolección y procesamiento de los datos, es un cuestionario conformado por veintisiete (27) preguntas en el caso de los estudiantes y veinticinco (25) para el cuerpo docente, en ambos casos divididas en cuatro (4) secciones según las dimensiones del estudio ya mencionadas en la operacionalización.

---

[8] Ubicado en la sección de Anexos, bajo el nombre: "Anexo A: Instrumento Oficial para la población estudiantil" y "Anexo B: "Instrumento oficial para la población docente". De igual forma, ambos instrumentos están elaborados en función de la misma operacionalización y estructurados de la misma manera. La diferencia radica en sutilezas en la redacción de las preguntas debido a que está dirigido a actores académicos distintos.

La primera y la tercera parte de la encuesta, compuestas por veintiún (21) afirmaciones – catorce (14) ubicadas en el primer apartado y siete (7)[9] en el tercero – se encuentran expresado bajo los esquemas de la metodología de *Escalas*[10]. Para ello, se presentan diversos ítems en forma de afirmaciones ante los cuales el agente universitario deberá colocar como se manifiesta el enunciado descrito en su dinámica académica según una escala creciente del uno (1) al cinco (5) que refleja la intensidad con la que se presenta el fenómeno. En la primera parte la escala va desde la opción *siempre* – *nunca* y en la tercera parte desde *muy de acuerdo* – *muy en desacuerdo*. Esta técnica es sumamente utilizada en las Ciencias Sociales dada su eficacia y eficiencia a la hora de aproximarse metodológica y estadísticamente a determinados sucesos sociales.

El segundo apartado, compuesto por tres (3) afirmaciones[11] o preguntas cerradas, brinda al encuestado la posibilidad de seleccionar una (1) opción entre tres (3) modelos de respuesta previamente presentados. Finalmente, la última sección del instrumento, impregnado de un aire cualitativo, le da la oportunidad al agente académico de profundizar en su realidad universitaria mediante la opción de tres (3) preguntas completamente abiertas.

Este instrumento de medición fue construido especialmente para la presente investigación tomando como base todo el marco teórico ya delimitado. Por esta razón, fue fundamental realizar una validación del mismo gracias a los diversos métodos de confiabilidad y consistencia interna. La Confiabilidad del instrumento final ha sido calculada en función del Alfa de Cronbach: "Consiste en administrar un instrumento a un conjunto de sujetos, estos valores deben producir resultados que oscilen entre "0" y "1", mediante el cálculo de un coeficiente, para confirmar su confiabilidad" (Malavé, 2007). El valor del coeficiente, en este caso calculado según los datos recolectados de los noventa y ocho (98) estudiantes

[9] Seis (6) preguntas para el caso del instrumento para los docentes ucabistas.

[10] Aunque se trabaja con la técnica de escalas, no se seleccionó específicamente la "Escala de Likert", debido a que el objetivo central del trabajo de investigación no es medir la actitud de los agentes académicos, sino su práctica y dinámica en los salones de clase.

[11] Dos (2) preguntas para el caso del instrumento para los docentes ucabistas.

encuestados y por los cuarenta y cuatro (44) docentes ucabistas dio un aproximado de 0,7[12]. Sin embargo, en palabras que expertos en el área "en las primeras fases de la investigación un valor de fiabilidad de 0,60 o 0,50 puede ser suficientes", y continúa mencionando que, "dentro de un análisis exploratorio estándar, el valor de confiabilidad en torno a "0.7" es adecuado" (Nunnally, 1973, pp.245-246).

Para llegar al Instrumento Final, con el cual se hizo el cálculo posterior del Coeficiente de Cronbach, hubo un proceso anterior de deconstrucción de los ítems de la variable. Sin embargo, tanto la construcción del instrumento piloto como el instrumento oficial distribuido a los actores universitarios, se realizaron en base a la misma operacionalización. El cambio entre ambos instrumentos ocurrió principalmente en función al número de preguntas por dimensión y la redacción de las mismas. Inicialmente se concibieron cuarenta (40) ítems que terminaron en veintisiete (27), incluyendo las preguntas abiertas y las de selección. El proceso de reducción se llevó a cabo por medio de una "prueba piloto"[13] que fue realizada a estudiantes y docentes ucabistas por medio de la herramienta Google Drive, en el período de septiembre 2014, teniendo un total de cuarenta (42) encuestados. En dicha Prueba Piloto se realizó un análisis basado en el criterio de consistencia interna (excluyendo las preguntas cualitativas) por medio del análisis estadístico de T de Student para medias independientes.

La prueba utilizada y aprendida a lo largo de la carrera como requerimiento necesario en la evaluación de cuestionarios de escalas, nos permitió calcular y eliminar los ítems que menos información aportaran. Los cambios realizados en las diferentes dimensiones se pueden apreciar en la tabla #4. El valor calculado del Estadístico de Prueba fue de "1,72" con "20" Grados de Libertad[14], todo ítem que estuvo por debajo de la cifra antes mencionada, no pudo superar la prueba y fue eliminado o diametralmente modificado.

---

[12] En "Anexo C" se encuentran las tabla completas donde se llevó a cabo el cálculo del Coeficiente de Cronbach para ambos instrumentos oficiales.

[13] El Instrumento Piloto puede apreciarse en el "Anexo D".

[14] Ver "Anexo E" si se quiere hacer una observación de más profundidad acerca del procedimiento estadístico llevado a cabo en el análisis basado en el criterio de consistencia interna.

Dimensiones	Sub-dimensiones	N de ítems en la prueba piloto	N de ítems en la prueba final	N de ítems por modificar/eliminar
Política	Sistema de autoridad	8	5	4
	Técnicas de evaluación	3	3	0
Moral	Valores latentes en el aula	8	6	4
	Pautas de comportamiento	8	3	3
Económico	Relación educación - mercado	8	5	6
Socio - cultural	Elementos sociales	1	1	1
	Elementos culturales	1	1	0
Total		37	24	18

Tabla 4. Comparación de ítems antes y después de la prueba piloto.

En cuanto al análisis de la información y los datos estadísticos recabados, se utilizaron las herramientas digitales estadísticas de Excel y SPSS para codificar la data y, posteriormente, expresarla de forma cuantitativa. De esta forma fue posible observarla con los lentes de nuestro material teórico. También un análisis cualitativo nos permitió un acercamiento más abierto y novedoso, donde se expresaron las perspectivas propias de quienes son estudiados, es decir, estudiantes y docentes ucabistas. La rigurosidad utilizada en todo momento buscó trabajar de forma completamente transparente, para no caer en posturas ideológicas sino profundizar realmente, en el tema propuesto.

5. Fiabilidad del estudio

La investigación plantea unas limitantes iniciales como lo son en tiempo exigido para la entrega del estudio, así como los recursos económicos para ampliar su alcance a otras universidades a nivel nacional. Estas mismas cuestiones condicionan el hecho de no seleccionar todos los niveles educativos como la primaria, secundaria, universidad y posgrado, aunque resultaría lo idóneo para una investigación macro incluir todos los rangos académicos. En este sentido, también se redujo la investigación a cuatro (4) carreras de la UCAB, seleccionando una disciplina por cada facultad de la Universidad. De igual forma, el estudio

no pretende generalizar los resultados, sino exhortar a que se continúe indagando en esta línea de investigación ignorada por las instituciones competentes.

El hecho de adoptar un acercamiento cualitativo y cuantitativo, pretende enriquecer considerablemente las apreciaciones finales de la investigación. Además, el no abarcar a la totalidad de la población, nos da la ventaja de poder acudir a otros actores en caso de que alguno no desee participar activamente en el estudio.

6. Consideraciones éticas

Al ser los autores estudiantes universitarios, resulta una investigación de gran envergadura arriesgarnos a descubrir lo que ocultan los recintos académicos a los cuales pertenecemos. Los resultados serán otorgados a la Universidad Católica Andrés Bello con el motivo de examinar este tema con mayor profundidad y modificar lo que sea pertinente en función de las conclusiones recabadas. Por su parte, los datos obtenidos serán en todo momento procesados adecuadamente, manteniéndose completamente fiables y sin inmiscuir los juicios particulares de los investigadores.

La unidad de análisis, participará en todo momento de forma voluntaria, es decir que no estarán presionados para intervenir, y sobre todo se mantendrá el anonimato de los sujetos. Más allá de todas las reglas formales que indudablemente se respetaron, la investigación hace un llamado al despertar de la conciencia, a que no solo exista un apartado denominado “consideraciones éticas” en nuestro trabajo de grado, sino que esta sea nuestra forma de relacionarnos tanto dentro como fuera del aula, de convivir, de vivir.

CAPÍTULO VI: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El presente capítulo buscará profundizar en el objetivo general de la investigación, entendiendo que éste se centra en *determinar la presencia o ausencia de un currículo oculto en la Universidad Católica Andrés Bello.* Sin embargo, para ello, se debe examinar en detalle cada uno de los objetivos específicos propuestos ya que estos son los que suministran los datos pertinentes para resolver nuestra incógnita central. Por esta razón, se dividirá el capítulo en tres (3) partes similares. En primer lugar, se examinará la percepción del estudiantado de las distintas facultades de la UCAB sobre la presencia o ausencia de valores ocultos en su casa de estudios. Seguidamente, profundizaremos en la apreciación que tiene la gama profesoral sobre esta misma situación. En un tercer y último momento, se propone realizar un análisis crítico y comparativo de cada facultad en especifico para revisar si existen diferencias entre lo manifestado por los profesores y los estudiantes de las mismas carreras profesionales.

Así como cada una de las partes responde a un objetivo en particular, el desarrollo interno de cada una de ellas se estructura de forma bastante similar: De análisis generales a preguntas particulares. Las tres (3) partes, estarán estructuradas según las dimensiones del estudio propuestas en la operacionalización, es decir, tendrán sub-apartados dedicados a la dimensión *política, moral, económica y sociocultural*. Cada una de estas dimensiones será explicada en función de los resultados estadísticos recabados y una breve discusión teórica inspirada en los enfoques ya presentados en el Capítulo III. En cada una de las partes nos apoyaremos con gráficas, figuras y tablas compuestas con datos descriptivos para exponer visualmente los datos recabados mediante el instrumento diseñado.

1. Percepción de los estudiantes de las diferentes facultades de la UCAB ante la presencia o ausencia de un currículo oculto

Antes de iniciar examinando a profundidad cada una de las dimensiones valoradas, nos parece prudente evaluar ciertos resultados generales de la gama estudiantil. El instrumento diseñado para los estudiantes, compuesto por veinticuatro (24) preguntas cuantitativas, oscila entre un total de 0 y 90 puntos adquiridos tras llenar cada pregunta, en donde se delimitaron los siguientes intervalos de tendencia a considerar presente un currículo oculto en la UCAB:

Intervalo	**Tendencia**
0- 22	Bajo
23- 45	Medio bajo
46 -67	Medio alto
68- 90	Alto

En la tabla #5 podemos observar los datos estadísticos centrales que describen las respuestas de los 98 estudiantes encuestados.

N	**Válidos**	98
	Perdidos	0
Media		56,3061
Mediana		56,0000
Desviación típica		7,20883
Varianza		51,967
Mínimo		34,00
Máximo		75,00

Tabla 5. Estadísticas descriptivas generales, población estudiantil.

Como se expresa, la media de las respuestas otorgadas fue de cincuenta y seis (56) puntos, es decir, la media de los estudiantes ucabista tiene una tendencia *media alta* a creer que existe un currículo oculto en su casa de estudios. Además, apoyándonos en la gráfica #1, el 87% de los estudiantes de las diversas facultades encuentran prácticas en sus aulas de clase que nos hace sospechar la presencia de valores ocultos en la dinámica ucabista. Seguidamente, el 8% de los estudiantes, tienen una tendencia *alta* hacia esta idea, encontrando una dicotomía entre la teoría y la práctica académica, expresado incluso en resultados de 75 puntos sobre 90

propuestos. Finalmente, solo un 5% del estudiantado tiene una tendencia *media baja* hacia la presencia de comportamientos alejados del currículo formal en su experiencia académica. Resultó impactante, incluso para los investigadores, observar que el puntaje mínimo que se obtuvo en la aplicación de cuestionarios fue de 34 puntos, es decir, ningún estudiante se encontró en la categoría de *tendencia baja hacia la presencia de un currículo oculto*.

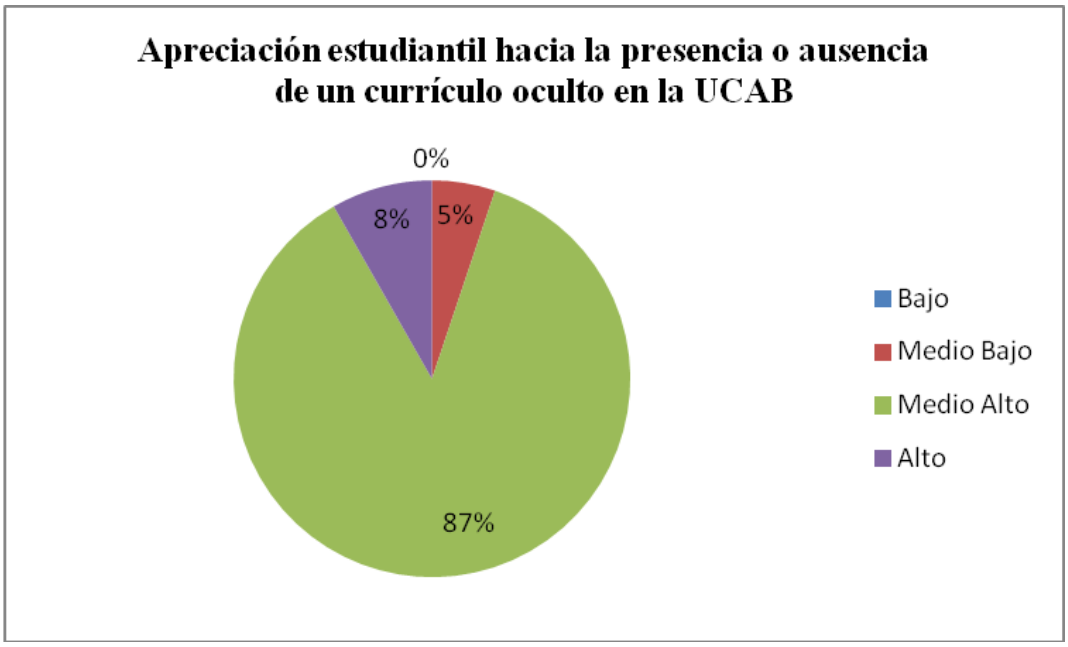


Figura 1. Apreciaciones generales estudiantiles.

Además de las apreciaciones generales, las variables de *sexo* y *carrera de estudio* pueden ilustrarnos ciertas tendencias genéricas. La tabla #6 nos da un adelanto. Como vemos, el 61,22% de los ucabistas seleccionados aleatoriamente para rellenar el cuestionario eran del sexo femenino, teniendo menos del 40% del sexo masculino. Sin embargo, ambos géneros siguen el mismo patrón a la hora de responder, cuestión que nos resalta que la percepción por sexo no varía significativamente. El 91,6% de las estudiantes se inclinó por una apreciación *media alta* hacia el currículo oculto, teniendo puntajes entre 46 y 67 puntos. En el caso del sexo masculino, el 81,57% oscilaron entre este mismo intervalo de respuesta. Lo curioso en este caso ocurre con los alumnos cuyas respuestas se ubicaron en el cuartil de *tendencia alta*. Tan solo el 3,33% del las estudiantes femeninas tuvieron puntajes superiores a 67 puntos,

pero, en el caso del género masculino, un 15,78% de ellos se ubicaron en este renglón, siendo el sexo predominante en la tendencia más alta de nuestro estudio.

		Tendencias generales por sexo				*Total*
		0-22	**23 – 45**	**46 – 67**	**68 - 90**	
Sexo	Femenino	0	3	55	2	60
	Masculino	0	2	30	6	38
Total		0	5	85	8	98

Tabla 6. Tendencias generales por sexo, población estudiantil

Las tendencias por carrera también avalan los resultaron macro ya expuestos: El 80% de los estudiantes de sociología, el 79,45% de los alumnos de derecho, el 92,8% de los psicólogos y el 92,23% de los cursantes de ingeniería tienen una tendencia *media alta* a considerar, según sus puntajes en la encuesta, la presencia de un currículo oculto en sus planteles de estudio. Es curioso nuevamente, ver como el 12,8% de los estudiantes de derecho y el 20% de los alumnos de sociología muestran puntajes superiores a sus compañeros, ubicándose en la casilla de percepción *alta* hacia el asunto planteado.

		Tendencias generales por carrera				*Total*
		0 – 22	**23 - 45**	**46 - 67**	**68 - 90**	
Carrera	Sociología	0	0	8	2	10
	Derecho	0	3	31	5	39
	Psicología	0	2	26	0	28
	Ingeniería civil	0	0	20	1	21
Total		0	5	85	8	98

Tabla 7. Tendencias generales por carrera, población estudiantil

Antes de proseguir con el análisis específico de las diversas dimensiones, es importante aclarar una cuestión. A lo largo del capítulo, se hará referencia de “tendencias hacia el currículo oculto”, pero, tal y como se expuso en el marco teórico, esta categoría conceptual no se encuentra manifiesta ni de forma consciente en los actores académicos. Por ende, al realizar este tipo de interpretaciones o afirmaciones, nos estaremos refiriendo directamente a las respuestas otorgadas de su descripción de praxis académica, que, en el caso de tener una tendencia media alta o alta, responden a lo operacionalizado como currículo oculto.

1.1Dimensión política

1.1.1 Sub dimensión: Sistemas de autoridad

Los sistemas de autoridad presentes en la dinámica académica, fueron medidos a través de cinco (5) preguntas que indicaban el *nivel de autoridad en el aula, el grado de participación del estudiantado en las clases y el rechazo a las posturas divergentes a las discutidas en los salones.*

		Las relaciones entre profesor y alumno son completamente formales					*Total*
		Nunca	***Casi nunca***	**A veces**	**Casi siempre**	**Siempre**	
Carrera	Sociología	0	1	3	5	1	10
	Derecho	1	2	11	20	5	39
	Psicología	0	0	13	14	1	28
	Ingeniería civil	0	0	5	13	3	21
Total		1	3	32	**52**	10	98

Tabla 8. Sistemas de autoridad en el aula, pregunta #1, población estudiantil.

La tabla que nos precede, muestra la percepción estudiantil con respecto a las relaciones dadas entre profesores y estudiantes en las aulas de clase. El 53,06% de los estudiantes declara que *casi siempre las relaciones se mantienen formales,* adecuadas a las respectivas funciones de cada uno de los roles. El 32,65% por su parte, menciona que *a veces son formales,* mientras un 10,20% afirma que *siempre* mantienen un alto grado de formalidad. La tendencia a seleccionar estas tres (3) opciones, en el orden mencionado, se mantienen a lo interno de las cuatro (4) facultades. Seis (6) de diez (10) alumnos de Sociología afirman que las relaciones son *casi siempre o siempre formales*, veinticinco (25) de treinta y nueve (39) alumnos de derecho opinan lo mismo, quince (15) de veintiocho (28) alumnos de psicología avalan esta afirmación y dieciséis (16) de veintiún (21) ingenieros votan por estas opciones. Las respuestas entre los ucabistas resultaron bastante homogéneas en este apartado. Sorprende notar que las opciones de *nunca o casi nunca* sólo fueron seleccionadas por un 3% de los estudiantes universitarios.

Por su parte, y basándonos en los resultados de la tabla #9, tenemos nuevamente que el 86,73% de los ucabistas revelan que el docente dirige las clase *siempre o casi siempre.* Solo un 12,24% nos dicen que esa conducta se manifiesta a veces, confirmando que existe mayor apertura dentro de la dinámica académica. Tanto en Sociología, como en Derecho y Psicología, la opción dominante fue *casi siempre*, teniendo un 50%, 46,15% y 78,57% respectivamente. En el caso de Ingeniería Civil, la tendencia se inclinó en un 61,90% por *siempre el docente dirige las clases.*

		El docente es el encargado de dirigir la dinámica de clase				
		Casi nunca	**A veces**	**Casi siempre**	**Siempre**	*Total*
Carrera	Sociología	0	1	5	4	10
	Derecho	1	6	18	14	39
	Psicología	0	4	22	2	28
	Ingeniería civil	0	1	7	13	21
Total		1	12	**52**	33	98

Tabla 9. Sistemas de autoridad en el aula, pregunta #2, población estudiantil.

Estos resultados van de la mano con los obtenidos en la tabla #10. Al indagar el nivel de participación en el aula, se encontró que según el 51% de los estudiantes, las clases son *casi siempre magistrales*. Un 32,65% afirmó que sólo *a veces* son magistrales y el 12,24% manifestó que *casi nunca* una clase es completamente magistral

		Las clases son generalmente magistrales					
		Nunca	**Casi nunca**	**A veces**	**Casi siempre**	**Siempre**	*Total*
Carrera	Sociología	0	0	3	7	0	10
	Derecho	1	4	10	24	0	39
	Psicología	0	3	16	8	1	28
	Ingeniería civil	0	5	3	11	2	21
Total		1	12	32	**50**	3	98

Tabla 10. Sistemas de autoridad en el aula, pregunta #3, población estudiantil.

. Por su parte, si ampliamos este análisis a cada una de las carreras seleccionadas, encontramos que el 70% de los estudiantes de Sociología se inclinan por la opción de *casi*

siempre son clases son participación casi exclusiva del docente. Seguidamente, un 61,53% de los estudiantes de Derecho apelan a lo mismo, manifestando un bajo nivel de participación dentro del aula. Por último, en el 52,38% de los estudiantes de Ingeniería Civil también impera la opción de *casi siempre*. Sin embargo, los estudiantes de Psicología manifiestan, con un 57,14% del respaldo estudiantil, que tan solo *a veces* las clases son completamente magistrales.

		Alumnos han tenido puntajes inferiores por colocar ideas diferentes a las expuestas en clase					*Total*
		Nunca	**Casi nunca**	**A veces**	**Casi siempre**	**Siempre**	
Carrera	Sociología	0	6	3	1	0	10
	Derecho	2	6	25	4	2	39
	Psicología	1	7	12	7	1	28
	Ingeniería civil	5	6	6	3	1	21
Total		8	25	**46**	15	4	98

Tabla 11. Sistemas de autoridad en el aula, pregunta #4, población estudiantil.

Si acentuamos nuestra mirada a la aceptación o el rechazo de posturas divergentes a las discutidas dentro del aula, observamos que el 46,93% de los alumnos menciona que *a veces* ha existido una penalidad relacionada con disminuir puntajes y notas por colocar ideas diferentes a las expuestas en clases. Seguidamente, el 25,51% de los ucabistas afirman que es una conducta poco común (*casi nunca*) en sus dinámicas académicas y tan solo un 15,30% aclaran que este fenómeno suelo ocurrir con frecuencia o *casi siempre.* Si evaluamos los datos dentro de cada una de las carreras por separado, vemos que en el caso de Sociología, el 60% de sus estudiantes afirman que *casi nunca* se toma represalias por el hecho de pensar o tomar una postura diferente a la mencionada en clases. Por su parte, tanto Derecho como Psicología se inclinaron por la opción de *a veces*, teniendo un 64,10% y un 42,85% respectivamente. Finalmente, los estudiantes de Ingeniería Civil tuvieron ponderaciones similares en las tres (3) primeras opciones, es decir, *nunca, casi nunca y a veces*, teniendo cerca de un 27% por opción. Aunque la tendencia en este apartado se inclina por una ocurrencia media, claramente tiene más peso las respuestas con valoración negativa. Sin embargo, al profundizar en el

15,30% de los estudiantes que respondieron afirmativamente (*casi siempre)* a la pregunta, nos percatamos que el 46% dentro de ese grupo corresponde a alumnos de Psicología, mostrando en este caso particular, una leve inclinación hacia la presencia de esta conducta sus aulas de clase.

Lo anterior puede fusionarse con los resultados expuestos en la tabla #12. Aproximadamente, el 45% de los ucabistas afirma que *casi siempre* las ideas discutidas en las aulas son compartidas por casi todos sus compañeros. Seguidamente, el 36,73% de los estudiantes menciona que esto ocurre de *a veces*, a menudo. Por último, un 11,22% afirma que es un fenómeno lo suficientemente regular como para encajar en la categoría de *siempre*. En los casos puntuales de Sociología y Derecho, el 40% y 53,34% respectivamente, mencionan que es un fenómeno que ocurre con bastante frecuencia en sus carreras. Por su parte, en el caso de Psicología e Ingeniería Civil, por más de que la opción dominante resultó *a veces*, la diferencia radica en uno o dos votos, razón por la cual la tendencia general continúa inclinándose hacia una respuesta positiva ante la aceptación de las ideas dadas en el aula.

		Las ideas discutidas en clase son compartidas por más de la mitad de los presentes				*Total*
		Casi nunca	**A veces**	**Casi siempre**	**Siempre**	
Carrera	Sociología	1	3	4	2	10
	Derecho	2	11	21	5	39
	Psicología	3	13	11	1	28
	Ingeniería civil	1	9	8	3	21
Total		7	36	**44**	11	98

Tabla 12. Sistemas de autoridad en el aula, pregunta #5, población estudiantil.

Tras haber revisado todos los datos recabados en esta primera sub dimensión, le dedicaremos un último espacio a relacionar los resultados obtenidos con la literatura consultada. Los datos recabados en las primeras tres (3) preguntas nos revelan un alto grado de formalidad en las relaciones académicas (siendo formales en el 63,26% de las veces) y un grado notable de autoridad en las aulas de clases. Esto se manifiesta empíricamente en una dinámica académica dirigida en el 86,73% de los casos por los docentes y en el 51% de los

casos completamente sesiones magistrales. Paulo Freire (1975) parte de que una educación basada en la no comunicación recíproca, es una educación basada en el *antidiálogo,* en una educación bancaria, sistema basado principalmente en la esloganización, la verticalidad y la narración de contenidos de docentes a estudiantes. En palabras del autor, dado los parámetros obsoletos de autoridad, se puede hacer manifiesto la no superación de un intelectualismo alienante, manteniendo las relaciones desiguales dentro del aula entre educador y educando, "la organización que implica autoridad no puede ser autoritaria y la que implica libertad no puede ser silenciosa" (Freire, 1975, p. 234).

La interacción no equitativa dentro de las aulas de clases, teniendo el docente el rol y papel primordial dentro del aula (tal como muestran las preguntas #2 y #3 de este apartado) es uno de los requisitos de Gert Biesta (1995) expone en su *teoría manipulativa de la educación*, expresando que generalmente, en las aulas de clase se imponen actividades con el fin de no tener una comunicación real y verdadera con el estudiantado, hasta que este no cumpla determinados parámetros propios de la academia, como en este caso podría ser "la licenciatura" como capital cultural de aprobación necesario. Sin embargo, el indicador de importancia en este punto particular es la frecuencia desigual de participación en clase, obstáculo principal para el desarrollo de una educación comunicativa. Finalmente, las preguntas relacionadas con el compartir ideas en las aulas de clase, en donde se evidenció que en el 57% de los casos se compartían acríticamente las ideas expuestas en clase y en donde en ciertas ocasiones se colocaban puntajes inferiores por pensar de forma distinta, pueden ambos casos ser relacionados con una de las características principales de Paulo Freire (1975) en la educación bancaria: *conquista*. Precisamente, el conquistador, siendo avalado por una institución con pautas e ideas previamente definidas, va poco a poco robándole al oprimido su palabra, su expresividad y su cultura, hasta que este vaya sutilmente acomodando su discurso, consciente o inconscientemente, al acreditado por sus docentes o por el campo universitario en el cual se desenvuelve.

1.1.2 Sub dimensión: Contenidos y técnicas de evaluación

En el siguiente apartado nos dedicaremos a profundizar en tres (3) aristas esenciales, cada una de ellas evaluada mediante una pregunta en particular: *Técnicas de evaluación, valoración del estudiantado por parte del profesor y el enfoque epistemológico de los contenidos.*

		Lo que se me pide en las evaluaciones es:			*Total*
		Realizar una crítica personal	**Analizar adoptando las teorías expuestas**	**Aprender lo expuesto en clase**	
Carrera	Sociología	0	8	2	10
	Derecho	9	12	18	39
	Psicología	0	10	18	28
	Ingeniería civil	3	6	12	21
Total		12	36	50	98

Tabla 13. Contenidos y técnicas de evaluación, pregunta #1, población estudiantil.

Como podemos ver, el 51,02% de los ucabistas mencionan que su sistema de evaluación se basa en *aprender lo expuesto en clase o libros asignados.* Un 36,73% por su parte, afirman que la evaluación se centra en *analizar adoptando las teorías expuestas.* Finalmente, el 12,24% señaló que en muchos casos, las evaluaciones demandan *realizar una crítica personal.* Si nos adentramos al análisis por carreras y facultades, ocurre algo interesante. Los estudiantes de Sociología resultaron ser los únicos en donde, con una mayoría abrumadora del 80%, imperó la respuesta de *analizar según los autores estudiados.* Por su parte, tanto en Derecho, como Psicología e Ingeniería Civil, con un 49,15%, 64,28% y 57,12% respectivamente, es decir, cercana a la mitad de los estudiantes de cada carrera – o superior a esta – avalan que las técnicas de evaluación son en general memorísticas, en donde predomina el conocer y aprender lo expuesto y asignado en las diversas clases.

Si nos concentramos en la tabla #14, podemos profundizar en las relaciones cotidianas entre los docentes y el alumnado. El 63,26% de los ucabistas afirmaron que las relaciones con

los docentes *son mejores cuando el alumno tiene buen promedio*. Por su parte, un 34,69% menciona que *las relaciones poco tienen que ver con el rango académico*. Finalmente, un porcentaje de apenas 2,04% comentó que las relaciones aumentan cuando *el alumno tiene bajas notas*. Es interesante resalar que este último grupo está compuesto únicamente por estudiantes de ingeniería civil, el resto de las carreras seleccionadas no se inclinaron en ninguna medida, por esta selección.

Tanto los estudiantes de Sociología como los de Derecho, seleccionaron con un 80% y 82,05% respectivamente, como primera opción la relación positiva existente entre el promedio académico y la simpatía con el docente. Los estudiantes de Ingeniería también apostaron por esta opción pero en una proporción menor, de un 57,14% de los estudiantes. Psicología, por su parte, el 64,28% mencionó que las relaciones poco tiene que ver con el promedio. Ciertamente, un 35,71% de sus estudiantes si apostaron por la opción más destacada, pero, la tendencia en la facultad de humanidades se inclinó por subrayar la independencia entre ambas variables.

		Las relaciones profesor – alumno			*Total*
		Las relaciones poco tienen que ver con el promedio	**Aumentan cuando el alumno tiene bajas notas**	**Son mejores cuando el alumno tiene buen promedio**	
Carrera	Sociología	2	0	8	10
	Derecho	7	0	32	39
	Psicología	18	0	10	28
	Ingeniería civil	7	2	12	21
Total		34	2	*62*	98

Tabla 14. Contenidos y técnicas de evaluación, pregunta #2, población estudiantil.

Por último, el gráfico #2 nos ilustra claramente las percepciones epistemológicas del estudiantado con respecto a su carrera de estudio. Tal como se aprecia en la ilustración, un alto grado de estudiantes ucabistas, específicamente el 57,14% indican que sus respectivas carreras *se explican únicamente por las teorías y los autores expertos en su área*, expresando así, la no

transdisciplinariedad de sus profesiones. Por su parte, un 22,44% del estudiantado respondió que, por más de que su carrera era explicable por sí sola, *otras ramas de estudio podían ser de gran utilidad complementaria*.

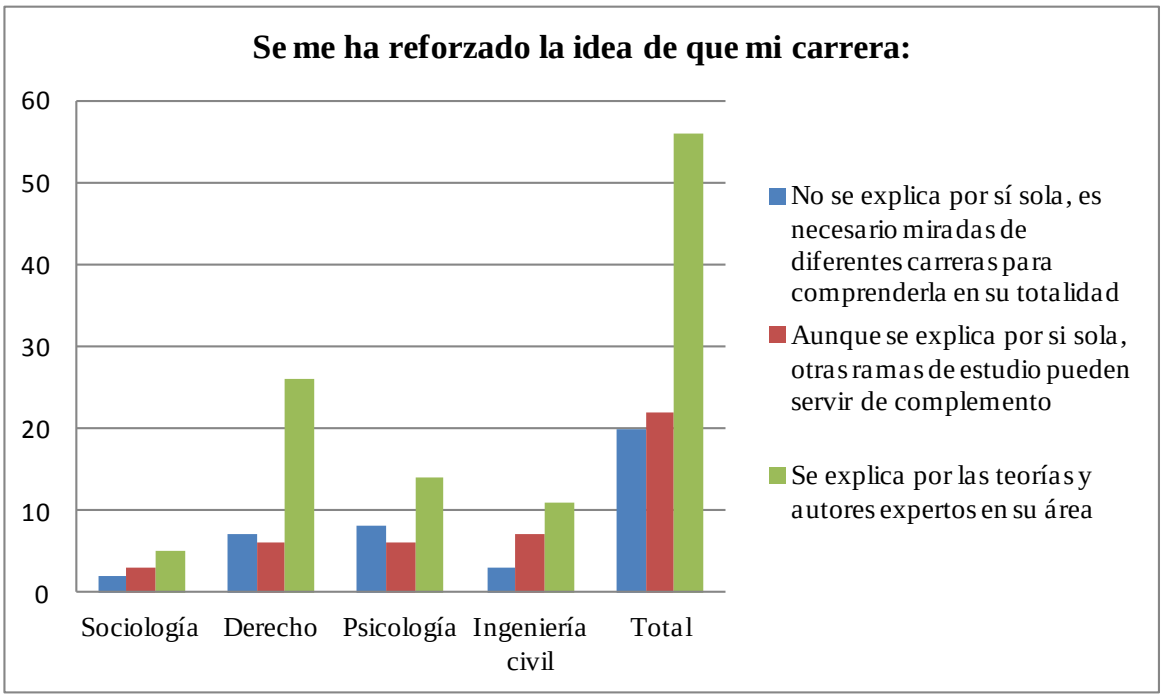


Figura 2. Contenidos y técnicas de evaluación, pregunta #3, población estudiantil.

Finalmente, menos de ¼ de los estudiantes de las diferentes facultades reconocieron que sus carreras *no se explican por sí solas, que resulta necesario miradas de diferentes carreras para comprenderse en su totalidad*. Si nos detenemos a profundizar en cada una de las facultades y especialidades en particular, nos encontramos dos (2) bloques: En primer lugar, tanto los estudiantes de sociología como los de ingeniería, reconocen, con un 50% y 52% respectivamente, la primacía de la opción que excluye a otras especialidades en la explicación y desarrollo de su profesión. Sin embargo, ambas carreras seleccionan como segundo lugar la opción de incluir otras versiones como complemento. Esto ocurre en el 30% y 33% de los casos respectivamente. Un segundo grupo, compuesto por los estudiantes de psicología y derecho, también avalan como primera opción, con un 50% y 66,66% de los votos, por apostar por la exclusividad argumentativa de su carrera, difieren en cambio en la segunda opción seleccionada. Los estudiantes de derecho, en un 17,94% mencionan que son

necesarios otros discursos para explicar su carrera en su totalidad. Un 28,57% de los estudiantes de psicología piensan de la misma manera. Todos los datos en esta preguntan, apoyan de forma masiva la falta de relación entre carreras.

Si nos disponemos a contrastar los datos estadísticos con el marco teórico antes expuesto, vemos como, en primer lugar, el 51% de los alumnos manifiestan que sus evaluaciones son completamente memorísticas, debido a que se les exige aprender lo expuesto en clase o libros asignados. Un 37% menciona que en el caso de mandar a realizar análisis es adoptando las posturas de las teorías dadas en clase. Cuatro (4) autores de los consultados tienen argumentos al respecto. Freire (1975) apunta que en los métodos memorísticos prevalece la sonoridad de la palabra, ignorando el verdadero significado de los contenidos, además, detrás de esto, se encuentra un concepto de "saber" inamovible, bloqueando el proceso de creación individual y reproduciendo parámetros lineales de conocer. Esta forma de actuar solo esconde transformar la mentalidad de los sujetos que se educan. Piaget (1972) agrega que, una educación para el intelecto no se logra por la repetición de supuestas verdades acabadas, sino de conquistas por sí mismo el "saber verdadero", relativo en cada caso. Pero, mientras se continúen formas obsoletas de evaluación y no se incorporen métodos activos, será el individuo y el ser humano lo que realmente se pierda. Giroux (1985) finalmente agrega que estos métodos de consulta y evaluación subrayan y motivan inconscientemente a la eficiencia, predicción y la lógica intrínseca de las fórmulas matemáticas, cuestiones fundamentales para los ámbitos empresariales, dejando un espacio nulo para el desarrollo de un sujeto activo y creador.

Seguidamente, un 63% de los alumnos mencionan que el determinante para las buenas relaciones entre los docentes y el alumnado es el buen puntaje en su cátedra. Paulo Freire (1975), como parte de sus características de la educación bancaria, sugiere que *la manipulación* dentro del ámbito educativo, mediantes calificaciones y reconocimientos subjetivos, promueve una excelencia anhelada que motiva al grupo de estudiantes a continuar siguiendo los parámetros cuantitativos y separatistas escritos por la institución. Apple (1991) agrega además que, esta manipulación va de la mano con un proceso de *justificación* que

permita aceptar y avalar estas normas sociales como regulares o normales y con poseer *límites ideológicos* que avalen estas formas de proceder, razonar y premiar subjetivamente.

Por último, el 57% de los ucabistas mencionaron que su carrera se explica por sí sola y un 22,44% agregó que aunque se explica por los autores expertos en su área, otros discursos podrían servir como complemento. Freire (1975) menciona, en sus características para la educación bancaria, *la visión focalista del mundo*. Las materias y carreras son enseñadas de forma tan aislada y determinista que es bastante complejo ampliar la mirada cuando eso no es lo que se promueve. Esta coartada visión de la realidad mantiene una alienación constante en el sujeto. "A los opresores les interesa el aislamiento, ya que mantiene así la alienación, obstaculiza la emersión de las conciencias y su participación crítica en la realidad entendida como una totalidad" (Ibíd., p.186)

1.2Dimensión moral

1.2.1 Sub dimensión: Valores latentes en la dinámica de clase

En este apartado, para incursionar en los valores que se aprecian en la praxis académica, analizaremos la percepción estudiantil sobre la presencia o ausencia de *competencia, individualismo, condicionamiento y valores materialistas* en su cotidianidad académica. Para ello, profundizaremos de forma detallada, sobre seis (6) preguntas elaboradas.

		Existe un ambiente competitivo en el aula					*Total*
		Nunca	**Casi nunca**	**A veces**	**Casi siempre**	**Siempre**	
Carrera	Sociología	1	0	1	5	3	10
	Derecho	2	4	8	9	16	39
	Psicología	1	7	10	9	1	28
	Ingeniería civil	0	3	10	4	4	21
Total		4	14	**29**	27	24	98

Tabla 15. Valores latentes en la dinámica de clase, pregunta #1, población estudiantil.

Si nos adentramos en la presencia de un ambiente competitivo en el aula nos encontramos con los resultados expuestos en la tabla #15. Tal como se observa, casi el 30% de

los ucabistas respondieron de forma neutra ante la respuesta, es decir, recalcan que solo *a veces* se manifiesta un ambiente competitivo en el aula. Sin embargo, si agrupamos las respuestas afirmativas y negativas en dos (2) grupos, los datos cobran un matiz interesante. El 52,4% de los ucabistas afirman que *casi siempre o siempre* se respira un ambiente de competencia en los salones, mientras apenas un 18,36% de los estudiantes dicen que este fenómeno no se presenta *nunca o casi nunca*. Por su parte, si detallamos las respuestas dentro de cada una de las carreras seleccionadas, obtenemos el siguiente orden según el nivel de competitividad en clases expresados por los alumnos. En primer lugar se encuentra la facultad de derecho en donde el 41,02% de los estudiantes seleccionaron una tendencia completamente afirmativa, en donde manifiestan que este fenómeno se encuentra *siempre* presente en sus clases. El segundo lugar lo ocupan los estudiantes de sociología. El 50% de los sociólogos encuestados respondieron que *casi siempre* se desenvuelven en un ambiente competitivo. Por su parte, los estudiantes de psicología, representando el tercer lugar, afirman con un 37,71% de representatividad, que tan solo *a veces* se encuentran con un ambiente competitivo en el aula. Sin embargo, el umbral de diferencia entre la proporción de estudiantes de psicología que respondió *a veces* y aquellos que seleccionaron *casi siempre* es de un (1) solo estudiante. Por último, casi la mitad de los estudiantes de ingeniería civil, específicamente un 47,61% de ellos, mencionan que esta conducta se presenta sólo en casos esporádicos. Las respuestas entre los ingenieros son más heterogéneas en esta pregunta que la del resto de los alumnos.

		Mis compañeros son egoístas con sus apuntes					*Total*
		Nunca	**Casi nunca**	**A veces**	**Casi siempre**	**Siempre**	
Carrera	Sociología	0	4	3	2	1	10
	Derecho	5	8	14	8	4	39
	Psicología	3	17	8	0	0	28
	Ingeniería civil	5	11	4	1	0	21
Total		13	**40**	29	11	5	98

Tabla 16. Valores latentes en la dinámica de clase, pregunta #2, población estudiantil.

Sorprendentemente, por más de la existencia de un ambiente competitivo en las diversas aulas, según los resultados expresados en la tabla #16, no existe un alto nivel de

egoísmo entre los compañeros de clase. El 40,81% de los ucabistas respondió que *casi nunca* los compañeros son egoístas con sus apuntes o resúmenes, lo cual apunta, indudablemente, a un alto grado de solidaridad entre los compañeros de clase. Por su parte, el 29,59% responde que sólo *a veces* se hace presente este comportamiento y el 13,26% de los estudiantes respondió negativamente a la afirmación presentada. Estos resultados generales se replican, casi de forma exacta, en las diferentes facultades de la UCAB. El 60,71% de los estudiantes de psicología, el 52,38% de los ingenieros y el 40% de los alumnos de sociología respondieron que *casi nunca* ocurren actitudes egoístas dentro del salón de clase y mucho menos en relación al resto de sus compañeros. Tanto los estudiantes de sociología como los de psicología seleccionaron como segunda opción, pero por porcentajes menores al 30%, que este fenómeno ocurre tan sólo *a veces*. En el caso de ingeniería civil, la segunda opción preferida por el estudiantado con aproximadamente ¼ de los votos, fue que *nunca* se presentan actitudes egoístas en el aula.

El caso de los estudiantes de derecho se distancia de los tres anteriores. El 35,39% de los estudiantes se inclinaron por una postura neutra, afirmando que solo *a veces* se manifiesta esta actitud en el aula. Sin embargo, existe un "empate" entre la segunda opción seleccionada: Un 20,51% se inclina apostando que *casi nunca* hay egoísmo presente en las relaciones en clase, mientras un 20,51% apuesta que *casi siempre* es un valor que se encuentra latente a la hora de no prestar los apuntes, clases o resúmenes. Al ver esta similitud porcentual en dos (2) tendencias distintas, se da más fuerza aún a una postura intermedia con relación a la facultad de leyes.

		En los salones se refuerza la idea de meritocracia					*Total*
		Nunca	**Casi nunca**	**A veces**	**Casi siempre**	**Siempre**	
Carrera	Sociología	0	0	1	4	5	10
	Derecho	2	3	14	18	2	39
	Psicología	0	5	9	13	1	28
	Ingeniería civil	1	1	8	9	2	21
Total		3	9	32	**44**	10	98

Tabla 17. Valores latentes en la dinámica de clase, pregunta #3, población estudiantil.

A un nivel genérico, podemos apreciar en la gráfica #3 que se presenta a continuación, como un 45% de los estudiantes ucabistas se inclinan a mencionar que *casi siempre* se refuerza la idea en las aulas de clase de que la meritocracia es la manera de premiar a aquellos que se esfuerzan. Por su parte, un 33% de los alumnos afirman que solo *a veces* se refuerza este comportamiento, mientras un 10,20% se inclina a manifestar que es una constante. Si nos remitimos a los casos específicos, vemos en primer lugar, como el 50% de los alumnos de sociología de inclinan a favor de una tendencia positiva hacia la afirmación presentada, manifestando que *siempre* en sus aulas de clases, se refuerza el concepto de meritocracia.

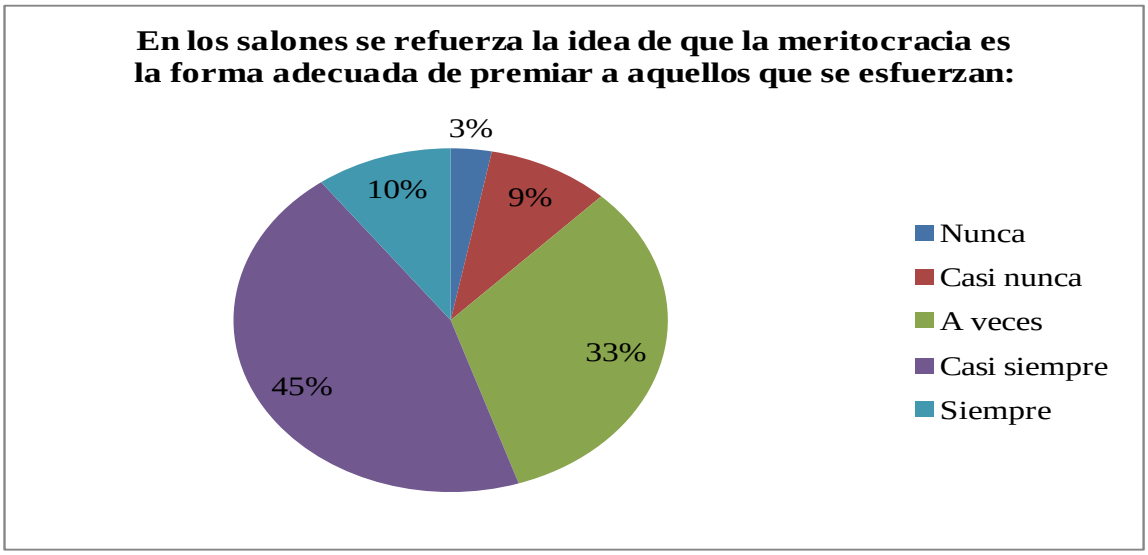


Figura 3. Valores latentes en la dinámica de clase, pregunta #3, población estudiantil.

Sorprendentemente, 40% de los alumnos restantes de sociología manifiestan que *casi siempre* hay una tendencia positiva hacia la idea de meritocracia. La suma de ambos resultados da un total del 90% de sociólogos que manifiestan una valoración latente por parte de sus docentes hacia el concepto de meritocracia, reproduciendo en los salones una idea positiva hacia esta categoría conceptual. Por su parte, las otras tres (3) carreras restantes seleccionaron como primera opción que *casi siempre* ocurre el fenómeno planteado. Los alumnos de derecho lo recalcaron con el 46,15% de aprobación, en psicología ocurrió con el 46,42% y en ingeniería civil con el 32,14%. Estas carreras seleccionaron como segunda opción que sólo *a veces* encuentran este comportamiento en sus docentes. Tal como los datos nos narran, por más de que si parece ser una conducta constante en las aulas de la UCAB,

parece reproducirse en mayor medida en los estudiantes de sociología, o al menos este grupo tiene mayor sensibilidad al percibir este tipo de conductas.

Ligado con la idea de meritocracia, se encuentra en la encuesta una afirmación que dice: “Los profesores refuerzan la premisa de <<a mayor educación, mayor probabilidad de obtener mejoras materiales>>”. La tabla #18 describe los resultados obtenidos a raíz de esta enunciación. Según se muestra, el 33,67% del alumnado responde que *casi siempre* se encuentra de forma latente o manifiesta la unión de las variables educación – mejoras materiales. El 26,53% por su parte, menciona que solo *a veces* ocurre el refuerzo de esta idea por parte del cuerpo docente. El 20,40% de los ucabistas contrariamente, consideran que *casi nunca* ocurren comentarios relacionando ambas cuestiones. Finalmente, el 15,30% de los estudiantes mencionan que es una conducta totalmente frecuente.

Lo heterogéneo de los resultados generales nos motiva a dar una mirada más detallada en este apartado. Según lo expresado, el 80% de los alumnos de sociología manifiestan que en clase, se refuerza la idea planteada. El 40% manifiesta que ocurre *casi siempre,* mientras que el otro 40% reporta que ocurre *siempre.* En derecho en cambio, la opción con el 41,02% de la aprobación estudiantil fue para una ocurrencia frecuente, en donde *casi siempre* los docentes muestran que el camino para obtener beneficios materiales es por medio de la educación. El segundo y el tercer lugar para los estudiantes de derecho se distribuye casi equitativamente entre la opción de *a veces* y *siempre,* en donde solo un (1) voto marcó la diferencia. En la facultad de humanidades, específicamente los alumnos de psicología, la tendencia parece apuntar hacia un comportamiento de los docentes en donde la frecuencia de reforzar esta premisa es mucho menor. El 39,28% del estudiantado manifestó que solo en ocasiones o *a veces* se manifiesta en sus profesores el fenómeno planteado. Otra gran porción de los alumnos, específicamente un 32,14% mencionó que *casi nunca* los discursos de los docentes apuntan en esta dirección.

		Los profesores relacionan la variable educación con mejoras materiales					*Total*
		Nunca	**Casi nunca**	**A veces**	**Casi siempre**	**Siempre**	
Carrera	Sociología	0	2	0	4	4	10
	Derecho	2	4	9	16	8	39
	Psicología	2	9	11	6	0	28
	Ingeniería civil	0	5	6	7	3	21
Total		4	20	26	**33**	15	98

Tabla 18. Valores latentes en la dinámica de clase, pregunta #4, población estudiantil.

Finalmente, los ingenieros, incluso dentro del mismo grupo estudiantil, difieren en sus respuestas y no se nota de forma clara cuál es la tendencia general dentro del grupo. El 33,33% apoya la idea de que *casi siempre* los docentes ligan la variable educación con comentarios ligados al progreso económico. Por su parte, el 28,57% menciona que sólo *a veces* ocurre esto y el 23,80% restante menciona que es una conducta muy poco observable. Sin embargo, las diferencias entre cada proporción estar constituidas por un (1) estudiante, no podemos marcar una tendencia clara o absoluta.

Si nos centramos en determinadas ideas que pueden condicionar y colaborar para reproducir en el estudiantado determinadas concepciones, tenemos dos (2) afirmaciones: *políticas y espirituales.* La tabla #19 nos refleja el primer grupo de apreciaciones.

		Las clases tienen alto grado de contenido político					*Total*
		Nunca	**Casi nunca**	**A veces**	**Casi siempre**	**Siempre**	
Carrera	Sociología	0	0	4	5	1	10
	Derecho	1	11	10	13	4	39
	Psicología	2	15	8	2	1	28
	Ingeniería civil	1	17	3	0	0	21
Total		4	**43**	25	20	6	98

Tabla 19. Valores latentes en la dinámica de clase, pregunta #5, población estudiantil.

Según lo manifestado por el estudiantado ante el enunciado, indagando si las clases tienen un alto grado de contenido político, casi la mitad de los ucabistas, particularmente un

43,87% afirma que *casi nunca* emergen temas políticos en los salones de clase, trazando de esta forma los límites entre educación e ideología política. Por su parte, y por dieciocho (18) puntos porcentuales de diferencia, un 25,51% de los estudiantes menciona que *a veces* salen a relucir temas políticos fusionados con las asignaturas académicas. Finalmente, y con un porcentaje cercano a este último grupo, un 20,40% de los alumnos menciona que *casi siempre* las clases se componen con ciertos tintes políticos. Dos (2) de las carreras seleccionadas replican casi de forma exacta, los resultados obtenidos a nivel general. Los estudiantes de ingeniería mencionan con un 80,95% que en sus clases diarias pocas veces salen a relucir cuestiones políticas. El caso de psicología, aunque con mejor porcentaje, es bastante similar. El 53,57% de los alumnos menciona la poca presencia de discursos políticos en sus salones. Por su parte, las carreras de derecho y sociología muestran una actitud contraria a las anteriores, debido a que la opción con más puntaje dentro de sus respectivos estudiantes fue que *casi siempre* ocurre el fenómeno planteado. En sociología, el 50% de los alumnos menciona que con frecuencia existen comentarios y posturas políticas de sus docentes. 40% de los alumnos que no seleccionaron esta opción se inclinan por una tendencia más neutra, apostando a una ocurrencia media de este fenómeno. Los alumnos de derecho con un 33,33% de aprobación, seleccionaron igualmente como primera opción una ocurrencia media alta, es decir, *casi siempre*. Sin embargo, los 2/3 restantes se distribuyen casi equitativamente entre los apartados de *a veces* y *casi nunca*.

Así como el tema político no ocupa un eje central en las discusiones académicas, tampoco lo hacen los temas espirituales, cuestión que sorprende dado que nos encontramos en una universidad Jesuita. El 86,73% de los ucabistas se inclinaron negativamente ante la afirmación de “generalmente se abordan temas espirituales en los salones de clase”. Dentro de este grupo, el 44,89% manifestó que *casi nunca* las discusiones invaden el terreno espiritual o religioso, mientras el 41,84% afirman que esta cuestión *nunca* ocurre en las aulas académicas. Tan sólo el 13% restante afirma que *a veces* o *casi siempre* sale a colasión esta temática en las diversas asignaturas.

		Generalmente se abordan temas espirituales en clase					*Total*
		Siempre	**Casi siempre**	**A veces**	**Casi nunca**	**Nunca**	
Carrera	Sociología	0	0	2	4	4	10
	Derecho	1	2	5	18	13	39
	Psicología	0	1	1	16	10	28
	Ingeniería civil	0	0	1	6	14	21
Total		1	3	9	**44**	**41**	98

Tabla 20. Valores latentes en la dinámica de clase, pregunta #6, población estudiantil.

Los resultados por especialidad son bastante homogéneos y similares entre sí. Los alumnos de sociología manifiestan en el 80% de los casos que *nunca* o *casi nunca* se abordan temas religiosos, espirituales o metafísicos en las aulas. Este porcentaje se distribuye de forma exacta (40% en cada caso) para las opciones mencionadas. En el caso de derecho, el 79,48% de los estudiantes se reúnen en las dos (2) casillas, siendo la opción preponderante la correspondiente a *casi nunca*. Por su parte, el 92,85% de los estudiantes de psicología marcan una tendencia negativa hacia la afirmación, encontrándose el 66,66% del puntaje en la opción que marca *casi nunca*. Finalmente, los estudiantes de ingeniería con un 92,23% de votos, copia los mismos patrones anteriores, con la leve diferencia de que la mayor parte del estudiantado se inclinó sin dudarlo hacia la casilla de *nunca*.

Si le damos forma a los datos mediante el lente teórico expuesto en los capítulos anteriores, podemos citar a unos cuantos autores que hacen referencia a la dimensión que recién evaluamos. En primer lugar, el 52,4% de los alumnos manifestaron la presencia de actitudes competitivas en los salones de clase, pero, el 54% de los ucabistas recalcaron también el no egoísmo presente en el intercambio de información, apuntes o resúmenes elaborados. Tal como vemos, existe un alto nivel de competencia dentro de los alumnos, pero una solidaridad a lo interno entre muchos de ellos. Esta mezcla de competencia con solidaridad, hace que no podamos definir, a precisión, la reproducción exacta de alguna de las dos (2) tendencias que expone Piaget (1972): La educación para la *persona* o para el *individuo*. Debemos recordar que cuando se refiere a persona Piaget nos habla del crecimiento de la conciencia moral e intelectual, alejada por completo del egocentrismo y dándole más

peso a la reciprocidad entre sujetos. El individuo por deducción, vendría siendo lo contrario. Si lo vemos de forma aislada y solo considerando esta pregunta, podríamos incluso apostar por la formación de la persona, pero, ante un ambiente que, tal como hemos visto y seguiremos viendo en las preguntas venideras, que inculca el ideal de competencia y excelencia, será difícil que la solidaridad impere sobre estos antivalores. Incluso, esto quedará revelado más adelante con las preguntas abiertas.

Por otro lado, en función de las ideas reproducidas por los docentes, nos encontramos que en un 55,70% de los casos, se refuerza la idea de la meritocracia como forma de distinguir y premiar a aquellos que se esfuerzan. Igualmente, el 34% de los ucabistas mencionó que de forma frecuente se fomentaban en las aulas de clase que la educación y la excelencia académica trae de forma inherente, mejoras materiales. Freire (1975) con su concepción de *mitos manipulativos* y Bourdieu (1977) con su ya trabajado concepto de *violencia simbólica*, concuerdan en que los discursos de éxito e imaginarios sociales que adoramos y seguimos como vías para el éxito laboral y la excelencia profesional, están basados en manipulaciones de modelos de determinada clase social con el fin de instaurar convicciones en el estudiantado de movilidad social y adentrar a determinados grupos societales, en este caso el cuerpo estudiantil, en los discursos dominantes y compartidos por la institución, discursos que tienen una relación directa con la ideología del progreso. Esta invasión cultural, en donde los roles de prestigio impone su visión de mundo, continúa reproduciendo ciertas formas de actuar, dándole énfasis a aquellos comportamientos que son estimables e ignorando aquellos que no deben ser aceptados. Este es el caso de las dos (2) últimas preguntas de esta sub dimensión. Como salió a relucir, en 44% de los estudiantes expresó que casi nunca se tocan temas políticos en clase, con la excepción de los estudiantes de Derecho y Sociología en donde la tendencia parece ser contraria, mientras, de forma casi unánime, el 86% de los ucabistas recalcaron que no se hablan de temas religiosos o espirituales en el aula de clase. La omisión de ciertos temas, especialmente los últimos, nos da peso para considerar, tal como diría Jackson (1968), que la forma de reproducir los valores o antivalores en el aula se da mediante la repetición de ciertos hábitos latentes que son premiados, valores que poseen un valor estimable en otros ambientes. Además, reformar u omitir determinados temas, Althusser

(1989) menciona que es implantar los valores dominantes y una opinión favorable o desfavorable a determinados temas, todo sin recurrir a los aparatos de represión convencionales.

1.2.2 Sub dimensión: Pautas y comportamientos venerados en el aula

Como parte central de la dimensión moral, se tomaron en cuenta preguntas que sacaban a relucir la valoración profesoral con comportamientos de *obediencia, disciplina y no cuestionamiento a los conocimientos dados en el aula.* Tres (3) afirmaciones de la encuesta datan sobre estos asuntos. Observemos la tabla #21:

		Los profesores valoran que se sepa seguir instrucciones					
		Nunca	**Casi nunca**	**A veces**	**Casi siempre**	**Siempre**	*Total*
Carrera	Sociología	0	0	0	10	0	10
	Derecho	2	0	9	15	13	39
	Psicología	0	0	3	16	9	28
	Ingeniería civil	0	1	3	12	5	21
Total		2	1	15	**53**	27	98

Tabla 21. Comportamientos veneradas en el aula, pregunta #1, población estudiantil.

El estudiantado ucabista respondió con un 54,08%, es decir, con más de la mitad de los votos que *casi siempre* los docentes valoraban que el salón siguiese las debidas instrucciones. Un 27,55% por su parte, se inclinó en afirmar que *siempre* ocurre este tipo de comportamiento en el cuerpo profesoral, mientras solo el 15,30% de los alumnos mencionaron que la valoración a este tipo de conducta ocurre esporádicamente y en determinadas materias. Los resultados se reproducen casi de forma exacta en cada una de las diversas carreras seleccionadas para el estudio. En el caso de sociología, de forma impresionante, todos los alumnos, el 100%, declaro que *casi siempre* presencian esta afirmación en sus clases. Por su parte, tanto en psicología como en ingeniería, el 57,14% de los estudiantes apuestan como primera opción el *casi siempre,* teniendo en ambos casos la opción de *siempre* como la segunda más concurrida. Por último, los miembros estudiantiles de la facultad de derecho señalan el 38,46% de los casos que los profesores *casi siempre* valoran que ellos sigan

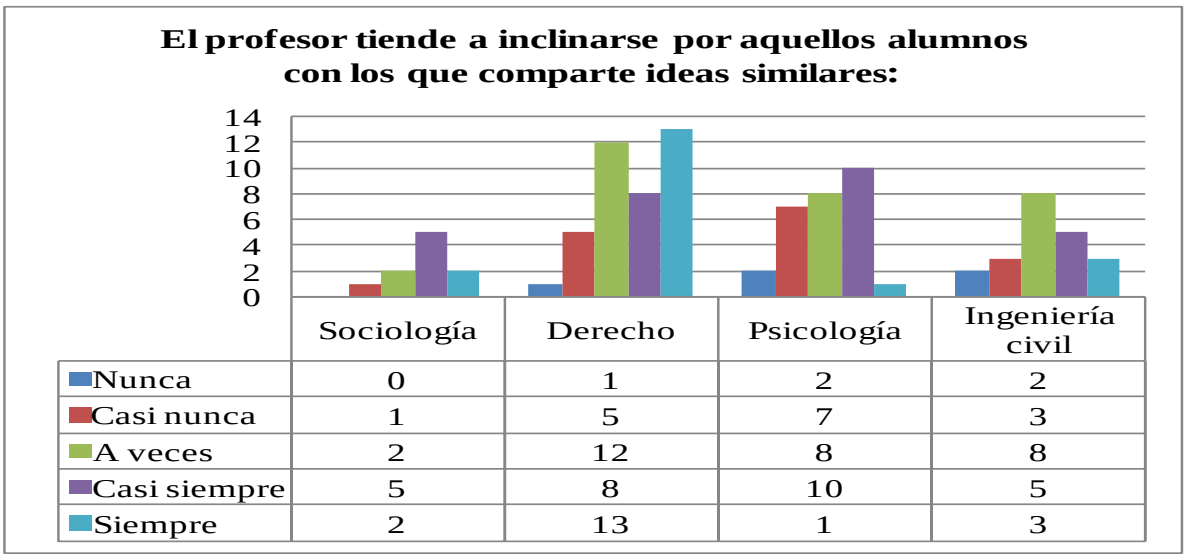
instrucciones, y el 33,33% de los votos nos revelan que *siempre* ocurre este fenómeno. En general, y sin muchas diferencias entre facultades, los resultados indican que hay una alta valoración por parte de los docentes hacia la obediencia y disciplina en función del seguimiento a las normas pautadas.

Este comportamiento además es reforzado con los resultados de la tabla #22. El 40% del alumnado contestó que *casi siempre* se sanciona con nota a aquellos estudiantes que no siguen las instrucciones establecidas a la hora de evaluaciones. Además, el 31,63% de los restantes respondieron que *a veces* se sanciona por medio de menores calificaciones el hecho de no seguir parámetros precisos. La tercera opción más seleccionada, con un 13,26% se inclinó en afirmar que *siempre* se manifiesta este comportamiento en las aulas de clases. A nivel particular, el 50% de los estudiantes de sociología afirman, en consonancia con los resultados generales, que muy frecuentemente (*casi siempre)* se manifiesta esta actitud en sus aulas de clase. El 50% restante se distribuye heterogéneamente en el resto de las casillas propuestas. Los estudiantes pertenecientes a ingeniería civil respondieron con el 42,85% de aprobación que *casi siempre* bajan nota cuando el estudiante no se adapta a los parámetros establecidos al momento de las evaluaciones. La segunda opción más seleccionada, con apenas dos (2) votos de diferencia, es una tendencia neutra (*a veces)* hacia la afirmación enunciada. Finalmente, tanto derecho como psicología copian la misma tendencia que la facultad de ingeniería, seleccionando en un 38,46% y 35,71% respectivamente, la opción de *casi siempre*, y con tan sólo un (1) voto de diferencia la casilla de *a veces.*

		Se sanciona con nota a aquellos que no sigan los parámetros establecidos a la hora de las evaluaciones					*Total*
		Nunca	**Casi nunca**	**A veces**	**Casi siempre**	**Siempre**	
Carrera	Sociología	1	1	1	5	2	10
	Derecho	2	5	14	15	3	39
	Psicología	1	3	9	10	5	28
	Ingeniería civil	0	2	7	9	3	21
Total		4	11	31	**39**	13	98

Tabla 22. Comportamientos veneradas en el aula, pregunta #2 población estudiantil.

Para culminar esta sub dimensión, queda por evaluar el gráfico #4 que se presenta a continuación. La tendencia que predomina en este apartado es bastante neutra e imparcial. El 30,61% del alumnado afirma que tan solo *a veces* el profesor se inclina por aquellos estudiantes con los que tiene ideas similares. La segunda posición con mayor popularidad, exactamente con el 28,57% respondió que *casi siempre* existe una preferencia por parte del cuerpo profesoral en función de los alumnos con ideologías similares. Finalmente, casi el 15% de los estudiantes manifestaron que *siempre* ocurre este comportamiento en las aulas de clase. Si evaluamos por separado cada una de las carreras, nos encontramos que en sociología el 50% de los alumnos indica que *casi siempre* los profesores se inclinan por aquellos alumnos con ideas se diversa índole, pero similares a las suyas. El 50% restante opta por el resto de las opciones, empatando en segundo lugar por la opción de *siempre* o *a veces*. Por su parte, los alumnos de psicología con el 37,51% de los casos, respondieron que *casi siempre* ocurre este fenómeno. Sin embargo, con poca proporción de diferencia, se encuentran el conglomerado de grupos que seleccionaron *a veces* y *casi nunca*. Las dos (2) carreras restantes si marcaron ciertas tendencias: En el caso de los estudiantes de derecho, el 38,46% manifestó que *siempre* percibe esa conducta preferencia por parte de los docentes. Sin embargo, y con poca diferencia, una gran proporción de alumnos se posicionó de forma neutra al respecto. Ingeniería, en cambio, con un 42,85% fue la especialidad con mayor porcentaje en alumnos que declararon que *a veces* observan ese comportamiento en sus profesores. Pero, incluso ellos, tuvieron como segunda opción seleccionada el *frecuentemente*, cuestión que inclina nuevamente la balanza general hacia una tendencia positiva.



	Sociología	Derecho	Psicología	Ingeniería civil
Nunca	0	1	2	2
Casi nunca	1	5	7	3
A veces	2	12	8	8
Casi siempre	5	8	10	5
Siempre	2	13	1	3

Figura 4. Comportamientos veneradas en el aula, pregunta #3 población estudiantil.

Si nos dedicamos a contrastar la dimensión moral con la literatura consultada, vemos como en primera instancia, el 82% del alumnado mencionó que siempre o casi siempre, el docente los docentes valoran que se sepa seguir instrucciones. Esta actitud va de la mano con el 53% del alumnado que declaró que ciertamente, se reprendía a través de la nota cuando el estudiante no siguiera las debidas instrucciones. Ambas conductas nos revelan la alta valoración a comportamientos obedientes y disciplinados. Piaget (1972) menciona que, cuando el ambiente académico reproduce este tipo de conductas, asfixia el surgimiento de una personalidad de autogobierno en el estudiante, creando como contraparte, un estudiante conformista y reproduciendo actitudes egocéntricas latentes. Ante esto, Giroux (1985) agrega que este tipo de actitudes disciplinarias son necesarias para posteriormente, poseer una fuerza de trabajo bien entrenada, teniendo en todo momento un *modelo cultural reproductor* que mantiene una relación entre ambos campos de formación. Precisamente, la veneración a este tipo de comportamiento e incluso, la inclinación consciente, inconsciente, manifiesta o latente que puedan tener los docentes hacia los alumnos con ideas similares (lo cual según los datos obtenidos ocurre en el 44% de los casos) es parte de lo que Bourdieu (2001) considera como *habitus universitario*, habitus que termina imponiendo sus significados y legitimando estas formas de obrar. Es importante mencionar que, como menciona Jackson (1968), todo esto ocurre de forma *subrepticio*, es decir, de forma no manifiesta sino mediante la repetición automática de comportamientos, de cumplir horarios y normas, de reproducir un lenguaje

cargado de acciones que termina por homogenizar una forma de ser. Su componente reiterativo y rutinario es el que justifica su eficiencia. “Se entra a la misma hora, se hacen las mismas cosas, se mantienen las mismas reglas, se perpetúan los mismos papeles” (Santos, 1994)

1.3Dimensión económica

La dimensión que procederemos a explicar tiene una importancia central en nuestra investigación, ya que saca a relucir las actitudes y creencias del estudiantado en relación al vínculo existente entre la académica y el mercado laboral en sus diversas manifestaciones. Para ello, profundizaremos a través de cinco (5) preguntas con sus respectivos análisis, en los siguientes apartados: *La relación de los contenidos académicos y las demandas exigidas por el mercado, la reproducción de imaginarios sociales de éxito, la adecuación de los roles académicos a los laborales, la división del trabajo enseñada en el aula y la monotonía expresada en los salones.*

		Los pensa deben actualizarse en función de las demandas del mercado laboral				*Total*
		En desacuerdo	**Indeciso**	**De acuerdo**	**Muy de acuerdo**	
Carrera	Sociología	0	0	4	6	10
	Derecho	1	3	15	20	39
	Psicología	1	3	16	8	28
	Ingeniería civil	1	1	5	14	21
Total		3	7	40	*48*	98

Tabla 23. Economicismo en el aula, pregunta #1, población estudiantil.

La tabla #23 nos comienza a revelar las creencias de los ucabistas y las ideas que imperan en sus aulas académicas. Casi el 50% del estudiantado, específicamente un 49% manifestó una tendencia completamente positiva (*muy de acuerdo*) cuando se les preguntó si los pensa deben tener una relación directa con el mercado laboral. Aquellos estudiantes que no declararon una actitud tan segura al respecto, se ubicaron en un 40% de tendencia positiva media, indicando que se encontraban *de acuerdo* con la afirmación presentada. Tan solo un

10,20% de los estudiantes declararon que se encontraban *indecisos* o *en desacuerdo* con la pregunta presentada.

Si detallamos cada una de las especialidades en particular, nos encontramos con una tendencia similar a la general en tres (3) de los casos. Un 66,66% de los estudiantes de Ingeniería se encontraron *completamente de acuerdo* con la actualización recurrente de pensa, mientras que el 23,80% restante afirmó que se encontraba *de acuerdo* con esta constante revisión de los requerimientos laborales para incorporarlos en la carga académica. En el caso de sociología, el 60% de los alumnos se manifestaron *totalmente de acuerdo*, y el 40% restante *de acuerdo*. En el caso de Ciencias Sociales, el 100% de los alumnos se encasillaron en las dos (2) últimas opciones. Los estudiantes de derecho, por su parte y con un 51,28% de apoyo, mostraron una actitud *totalmente de acuerdo* con la actualización de la malla curricular, y un 38,46% se posicionó *de acuerdo* con esta acción. Sólo el caso de psicología alteró levemente el orden que venidos describiendo. En su caso específico, el 57,14% de los estudiantes se encontraron *de acuerdo* con la reforma constante de pensa – mercado laboral y, un 28,57% si se posicionó *totalmente de acuerdo*. Tal y como vemos, y aunque existan diferencias de orden o porcentuales, todas las carreras tienen una actitud similar con respecto a este primer apartado.

		Estudiar una carrera universitaria abre las puertas para tener éxito en el mundo del trabajo					*Total*
		Muy en desacuerdo	**En desacuerdo**	**Indeciso**	**De acuerdo**	**Muy de acuerdo**	
Carrera	Sociología	1	2	2	2	3	10
	Derecho	1	4	1	13	20	39
	Psicología	0	5	7	11	5	28
	Ingeniería civil	0	1	1	9	10	21
Total		2	12	11	35	*38*	98

Tabla 24. Economicismo en el aula, pregunta #2, población estudiantil.

El imaginario de éxito laboral, excelencia y meritocracia empresarial puede ser contrastado con las respuestas expresadas en la tabla #24. Tal como se observa, el 38,77% de los ucabistas de las diversas facultades se encuentran *muy de acuerdo* al afirmar que una

carrera universitaria abre las puertas del éxito laboral. Con pocos puntos porcentuales de diferencia, el 35,71% se encuentra *de acuerdo* con la afirmación propuesta. En tercero y cuarto lugar, con tal solo un (1) voto de diferencia, es decir, con el 12,24% y 11,22% se encuentran las opciones de *en desacuerdo* e *indeciso.* Por como se aprecia, aunque existe una tendencia completamente positiva (casi un 75% entre las dos opciones con mayor puntaje) existe una pequeña inclinación hacia una duda y rechazo hacia la afirmación y relación propuesta.

Si observamos con detenimiento las profesiones por separado nos encontramos, en primer lugar, como el 51,28% de los estudiantes de derecho se encuentran *totalmente de acuerdo* con la relación universidad – éxito laboral, y un 33,33% de sus compañeros se manifiestan *de acuerdo* con esta correlación. Los ingenieros, en segunda instancia en un 47,61% mencionaron estar en *total acuerdo* con la afirmación presentada, y un 42,85% se manifestó *ligeramente de acuerdo*, sumando entre ambas, un 90,46% a favor de esta afirmación. Los sociólogos, en este caso, un 30% se encontraron *completamente de acuerdo* con esta pregunta. De resto, existe una postura clara por el resto de los estudiantes ya que se distribuyen un 20% tanto en las opciones de *en desacuerdo, indeciso y de acuerdo*. Finalmente, los estudiantes de psicología se mostraron en un 39,28% *de acuerdo* con lo propuesto, y con un 25% de estudiantes *indecisos.*

		La relación empleado - jefe es similar a la relación alumno - profesor: Ambas están sujetas a normas de autoridad					*Total*
		Muy en desacuerdo	**En desacuerdo**	**Indeciso**	**De acuerdo**	**Muy de acuerdo**	
Carrera	Sociología	0	4	0	3	3	10
	Derecho	3	9	3	17	7	39
	Psicología	0	5	7	14	2	28
	Ingeniería civil	0	2	4	9	6	21
Total		3	20	14	*43*	18	98

Tabla 25. Economicismo en el aula, pregunta #3, población estudiantil.

La pregunta que protagoniza la tabla #25 nos revela la similitud que existe o puede existir entre los roles presentes en el aula de clase y los roles explícitos en los ambientes

laborales. Los estudiantes de las cuatro (4) facultades se encontraron con un 43,87% de aprobación, *de acuerdo* con la afirmación planteada. Curiosamente, el 20,40% de los alumnos manifestaron a su vez una actitud *en desacuerdo* con la afirmación. Finalmente, un tercer grupo de estudiantes, se encontraron *muy de acuerdo* con las relaciones de autoridad manifiestas en ambos escenarios. Este último grupo se encuentra compuesto por el 18,36% de los ucabistas. La tendencia tan diversa entre el cuerpo estudiantil nos presiona a indagar los resultados particulares dentro de cada facultad. En primer lugar, y con la tendencia más a favor de este apartado, se encuentran los estudiantes de ingeniería. El 42,85% de los mismos optó por seleccionar la casilla de *de acuerdo*, y como segunda opción con mayor selección quedó el cuadrante de *muy de acuerdo*, sumando entre ambos porcentajes un total de 71,42% de actitud a favor de la similitud de relaciones entre la académica y la fábrica. Seguidamente, los estudiantes de psicología con un 50% de aprobación, seleccionaron la casilla de *muy de acuerdo*. Sin embargo, el segundo puesto con mayor resonancia entre los estudiantes de la facultad de humanidades, fue el de *indeciso*, con un 25% de los votos. Los legalistas, por su parte, seleccionaron en un 43,58% de las veces una actitud *de acuerdo*. Pero, curiosamente, el 23,07% de los votos se inclinaron hacia una opción de *en desacuerdo*. Finalmente, y apartándose de la media, los estudiantes de sociología seleccionaron el 40% de las veces la opción de *en desacuerdo*. Pero, el segundo y el tercer lugar, con un 30% de aprobación en ambos casos, pertenece a las opciones de *de acuerdo* y *muy de acuerdo*.

Por más de que la tendencia es evidente, creemos que las leves diferencias se deben a que no todos los estudiantes en el quinto año de la carrera han pasado necesariamente por pasantías, cuestión que implica no conocer a ciencia cierta, las relaciones en el mercado laboral. Sin embargo, reconocemos que son meras especulaciones de los autores.

Además de la similitud en función de los roles manifiestos o latentes, también la teoría utilizada nos impulsó a observar si la división del trabajo tan marcada en el ambiente empresarial, se encontraba latente en el comportamiento del alumnado. Para ello se pregunto si "*al mandar a realizar trabajos largos prefiero dividir el trabajo con mis compañeros con cuestión de comodidad y eficiencia".* Los resultados recabados se muestran en la tabla #26.

En este caso, la actitud si se encuentra expresada de una forma más clara entre el grueso de los estudiantes. El 38,77% se encontró *de acuerdo* con el enunciado susodicho, seguidamente, el 25,51% se manifestó *muy de acuerdo* con la separación del trabajo y finalmente, un grupo más reducido de 21,42% se posicionó ante una actitud neutra o *indecisa* ante el tema planteado.

		Prefiero dividir el trabajo con mis compañeros					*Total*
		Muy en desacuerdo	**En desacuerdo**	**Indeciso**	**De acuerdo**	**Muy de acuerdo**	
Carrera	Sociología	0	1	2	3	4	10
	Derecho	2	8	4	15	10	39
	Psicología	0	2	8	11	7	28
	Ingeniería civil	0	1	7	9	4	21
Total		2	12	21	*38*	25	98

Tabla 26. Economicismo en el aula, pregunta #4, población estudiantil.

Los casos particulares son un espejo de los resultados generales, pero con pequeñas variaciones. El 40% de los estudiantes de sociología se encontraron *muy de acuerdo* ante el hecho de dividir constantemente los trabajos asignados. Un 30% se manifestó *de acuerdo* con este mismo hecho. Los alumnos de derecho por su parte, con un 38,46% se encontraron *de acuerdo* con esta pregunta y un 25,64% se posicionaron *muy de acuerdo*. Estas dos (2) primeras especialidades manifestaron una tendencia positiva abrumadora. Además, tanto los estudiantes de psicología como los de ingeniería manifestaron como primera opción *de acuerdo*, con un 39,28% y 42,85% respectivamente. Pero sin embargo, la segunda opción en ambos casos fue *indecisa,* con un 28,57% para los psicólogos y un 33,33% para los ingenieros.

Finalmente, el gráfico #5 nos muestra las apreciaciones generales del estudiantado con respecto a la última pregunta de esta dimensión. Ante las diversas valoraciones de ausencia o presencia de monotonía en el aula se tuvieron los siguientes resultados: El 47,95% de los estudiantes de manifestaron *de acuerdo* con la repetición constante de una misma dinámica en el aula. Con una notable diferencia, el 25,51% de los alumnos se manifestaron *en desacuerdo* con el enunciado planteado. El 12,22% de los ucabistas se posicionaron *indecisos* o neutros al respecto y finalmente, un 7,14% se manifestó *completamente de acuerdo* y un 7,14%

completamente en desacuerdo. De antemano se reconoce la dificultad de esta pregunta, ya que en la mayoría de las carreras existen más de un (1) salón, por ende, no todos observan las mismas clases aunque cursen la misma carrera.

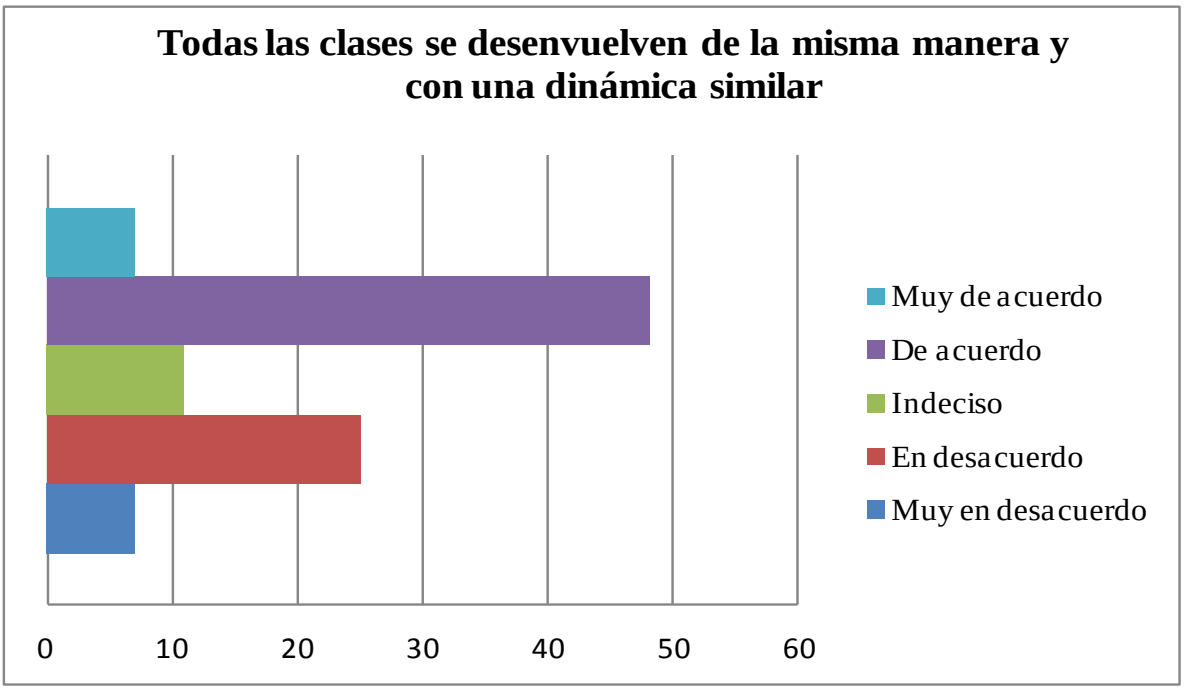


Figura 5. Economicismo en el aula, pregunta #5, población estudiantil.

La tabla #27 nos profundiza en los resultados particulares a lo interno de cada facultad. Tres (3) de las especialidades tienen una tendencia similar, y solo una (1), sociología, expresa resultados diversos a los datos generales. Empecemos por esta última. El 40% de los estudiantes de Ciencias Sociales mostraron una tendencia *en desacuerdo* con la cuestión planteada. En segundo lugar, con menos de la mitad de los votos, el 20% se mostró *indeciso*. Las tres (3) carreras restantes tuvieron, aunque con diferentes proporciones, un resultado similar: Todas seleccionaron la opción *de acuerdo* con el mayor puntajes y, en todas quedó en segundo lugar la opción de *en desacuerdo*. Los resultados concretos fueron: Derecho 53,84% y 20,51%; Psicología 57,14% y 25% e Ingeniería 38,09% y 28,5%.

Es interesante notar que, aunque son tendencias contrapuestas, en todos los casos existe una diferencia de diez (10) a veinte (20) puntos porcentuales entre la primera y la segunda

respuesta, marcando ligeramente una tendencia general hacia la opción de encontrarse *de acuerdo* con una relativa monotonía dentro del aula y en el desarrollo de cada clase.

		Todas las clases se desenvuelven de la misma manera					
		Muy en desacuerdo	**En desacuerdo**	**Indeciso**	**De acuerdo**	**Muy de acuerdo**	*Total*
Carrera	Sociología	1	4	2	2	1	10
	Derecho	2	8	3	21	5	39
	Psicología	2	7	3	16	0	28
	Ingeniería civil	2	6	4	8	1	21
Total		7	25	12	*47*	7	98

Tabla 27. Economicismo en el aula, pregunta #5, población estudiantil.

Estas cinco (5) preguntas son interesantes de contrastar según los autores consultados y que enmarcaron nuestra investigación. Las primeras dos (2) preguntas de esta dimensión revelaron que la gama estudiantil percibe de forma favorable la relación entre el aparato económico y el campo universitario. El 90% de los ucabistas respondieron que los pensa deben ir de la mano con el aparato económico, mientras que el 77,48% manifestó que el estudio es el paso necesario para el éxito laboral. Como vemos, existe una alta tendencia a relacionar positivamente ambos campos, cuestión a la cual Althusser (1989) denomina como el traslado de las relaciones de producción capitalistas a las relaciones académicas. Según explica, el mercado y las relaciones sociales que en él se originan, traspasan el sistema económico permeando en las escuelas, cuestión que se evidencia cuando el 62% del alumnado respondió la simetría entre las relaciones docente – alumno y empleado – jefe. Estos *aparatos ideológicos* reproducen la ideología, la represión y las relaciones de explotación de la sociedad dominante (Ibíd.,) Precisamente, que los ucabistas tuviesen una actitud tan proclive a la relación mercado – universidad, devela una fuerte influencia de la absorción de los *mitos de éxito* que promueve la conducta dominante.

Además, como se indagó en esta dimensión el 64% de los alumnos se manifestaron de acuerdo o muy de acuerdo con el tema de la constante división del trabajo, pero, tal como menciona Bourdieu: “También los estudiantes pueden oponer en la universidad el deseo de

trabajo en equipo pero, formados por esa misma universidad, no están preparados en absoluto para inventar técnicas que contradigan los valores interiorizados durante tanto tiempo" (Bourdieu & Passerón, 2008, p.54). La división del trabajo y la jerarquía que subyace tras esta, es algo que parece natural en los recintos académicos, pero que esconde comportamientos funcionales para la industria económica, según todo lo examinado por la *teoría de correspondencia* de Bowles y Gintis (1985). Finalmente, todo esto va de la mano con la monotonía del aula. Según lo manifestado por el 55% de los alumnos, las clases se desenvuelven de forma bastante similar independientemente de los profesores o la materia designada, lo cual, como afirma Jackson (1968), colaboran para adiestrar a los alumnos en mantenerse inmóviles, acríticos, sin comunicación y para aceptación constante de rutinas.

1.4Dimensión sociocultural

1.4.1 Sub dimensión: Elementos sociales

Los elementos sociales, específicamente la estima, prestigio o preferencia que pueden tener los estudiantes por su nivel socioeconómico, fue medido mediante una afirmación directamente extraída de la teoría de Pierre Bourdieu (2008): *Mis compañeros con mayor nivel económico tienen mejores calificaciones*. Las respuestas dadas por los ucabistas pueden apreciarse en la tabla #28.

		Mis compañeros con mayor nivel económico tienen mejores notas					
		Muy en desacuerdo	**En desacuerdo**	**Indeciso**	**De acuerdo**	**Muy de acuerdo**	*Total*
Carrera	Sociología	6	3	0	1	0	10
	Derecho	14	11	3	4	7	39
	Psicología	6	10	10	1	1	28
	Ingeniería civil	8	11	2	0	0	21
Total		34	*35*	15	6	8	98

Tabla 28. Influencia de elementos sociales, pregunta #1, población estudiantil.

Los resultados son bastante claros y las respuestas dadas bastante homogéneas. El 35,71% de los estudiantes se manifestaron *en desacuerdo* con la afirmación planteada y el

34,69% se inclinó hacia *totalmente en desacuerdo.* Ambos datos nos revelan que el 72,4% del estudiantado se inclina a no apoyar el enunciado plasmado en el cuestionario. Por su parte, el 15,30% de los estudiantes restantes se posicionaron de forma *neutra* hacia este fenómeno. Esta misma tendencia se encuentra expresada a lo interno de cada especialidad.

Tanto los alumnos de Derecho como los de Sociología apostaron primero por la opción *muy en desacuerdo*, con un 35,89% y 60% respectivamente. En ambos casos pareciese que bajo ninguna circunstancia existe un favoritismo por elementos sociales inherentes a determinados alumnos. Ambas especialidades además, con un 25,20% de derecho y un 30% de sociología, seleccionaron la opción de *muy de acuerdo* como aquella opción de segunda mayor popularidad.

En el caso de Psicología e Ingeniería, se mantiene una tendencia similar pero cambian la prioridad de las opciones. Con un 52,38% de aprobación por parte de los estudiantes de ingeniería, la opción de *en desacuerdo* se consolida como aquella más votada en su especialidad. Sin embargo, el 38,09% de los ingenieros se situaron *totalmente en desacuerdo* con la pregunta enunciada. En psicología, en cambio, existió un empate en la opción con mayor selección ya que un 35,7% de inclinó por estar *en desacuerdo,* mientras un 35,7% manifestó estar indeciso.

Sin embargo, si algo nos queda claro tras la exposición y descripción de los datos, es que no hay una porción significativa de estudiantes que avale la existencia de diferencia de trato o calificación según el nivel económico del alumnado. Según lo mencionado por Bourdieu (2001), autor fundamental en este asunto a tratar, el *capital social y el capital económico* son de gran influencia para incrementar las desigualdades en el campo universitario ya que determinan una red de relaciones más o menos institucionalizada de reconocimiento mutuo. Según su estudio, las instituciones escolares otorgan mayor prestigio a aquellos estudiantes con situaciones culturales, sociales y económicas privilegiadas, reforzando así, sus desigualdades de origen. Esto, según los datos empíricos, no ocurre así en las aulas académicas ucabistas. Sin embargo, es necesario mencionar que la Universidad Católica, al ser una universidad *privada* y ser relativamente costosa, tiene estudiantes con un nivel económico bastante similar, teniendo un grueso de su población estudiantil de clase

media, media alta. Esta podría ser la razón por la cual no se manifiestan diferencias contundentes dentro del aula de clase. Reconocemos de antemano que son meras especulaciones de los autores y por tanto no del todo valederas. Por ende, en este apartado, pareciese que los datos no van en sintonía con la teoría propuesta.

1.4.2 Sub dimensión: Elementos culturales

Los elementos culturales se centran principalmente, en la percepción que tiene el estudiantado ucabista en relación al capital cultural que viene inherente a cada individuo antes de entrar en la universidad. Es por ello que la pregunta para develar este apartado se centró en la conciencia de sí la formación familiar influye o no en el desenvolvimiento académico. La tabla #29 nos muestra los resultados obtenidos.

		La formación familiar nos puede dar una ventaja o desventaja a la hora de estudiar en la universidad					
		Muy en desacuerdo	**En desacuerdo**	**Indeciso**	**De acuerdo**	**Muy de acuerdo**	*Total*
Carrera	Sociología	2	1	1	4	2	10
	Derecho	2	9	1	16	11	39
	Psicología	0	4	3	16	5	28
	Ingeniería civil	1	6	2	4	8	21
Total		5	20	7	*40*	*26*	98

Tabla 29. Influencia de elementos culturales, pregunta #1, población estudiantil.

Las respuestas, en un 40,81% de los casos, nos señalan que los estudiantes se encuentran *de acuerdo* en que la formación familiar puede ser una ventaja o desventaja a la hora de incursionar en el ámbito universitario. Además. El 26,53% de los alumnos apuntaron que se encuentran *totalmente de acuerdo* con la relación entre las variables propuesta. Finalmente, la casilla que se acercó al tercer lugar, con un 20,40% de los votos fue *en desacuerdo,* considerando que existe una igualdad inicial de conocimientos y oportunidades a la hora de abordar el terreno del estudio universitario.

La tendencia dentro de cada facultad también es bastante similar, incluso, en varias especialidades existió un porcentaje pequeño que se encuentra en desacuerdo, pero, sin duda

alguna, los datos nos muestran como la tendencia predominante en todos los casos es encontrarse en sintonía con lo propuesto. Los alumnos de psicología manifestaron en el 57,14% de los datos que se encontraban *de acuerdo* en que la familia tiene una incidencia positiva o negativa a la hora de entrar en la universidad. Un 17,85% de los estudiantes de esta facultad se inclinaron por seleccionar la opción de *totalmente de acuerdo*. Los estudiantes de derecho también seleccionaron ambas opciones, en el mismo orden, pero con un 41,02% y 28,20% en cada caso respectivamente. Sociología, en cambio, tuvo una particularidad. Aunque el 40% de sus estudiantes mencionaron estar *de acuerdo* con lo enunciado, un 20% de la proporción restante se inclinó por la opción de *muy de acuerdo* y otro 20% mencionó estar en *completo desacuerdo*. Finalmente, los estudiantes de Ingeniería en el 38,09% de los casos se encontraron *muy de acuerdo* con la pregunta realizada, mientras un 28,57% mencionó que se encontraban en *desacuerdo*.

A diferencia del caso anterior, *el capital cultural* enunciado por Pierre Bourdieu (2001), es reconocido por el estudiantado como una condición que puede dar ventajas o desventajas a la hora de ingresar en la universidad, es decir, el tiempo familiar dedicado previamente, es fundamental para adquirir determinados valores o comportamientos que serán premiados o rechazados en el campo universitario. Según el autor, esto determina, en muchos casos, el éxito académico.

1.5 Preguntas cualitativas

Las preguntas abiertas y de carácter cualitativo plasmadas en el instrumento, tuvieron como principal propósito la libre expresión de cada estudiante con el fin de conocer sus experiencias más sinceras. Evaluaremos los resultados en función de cada una de las preguntas realizadas. En primer lugar, se profundizó *en la influencia del docente en el estudiante*, indagando específicamente de cuál forma y en qué año académico fue el mayor impacto de él o los docentes. Para ello, podemos consultar la tabla F.1 ubicada en el Anexo F para obtener los resultados de forma detallada. El resumen de los resultados obtenidos se puede observar en el gráfico #6 que se mostrará a continuación:

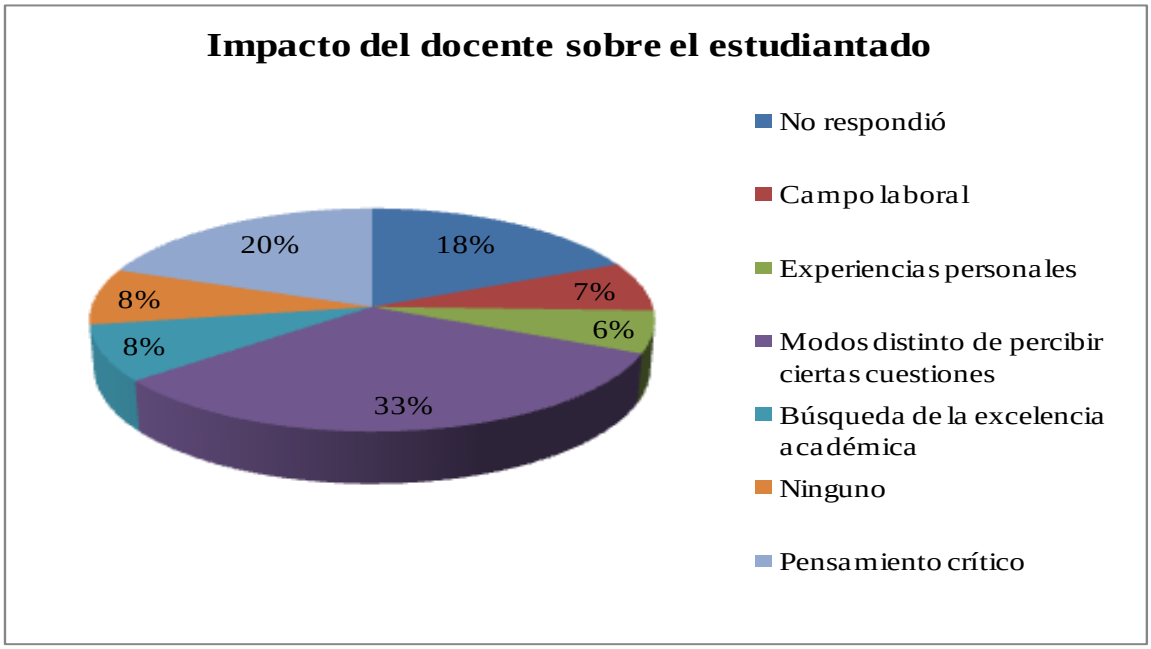


Figura 6. Preguntas cualitativas, #1, población estudiantil.

Tal y como se muestra, el 32,65% de los ucabistas mencionaron que en determinados profesores a lo largo de su experiencia académica habían cambiado en ellos *la formas de percibir ciertas cuestiones*. Entre ellas se mencionó el ámbito político y aspectos esenciales de la dinámica social. La segunda opción con mayor selección, con casi 20% de selección fue *pensamiento crítico*. Sin embargo, esta respuesta fue popular en los alumnos de psicología, ya que sin sus votos sólo el 5,10% de los estudiantes hubiesen plasmado esa respuesta. Esto nos da una mirada bastante positiva sobre los docentes y su influencia en esta carrera, pero invalida generalizar esta tendencia como apreciación general. El 18,36% de los alumnos decidió *no responder esta pregunta*. Un porcentaje alto de alumnos que decidieron no manifestar su opinión o que no se sintieron identificados con la pregunta enunciada. Un 8% de los alumnos manifestaron abiertamente que *ningún profesor había influido radicalmente en su forma de pensar*¸ así como otro 8% manifestó que principalmente sus profesores, dado la exigencia y disciplina exigida, los habían motivado a *buscar la excelencia académica*. Finalmente, un 7% del alumnado declaró que sus clases y docentes los motivaron esencialmente en el *ámbito laboral*, así como un reducido grupo de estudiantes (6%) escribió que determinados profesores los habían ayudado y apoyado en *experiencias personales*,

cuestión que nos narra una relación docente – alumno más allá de meros roles y actuaciones formales.

Si nos percatamos de las respuestas dadas por cada una de las carreras en particular, nos encontramos con datos bastante curiosos. El 90% de los alumnos de sociología, mencionaron que, en determinados años de su carrera y con diversos profesores, los conceptos, las teorías y la forma de pensar de sus docentes, *impactaron en su forma de concebir ciertos tópicos*. Algo similar ocurre con los estudiantes de psicología. El 50% de los alumnos mencionaron que a lo largo de su carrera, diferentes y variados profesores potenciaron el *desarrollo de su crítica*, además, un 21,42% restante, declaró que determinados docentes, con las cátedras realizadas y sobre todo, con las prácticas sociales incluidas en el pensum, motivaron su sensibilidad social, *cambiando su percepción sobre distintas realidades*. La tendencia de respuestas varía un poco al alejarnos de las carreras más humanistas a carreras técnicas o legales. En el caso de derecho, el 33,33% de los alumnos manifestaron que determinados docentes cambiaron su forma de *percibir el mundo*, haciendo especial énfasis en el mal manejo institucional en nuestro país, logrando dilucidar incongruencias entre la práctica y lo mencionado por los docentes. El 23% restante, en cambio, optó por no responder la pregunta. En ingeniería ocurre algo similar, un 29% de los estudiantes no respondió la pregunta. Según lo conversado con varios, esto ocurrió porque la dinámica de sus clases es bastante mecánica, cuestión que no permite un intercambio sustancial de ideas. En segundo lugar, con un 19,04% de votos en cada caso, salieron a relucir respuestas de *mejora en el ámbito laboral* e *influencia en el modo de percibir ciertos tópicos*.

		Año de mayor influencia docente al estudiante							*Total*
		No aplica	**No responde**	**1er año**	**2do año**	**3er año**	**4to año**	**5to año**	
Carrera	Sociología	0	0	6	0	3	0	1	10
	Derecho	4	2	6	5	9	11	2	39
	Psicología	2	5	3	1	13	0	4	28
	Ingeniería civil	4	6	5	3	2	1	0	21
Total		10	13	20	9	*27*	12	7	98

Tabla 30. Años de mayor influencia docente por carreras.

El impacto docente en el cuerpo estudiantil fue además ligado con el período en donde ocurrió el impacto en cada uno de los estudiantes. Sin embargo, a la hora de profundizar en este apartado de obtuvo un 23,46% de omisión o falta de respuesta. Por esta razón, tomaremos el 78,54% restante como el 100% a la hora de proseguir con el análisis. Partiendo de esto, el 36% de los ucabistas mencionaron que el año en donde ocurrió el impacto de determinados docentes fue en *tercer año.* Un 26,66% mencionó que fue en *primer año*, un 16% en *cuarto año*, un 12% en *segundo año* y apenas un 9,33% en *quinto año*. Si observamos la tabla podemos contrastar los resultados entre las distintas carreras seleccionadas para el estudio.

La segunda pregunta del cuestionario hace referencia a *los valores que les han sido transmitidos a los alumnos en la UCAB* y específicamente *bajo que actividades*. La tabla F.2 (ubicado en el Anexo F), la tabla #31y el gráfico #7 nos ilustran los datos recabados:

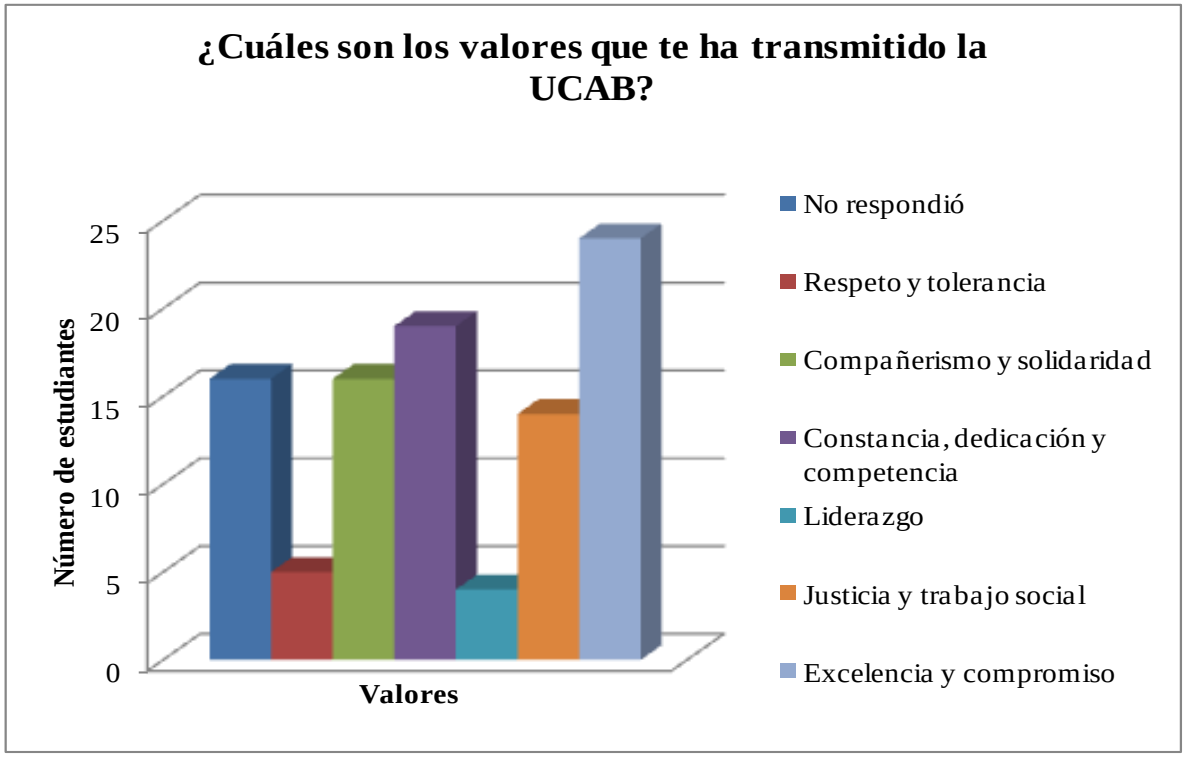


Figura 7. Preguntas cualitativas, #2, población estudiantil.

Si comenzamos evaluando de manera general a los ucabistas, vemos como un primer grupo, compuesto por el 24,48% de los estudiantes, mencionan que el valor que más ha sido reforzado por la Universidad Católica es la *búsqueda de la excelencia y el compromiso académico*. Muy de la mano con esto, un 19,38% de los ucabistas mencionaron que, para ellos, el valor que más atesoran de su trayecto en la UCAB es *el desarrollo de la constancia, dedicación y competencia*. Por su parte, en el tercer grupo de respuestas se encuentran dos (2) grupos con un 16,32% en cada caso. El primero de estos afirma que la UCAB les ha reforzado *el compañerismo y la solidaridad.* El segundo grupo no respondió o contesto que ningún valor en particular. Un 14,28% de los estudiantes señalaron que la universidad les había despertado el valor de *la justicia, servicio y trabajo social*. Finalmente, los últimos resultados revelaron con un 5,10% de aprobación el *respeto y la tolerancia* y solo un reducido grupo de 4,08% contestó *liderazgo.*

Los resultados particulares nuevamente llaman la atención por lo que nos dicen en sí, de cada una de las carreras. En el caso de sociología, el 50% de los alumnos no respondieron

esta pregunta, dando la impresión de no estar de acuerdo con la misma. De los cinco (5) alumnos que si nos dieron resultados, dos (2) de ellos coincidieron en el Liderazgo. Casualmente, al indagar en sus respuestas, ambas personas fueron parte de actividades extracurriculares como los Modelos de Naciones Unidas. Sin embargo, lo representativo en este caso es la ausencia de respuesta por parte de los sociólogos. En derecho, en cambio, el 30,76% manifestó su afín con valores como la *excelencia y compromiso* y el 25,64% se inclinó por la opción de la *constancia y competencia*. En psicología, en cambio, con casi el 30% de los votos, la opción con mayor popularidad fue la de *justicia y trabajo social*. Al tratar de encontrar la razón de esta respuesta, nos percatamos que se relaciona directamente con los voluntariados que deben hacer como parte integral de su carrera. El 21,42% restante, si mencionó la *búsqueda de la excelencia académica* como un valor fundamental en sus aulas de clase y su universidad. Finalmente, los ingenieros, tuvieron un 23,80% para las dos primeras opciones seleccionadas: Una de ellas inclinada a la excelencia y otra en donde *no se respondió*.

		¿A través de qué actividades?					*Total*
		No respondió	**Materias humanísticas**	**Materias del pensum**	**Act. Sociales**	**Otras**	
Carrera	Sociología	5	0	0	1	4	10
	Derecho	11	0	15	6	7	39
	Psicología	4	0	10	14	0	28
	Ingeniería civil	11	3	4	2	1	21
Total		31	3	*29*	23	12	98

Tabla 31. Relación valores UCAB y actividades.

La pregunta anterior se encuentra sumamente ligada a las actividades en donde el estudiante siente que desarrollo cada uno de los valores enunciados. Pero, de igual forma, un 31,63% del alumnado decidió no responderla. Tomando como base las sesenta y siete (67) respuestas restantes, el 43,28% de estas mencionaron que los valores mencionados fueron obtenidos de sus clases, es decir, *de las propias materias del pensum.* Además, el 33,82%

menciono haber adquirido y potenciado estos valores en actividades sociales como el *voluntariado*. El 17,91% por su parte, reveló la importancia de *actividades extracurriculares*, en donde se encuentran sobre todo, los centros de estudiantes, los modelos de naciones unidas y las actividades deportivas. Finalmente, un 4,47% (compuesto por puros ingenieros) mencionó la importancia de *materias humanísticas* en su carga académica.

Para describir brevemente los datos particulares, en sociología, el 60% de los alumnos *no contestaron* y, el 40% restante confesó adquirir estos valores en *actividades extracurriculares*. En Derecho, el 34% de los alumnos hicieron mención a las *materias de su propia carrera* y el 28,70% optó por *no responder*. En psicología, siendo cónsonos con la respuesta anterior, el 50% de los alumnos manifestaron la relación entre los valores de justicia y servicio con *actividades voluntarias*, mientras el 35,71% se inclinó por darle peso a las materias propias de su pensum, las cual vale la pena mencionar, incluyen actividades extracurriculares, sobre todo en el ámbito social. Finalmente, los alumnos de ingeniería, con un alto porcentaje del 52,38% *no respondieron la pregunta*, pero, el 19,04% restante mencionó la importancia del contenido y la carga académica.

Finalmente, la última pregunta del cuestionario hace un vínculo con las dos (2) anteriores, tratando de vincular los valores aprendidos en la UCAB con la práctica en su hacer cotidiano. La tabla #32 nos muestra los resultados:

		¿Cómo y dónde aplica esos valores?					
		No responde	**Constantemente**	**Respeto al otro**	**Mayor esfuerzo en el ámbito laboral o académico**	**Colaborar en mi comunidad**	*Total*
Carrera	Sociología	5	2	0	2	1	10
	Derecho	7	12	6	13	1	39
	Psicología	1	8	6	7	6	28
	Ingeniería civil	10	8	1	1	0	21
Total		23	30	13	23	8	98

Tabla 32. Aplicación personal de los valores ucabistas.

Como vemos, el 30% de los alumnos mencionó que los valores que aludió en la respuesta anterior, los aplica *constantemente* en su vida diaria. Una gran proporción del estudiantado no especificó en qué actividades los desarrolla e implementa. Seguidamente, un 24,48% no respondió la pregunta, dado que considera que la UCAB no le transmitió algún valor en específico. Un 23,46% de los ucabistas insinuaron que los valores adquiridos se potencian en sus actividades *académicas y laborales*. Este apartado se vincula directamente con aquellos estudiantes que manifestaron haber desarrollado en su trayectoria universitaria la excelencia y competencia académica. Por su parte, las últimas dos (2) respuestas se relacionan más a valores sociales y humanos y su manifestación empírica se desarrolla en un 13,26% de las veces con un *respeto al prójimo* y en un 8,7% *con ayuda activa en la comunidad en donde reside*. Cabe mencionar que estas últimas opciones fueron seleccionadas principalmente por estudiantes de psicología.

Las opciones con mayor aprobación en cada una de las carreras fueron:

Carrera	**Opción con mayor selección**	**Porcentaje**
Sociología	No respondió/Ninguna	50%
Derecho	Esfuerzo laboral/académica	33,33%
Psicología	Constantemente	28,57%
Ingeniería Civil	No respondió/Ninguna	47,61%

Tabla 33. Distribución de resultados valorativos por carrera.

En el apartado cualitativo, vemos como los resultados nos narran que ciertamente, existe un impacto del cuerpo docente sobre los ucabistas en general, tanto así, que un 33% de los estudiantes confiesan que luego de recibir ciertas clases, han cambiado su forma de comprender la dinámica social, política o de diversa índole. Además, comentan que en gran medida, este cambio ocurre en primer año y tercer año de la universidad, siendo estos años claves en las carreras seleccionadas: Primer año es el primer encuentro con el campo universitario, el primer encuentro con el quehacer propio de cada especialidad. Tercer año por su parte es el fin del período básico y el primer contacto real con las diferentes profesiones. Ambos años son cumbres en el contacto con las carreras identificadas.

Tal como se menciono, las dos (2) respuestas con mayor selección en función de los valores ucabistas fueron *la búsqueda de la excelencia académica y la constancia y competencia*, cuestión que los estudiantes declararon haber adquirido mediante las materias de su pensum y aplicarlos constantemente en su vida cotidiana. Todas estas respuestas, tal como mencionaría Apple (1991), hace que predominen y legitimen una perspectiva bastante técnica, bastante enfocada en los valores de mercado y en la acumulación de un capital social técnico y la acumulación individual del capital económico. Sólo los estudiantes de psicología manifestaron una inclinación a la ayuda, el servicio y la justicia social, estudiantes que mediante diversas actividades se les introduce variable colectivas y de colaboración. Martha Nussbaum (2010) menciona que existen dos (2) tipos de progreso: *el progreso económico y el progreso humano*. Dado los valores que salieron como predominantes, parece bastante claro cuál es el camino que selecciono la universidad de nuestro estudio.

2. Apreciación del cuerpo docente de las diferentes facultades de la UCAB ante la presencia o ausencia de un currículo oculto

El cuestionario para los docentes de la Universidad Católica Andrés Bello estuvo diseñado con una base de veintidós (22) preguntas cuantitativas, distribuidas de forma similar al instrumento para los estudiantes ucabistas – en tres (4) dimensiones –. Los análisis generales a los cuales se procederá a continuación, fueron elaborados en base a la misma categorización de frecuencias utilizadas para el apartado número uno (1) de este capítulo, es decir, el rango para determinar las apreciaciones profesorales del currículo oculto oscilan entre las opciones de *bajo, medio bajo, medio alto y alto*[15]. Sin embargo, antes de comenzar, evaluemos los estadísticos descriptivos de las respuestas docentes tal y como se exponen en la tabla #34:

	N	*Mínimo*	*Máximo*	*Media*	*Desv. típ.*
Variable	40	32	64	49,2	7,65674

Tabla 34. Estadísticas descriptivas generales, docente.

Como vemos, los cuarenta (40) docentes participantes de nuestro estudio, arrojaron una media de 49,2 puntos, siete (7) puntos inferior a la del grupo estudiantil. Todos los resultados, al menos descriptivos, se encuentran por debajo de lo manifestado por los estudiantes, teniendo como puntaje máximo sesenta y cuatro (64) puntos, once (11) puntos inferior al puntaje máximo develado por los alumnos. Si nos apoyamos en el gráfico #8, vemos expresamente como la tendencia entre los docentes se distribuye equitativamente en dos categorías: *Medio alto y medio bajo*, teniendo un 40% de respaldo en cada caso. Además, el 15% de los profesores manifiestan una tendencia absolutamente *baja* y apenas un 5% sobrepasa el puntaje de los sesenta y siete (67) puntos del cuestionario para situarse en la categoría de tendencia *alta*. Estas respuestas son significativamente distintas al cuerpo estudiantil, manifestando una realidad paralela a la que veníamos describiendo en el capítulo primero.

[15] Puede dirigirse a la página #88 para recordar el rango específico que corresponde a cada etiqueta.

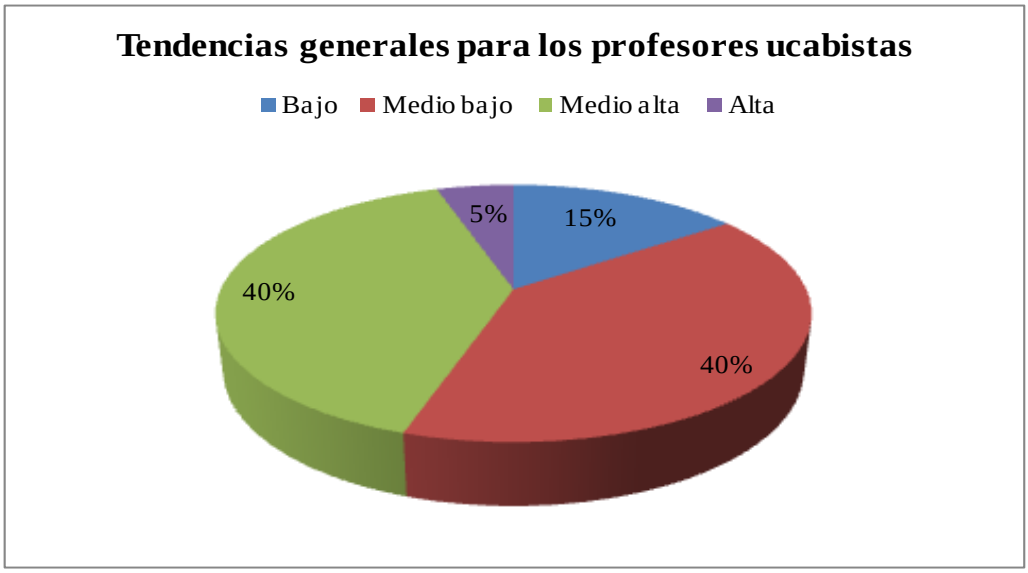


Figura 8. Apreciaciones generales de la población docente.

Una vez conociendo esto, podemos adentrarnos en la distribución profesoral por las variables fundamentales, es decir, las frecuencias recabadas por *sexo y carrera*. La encuesta por Google Drive fue contestada, tal como se ha mencionado en momentos anteriores, por cuarenta (40) docentes. Dentro de esta población, un 57,5% eran del sexo femenino y un 42,5% del sexo masculino. A diferencia del caso de los alumnos, dentro de los cuales se repetían patrones muy similares a lo interno de los géneros, en el cuerpo docente difieren en función de la opción más votada según el género.

		Tendencias generales por sexo				*Total*
		0 – 22	**23 – 45**	**46 - 67**	**68 - 90**	
Sexo	Femenino	4	8	11	0	23
	Masculino	2	8	5	2	17
Total		6	16	16	2	40

Tabla 35. Tendencias generales por sexo, población docente.

La tabla que nos antecede nos revela esta diferencia. Dentro del sexo femenino, el 48% de los puntajes estuvieron entre 46 y 67 puntos, puntajes que responden a una tendencia *medio alta* hacia el currículo oculto. Seguidamente, el 34,5% se ubican con puntajes inferiores, en la categoría de *medio bajo* hacia el mismo fenómeno. En el caso masculino, ocurre completamente lo opuesto: El 47% de los docentes manifiestan según los puntos obtenidos, una tendencia *medio baja* hacia la presencia de un currículo oculto en sus lugares de trabajo,

mientras que un 29,4% expresa una tendencia *medio alta* hacia el mismo fenómeno. En el caso de los profesores, los datos exponen que, por más de existir una tendencia equitativa entre los puntos medio bajo y medio alto, son las mujeres quieres revelan en mayor medida, la presencia de la variable estudiada. Sin embargo, no podemos dejar de mencionar que el 12% de los docentes masculinos, expresaron una tendencia *totalmente alta* en la encuesta, cuestión que delata que aunque existen tendencias relativamente disímiles entre los sexos, no son determinantes a la hora de explicar la variable de nuestra investigación.

		Tendencias generales por carrera				*Total*
		0 – 22	**23 - 45**	**46 - 67**	**68 – 90**	
Carrera	Sociología	3	4	3	1	11
	Derecho	0	0	4	0	4
	Psicología	2	8	5	0	15
	Ingeniería civil	1	4	4	1	10
Total		6	16	16	2	40

Tabla 36. Tendencias generales por carrera, población docente.

Las tendencias por carrera siguen siendo bastante similares a lo ya mencionado hasta los momentos: De las cuatro (4) profesiones seleccionadas **todas** colocan en primer o segundo lugar las casillas de *medio alto o medio bajo*. Si describimos según el orden de mayor puntaje, los docentes de derecho, con el 100% de los votos, tuvieron puntajes superiores a 47 puntos, ubicándose en la categoría de presencia *medio alta* de aprendizajes y valores paralelos. Los profesores de ingeniería, por su parte, se distribuyeron equitativamente, con 40% en cada categoría, entre los puntajes que indican la opción *media alta y media baja,* reproduciendo en exacta medida las tendencias generales. Por último, tanto los psicólogos como los sociólogos tuvieron proporciones de docentes mayores que se posicionaron en la categoría de presencia *medio baja*, con 53,5% y 36,36% respectivamente.

Conociendo las respuestas generales y los posicionamientos por sexo y carrera donde se imparte, podemos comenzar a profundizar en los análisis detallados según cada dimensión de la operacionalización.

2.1Dimensión política

2.1.1Sub dimensión: Sistemas de autoridad en el aula

Incursionaremos en la sub dimensión de autoridad mediante cinco (5) preguntas que indagan sobre *las relaciones dentro del aula, la participación en clases y la discusión y tolerancia ante ideas divergentes*. De esta forma podremos develar cuales son los códigos latentes que imperan en la dinámica de clase. La tabla #37 nos expone las respuestas de los docentes a la afirmación de "las relaciones entre profesores y alumnos son completamente formales":

		Las relaciones en clase son formales				*Total*
		Casi nunca	**A veces**	**Casi siempre**	**Siempre**	
Carrera	Sociología	2	3	5	1	11
	Derecho	0	1	1	2	4
	Psicología	1	3	10	1	15
	Ingeniería civil	0	2	4	4	10
Total		3	9	*20*	8	40

Tabla 37. Sistemas de autoridad en el aula, pregunta #1, población docente.

Como se logra dilucidar, el 50% de los docentes se inclinan a colocar que *casi siempre* las relaciones tienen un alto grado de formalidad dentro del aula. Seguidamente, el 22,5% del grupo profesoral indica que sólo *a veces* son formales y un 20% de estos declaran que *siempre* se desenvuelven de esta forma las relaciones con los alumnos. La tendencia nos muestra que en una gran proporción, la gama profesoral afirma que el enunciado está en lo correcto. Si nos acercamos a los casos por carreras, nos encontramos que, en primer lugar, los docentes de derecho en un 50% de los casos manifiestan una tendencia *totalmente positiva* hacia la respuesta, indicando que siempre son formales las relaciones dentro del recinto académico. Sin embargo, el 50% restante se distribuye equitativamente entre las respuestas de *a veces y casi siempre*. Seguidamente, los profesores que dictan clases en ingeniería manifestaron en un 40% de los casos que *siempre* ocurre de esta manera, y en otro 40% que *casi siempre* es así. De esta forma, el 80% de los profesores encuestados revelan la veracidad de la formalidad en la

dinámica universitaria. Los docentes de sociología y psicología respondieron con un patrón similar. En ambos casos la categoría con mayor selección fue *casi siempre* con un 45,45% y 66,66% respectivamente. Además, en ambas carreras la categoría de *a veces* surgió como segunda más seleccionada, con un 27% de los sociólogos y un 20% de los psicólogos.

		El instructor se encarga de dirigir la dinámica de clases				*Total*
		Casi nunca	**A veces**	**Casi siempre**	**Siempre**	
Carrera	Sociología	0	3	4	4	11
	Derecho	0	0	1	3	4
	Psicología	1	0	9	5	15
	Ingeniería civil	0	0	4	6	10
Total		1	3	18	18	40

Tabla 38. Sistemas de autoridad en el aula, pregunta #2, población docente.

Otra forma de manifestar latente o abiertamente las relaciones de autoridad en el aula, es mediante la participación activa o pasiva del estudiantado en clase. Las tablas #38 y #39 nos ayudarán en este apartado. Según se muestra en la tabla que nos antecede, el 45% de los docentes ucabistas manifestaron que *casi siempre* su rol se basa en dirigir la dinámica de clases. Otro 45% declararon que *siempre* ocurre este fenómeno. Estas mismas estadísticas se replican, variando entre la primera y segunda opción seleccionada, a lo interno de las cuatro (4) carreras del estudio. En derecho, el 75% de los docentes manifestaron que *siempre* ellos dirigen la dinámica de clase, el 25% restante afirmó que *casi siempre* ocurre de esta manera. En ingeniería el 60% de los profesores determinaron que *siempre* son ellos los encargados de liderar las clases, mientras un 40% afirmo que *casi siempre* ocurre de esta forma. En sociología, por su parte, una cifra empató a la opción de *siempre y casi siempre*, teniendo un 36% en cada caso. Sin embargo, un 27% se posicionó en que sólo *a veces* ocurre este fenómeno, dando a entender que la participación estudiantil puede aumentar en determinadas cátedras. Finalmente, en psicología, el 60% de la gama profesoral manifiesta que *casi siempre* ellos asumen el orden y la autoridad dirigiendo las clases, y el 33,33% confesaron hacerlo *siempre*.

De la mano con estos datos, la tabla #39 nos muestra los datos obtenidos al indagar sobre si las clases son en efecto, magistrales. Ante esto, el 47,5% de los docentes manifestaron que *casi siempre* las clases son con participación con casi exclusiva del docente, pero sin embargo, ningún profesor ucabista se inclinó por seleccionar la opción de siempre, cuestión que es interesante destacar dado la finalidad del estudio. Un 30% del cuerpo profesoral indicó que solo *a veces* dictaban clases magistrales y un 20% del grupo instructor manifestó ser más dinámico y participativo en sus clases, declarando que *casi nunca* sus clases son magistrales.

		Las clases son generalmente magistrales				*Total*
		Nunca	**Casi nunca**	**A veces**	**Casi siempre**	
Carrera	Sociología	0	4	2	5	11
	Derecho	0	1	1	2	4
	Psicología	0	3	7	5	15
	Ingeniería civil	1	0	2	7	10
Total		1	8	12	19	40

Tabla 39. Sistemas de autoridad en el aula, pregunta #3, población docente.

Por su parte, los resultados particulares son bastantes similares. Tres (3) de las cuatro (4) carreras seleccionadas respondieron *casi siempre* como opción principal, siendo estas sociología, derecho e ingeniería. Los sociólogos, con un 45,4% de los casos, los legalistas con el 50% y los ingenieros con el 70% de aprobación. Los psicólogos por su parte, en un 47% seleccionaron la opción de *a veces*, sacando a relucir la no formalidad excesiva a los parámetros y funciones estrictas de su rol, interpretando este ultimo bajo los parámetros convencionales. Sin embargo, es curioso mencionar que en la mayoría de los casos, la segunda opción fue *casi nunca* cuestión que nos revela la existencia de docentes en todas las carreras que votan por mayor participación dentro del aula de clase, o al menos, discursivamente lo hacen. Esto ocurre en sociología el 36% de las veces, en psicología el 20% y en derecho en el 25% de los casos.

Parte primordial en esta sub dimensión, se encargaba de enfatizar la tolerancia a ideas disímiles expuestas por el docente en clase. Por esto, la tabla #40 expresa los resultados

obtenidos al indagar entre los docentes si han disminuido la nota de estudiantes al desviarse de los contenidos expuestos en el aula.

		He colocado puntajes inferiores por colocar ideas diferentes					*Total*
		Nunca	**Casi nunca**	**A veces**	**Casi siempre**	**Siempre**	
Carrera	Sociología	2	1	4	3	1	11
	Derecho	0	1	2	1	0	4
	Psicología	3	2	5	4	1	15
	Ingeniería civil	3	1	4	1	1	10
Total		8	5	15	9	3	40

Tabla 40. Sistemas de autoridad en el aula, pregunta #4, población docente.

Las respuestas de los docentes ucabistas apuntan en un 37,5% de los casos que solo en ocasiones (*a veces*) colocan puntajes inferiores por no tener similitud de ideas. Un 22,5% de los profesores manifiestan que *casi siempre* disminuyen nota a los alumnos que no se amoldan a los temas dados en clase. Por su parte, y con tal solo un (1) voto de diferencia, el 20% declaró que *nunca* ha optado por este tipo de comportamiento. Finalmente, el 12,5% de los profesores afirmó que *casi nunca* procedía de esta manera y, tan solo el 7,5% confesó *siempre* hacerlo.

En los casos particulares, los docentes de sociología y psicología tuvieron el mismo orden pero en diversas proporciones a la hora de contestar esta pregunta. En un 36,36% y 33,33% respectivamente, los docentes de estas carreras mencionaron que *a veces* incurren en estas actitudes. En segundo lugar, con un 11,11% en sociología y un 26,66% en psicología, los docentes mencionaron la casilla de *casi siempre*. Los profesores de ingeniería en cambio, el 40% optó por mencionar que *a veces* reducían nota ante omisión de los temas dados en clase, sin embargo un 30% mencionó que *nunca* había recurrido a este comportamiento. Por último, los profesores de derecho mencionaron en u 50% que *a veces* ocurría el fenómeno planteado. El resto de los votos de distribuyen de forma heterogénea en el resto de las opciones dadas en la escala.

Por último, y muy en sintonía con lo anterior, tal y como se muestra en la tabla #41, el 37,5% de los docentes manifestaron que *casi siempre* las ideas discutidas en clase son compartidas por más de la mitad de los presentes. El 35% declaró que solo *a veces* existe homogeneidad de pensamiento en las aulas académicas. Un 17,5% en cambio, manifestó que *casi nunca* ocurre este fenómeno, dando a pensar que existe una diversidad sustancial de ideas en los respectivos salones de clase. Por último, un 10% de los docentes afirmó que *siempre* ocurre la enunciación propuesta.

		Las ideas discutidas en los salones de clases son compartidas por más de la mitad de los presentes				
		Casi nunca	**A veces**	**Casi siempre**	**Siempre**	*Total*
Carrera	Sociología	3	7	1	0	11
	Derecho	0	2	2	0	4
	Psicología	3	5	7	0	15
	Ingeniería civil	1	0	5	4	10
Total		7	14	15	4	40

Tabla 41. Sistemas de autoridad en el aula, pregunta #5, población docente.

La diversidad de las respuestas generales nos impulsa a realizar una evaluación más exhaustiva de los datos particulares. Los docentes que obtuvieron una tendencia completamente positiva (*casi siempre/siempre*) con respecto a la pregunta, fueron los Ingenieros. En el 50% de los casos optaron por mencionar que *casi siempre* se comparte entre los alumnos las ideas manifestadas en las sesiones de clase, mientras el 40% de los profesores mencionaron que es una conducta que se presenta *siempre*. Los psicólogos, en un 46,66% de los casos mencionaron que *casi siempre* ocurría de esta forma, pero un 33,33% develó que ocurre solo *a veces*. Los docentes de derecho, el 100% de los votos se distribuyen en *a veces* y *casi siempre*. Por último el 63,63% de los sociólogos se inclinaron por la opción de *a veces* mientras el 27% indico que *casi nunca* ocurría esto.

Todos los datos recabados de la sub dimensión *sistemas de autoridad en el aula*, pueden ser contrastadas a la luz de la literatura consultada. Las primeras tres (3) preguntas atinan directamente a la presencia o ausencia de sistemas de autoridad en el aula.

Precisamente, los datos generales nos indican que el 70% de los docentes ucabistas afirman tener una tendencia completamente positiva (*siempre o casi siempre*) cuando se les preguntó sobre la formalidad en las aulas de clases. Además, el 90% de los docentes mencionan que en la mayoría de los casos (*siempre o casi siempre*) son ellos quienes dirigen la dinámica de clases. Finalmente, casi el 50% de los docentes manifiestan que sus clases son *casi siempre magistrales*. Debemos tomar en consideración que, por más de que estos datos son de carácter general, los profesores de las carreras de derecho e ingeniería obtuvieron los puntajes más elevados en cada una de las respuestas. Ante datos que nos revelan fuertes sistemas de autoridad en el aula, Freire (1975) categoriza a estos esquemas educativos como *bancarios o anti dialógicos*. La verticalidad manifiesta en los salones de clases revela esquemas latentes de dominación en donde los docentes, como sujetos que narran contenidos y verdades inamovibles, impiden el desarrollo de los sujetos alumnos, suprimiendo su creatividad y la intersubjetividad del saber.

Sin embargo, por más de inicios y rastros de educación bancaria en los salones de clases, no podemos afirmar la presencia de la *teoría manipulativa* en palabras de Biesta (1995). Según el autor, el paso entre la teoría de la comunicación a la manipulación es la interacción en el aula. Precisamente, el 50% de los docentes afirman la magistralidad de sus clases, pero el 50% restante se inclina por tendencias neutras o negativas. Esto nos impide reafirmar la completa validez teórica de Gert Biesta en nuestro caso de estudio.

Debemos agregar que uno de los elementos más destacados de la educación bancaria, es la *conquista*. En este apartado, Freire (1975) expone que los docentes roban al oprimido su palabra, su expresividad, su forma particular de ver el mundo dado sus propias experiencias. Esta teoría se convierte en praxis cuando el 38% de los docentes afirman haber bajado puntajes a sus alumnos en ocasiones por colocar ideas disímiles a las dadas en clases. El 28% de los profesores declara hacerlo con mayor frecuencia. Se refuerza la idea de conquista y homogeneidad de contenidos cuando casi el 50% de los docentes afirman que la mayoría de las ideas dadas en clases son compartidas por más de la mitad de los presentes. Al haber discursos similares, las ideas comienzan a tener un solo sentido. Se cambia el discernimiento personal por la repetición de los contenidos con mayor aprobación dentro del ambiente en

donde se desenvuelve el alumno. Los únicos docentes que esquivando la tendencia media manifestaron que sigue existiendo diversidad en el aula fueron aquellos que dictan clases en sociología, carrera en donde no se cumple del todo esta categoría analítica.

2.1.2 Sub dimensión: Contenidos y métodos de evaluación

La forma de evaluar a los alumnos es fundamental para describir el desenvolvimiento de las relaciones dentro del aula. Para ello y mediante dos (2) preguntas sencillas, nos aproximaremos a la temática planteada.

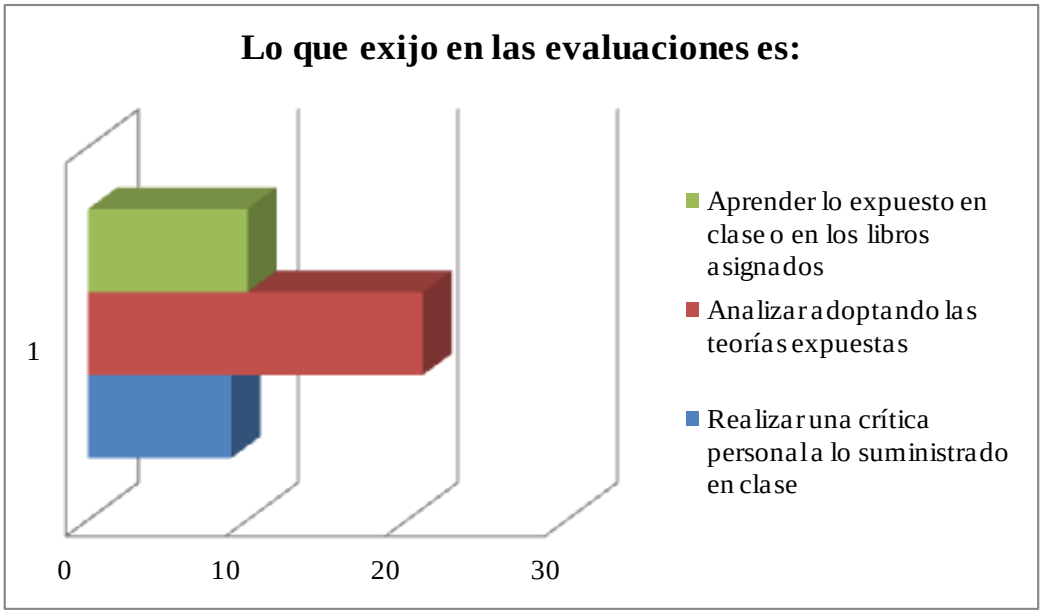


Figura 9. Contenidos y técnicas de evaluación, pregunta #1, población docente.

La ilustración que nos antecede muestra las respuestas generales de los docentes al indagar cuales son los métodos de evaluación que utiliza para la valoración "objetiva" del estudiantado. Tal como se observa, el 52,5% de los docentes manifestaron evaluar mediante el *análisis de las teorías expuestas en clase*. El 25% por su parte declara que prefiere que sus estudiantes *aprendan lo expuesto en clase o en los libros debidos* y, finalmente el 22,5% expuso que prefería que sus respectivos salones *realizaran una crítica personal* a lo debatido en clase. Sin embargo, las respuestas varían según la carrera en la cual se dicten clases. La tabla #43 y los datos que en ella resaltan, nos dividen las respuestas en dos (2) grupos de docentes según sus apreciaciones y respuestas ante el enunciado planteado. En primer lugar,

tanto los profesores de derecho como los que psicología definen que el método de evaluación de su preferencia, en el 50% y 53,5% de los casos respectivamente, es un *análisis exhaustivo basado en las teorías dadas*. De igual forma en ambos casos la segunda opción con mayor grado de popularidad fue *aprender lo dado en el aula*. Esto ocurrió en un 50% de los casos en derecho y un 33,33% de psicología.

		Lo que exijo en las evaluaciones es:			
		Realizar una crítica personal a lo suministrado en clase	**Analizar adoptando las teorías expuestas**	**Aprender lo expuesto en clase o en los libros asignados**	*Total*
Carrera	Sociología	4	6	1	11
	Derecho	0	2	2	4
	Psicología	2	8	5	15
	Ingeniería civil	3	5	2	10
Total		9	21	10	40

Tabla 42. Contenidos y técnicas de evaluación, pregunta #1, población docente.

El segundo grupo de docentes, por su parte, seleccionaron de igual manera que la opción con la que más se sentían a gusto a la hora de evaluar era el *análisis basado en la teorías dadas*. Esto ocurrió en un 54,5% de los docentes de sociología y en un 50% de los ingenieros. Sin embargo la diferencia con el primer grupo radica en que la segunda opción con mayor porcentaje de aprobación fue la *solicitud de una crítica personal de estudiante*, categoría seleccionada por un 36,36% de los sociólogos y un 30% de los ingenieros.

Por su parte, y dejando de lado las evaluaciones pero no las notas en sí mismas, le preguntamos al cuerpo profesoral si existía alguna relación entre el afecto que podían desarrollar a determinados estudiantes y el promedio que estos obtenían en su cátedra. La tabla #43 devela las respuestas expresadas. El 55% de los profesores manifestaron que las relaciones con sus alumnos son *independientes* a la nota que saquen en sus materias. Sin embargo, el 42,5% si afirmaron que las relaciones tienden a ser mejores cuando *el alumno tiene buen promedio en su cátedra*. Sólo un (1) docente, encargado de dictar alguna materia en ingeniería (que se desconoce por ser de carácter anónima la encuesta) expuso que las

relaciones mejoraban *cuando el estudiante sacaba un bajo promedio en su asignatura*, pero, los datos nos muestran que este caso es una excepción.

Nuevamente en este caso, tenemos dos (2) grupos de docentes según la opción que seleccionaron con mayor aprobación. Tanto los docentes de sociología como los de derecho manifestaron en un 54,5% y 75% respectivamente, que la calidad de las relaciones aumenta cuando el *alumno tiene buen promedio* en su cátedra. Por su parte, los psicólogos y los ingenieros, con un 73,3% y 50% en cada caso, manifestaron que las notas son irrelevantes a la hora de establecer relaciones en el aula. Sin embargo, es importante acotar que la diferencia dentro de cada carrera entre ambas opciones es bastante poca, oscilando en todos los casos en las dos (2) casillas ya enunciadas.

		Las relaciones profesor - alumno:			
		Las relaciones poco tienen que ver con el promedio de los alumnos	**Aumentan cuando el alumno tiene bajas calificaciones**	**Son mejores cuando el alumno tiene buen promedio en su cátedra**	*Total*
Carrera	Sociología	5	0	6	11
	Derecho	1	0	3	4
	Psicología	11	0	4	15
	Ingeniería civil	5	1	4	10
Total		22	1	17	40

Tabla 43. Contenidos y técnicas de evaluación, pregunta #2, población docente.

El análisis de ambas preguntas de esta sub dimensión puede nutrirse con la teoría consultada. Freire (1975) y Piaget (1972) convergen en un asunto: la vacuidad del aprendizaje memorístico. La memorización y repetición impide conocer el verdadero significado de los contenidos, estimulando en cambio patrones de aprendizaje completamente lineales y unidireccionales. Los profesores sin embargo, seleccionaron en un 25% que su forma de evaluar era *aprender lo expuesto en clases o en libros asignados*, teniendo como método principal, en un 53% de los casos, analizar *en base al lente teórico expuesto*. Esto nos indica que la memorización puede que no sea el tipo primordial de evaluación – según las

declaraciones del cuerpo docente –, pero tampoco lo es el fomento de la crítica. De igual manera pareciese que el estudiante no jugase un papel del todo activo en sus evaluaciones.

Por su parte, la segunda pregunta manifiesta dos (2) tendencias que nos revelan dos (2) formas de obrar en la academia: Un 55% de los docentes mencionan que su relación con el estudiantado es independiente al promedio en su cátedra y otro grupo, confiesa que las relaciones tienden a ser mejores si el estudiante se esfuerza en su materia. Este último grupo se compone por un 43% de los docentes. Paulo Freire (1975) aclara que una de las categorías centrales de la educación bancaria es la *manipulación*. Agrega que las calificaciones, completamente subjetivas según criterios personales del docente, promueve el mito de la excelencia anhelada, introduciendo a los alumnos a parámetros de competencia desmedida y premiándolos no sólo con buenos puntajes, sino mediante actitudes simbólicamente diferenciadas. Debemos destacar que este tipo de conducta, según los datos propios de los docentes, se manifiesta con mayor intensidad en las carreras de sociología y derecho.

2.2 Dimensión moral

2.2.1 Sub dimensión: Valores latentes en la dinámica de clase

Trabajaremos en este apartado las apreciaciones del cuerpo docente en función de determinados tipo de conductas en el aula. Principalmente, profundizaremos en *la presencia o ausencia de conductas egoístas y la reproducción de determinadas ideas en los recintos académicos*. Procederemos evaluando de forma exhaustiva las seis (6) preguntas del cuestionario relativas a esta temática.

Inicialmente, y como se presenta en la tabla #44, con respecto a la presencia de conductas competitivas entre los estudiantes, el 32,5% de los docentes manifestaron que solo *a veces* perciben este comportamiento en las aulas. Un 22,5% declaró que *casi siempre* detecta un poco de competencia interna y un 20% manifiesta que *siempre*. Sin embargo, un 20% de los profesores afirmó que *casi nunca* ocurre lo planteado.

		Existe un ambiente competitivo entre los estudiantes					
		Nunca	**Casi nunca**	**A veces**	**Casi siempre**	**Siempre**	*Total*
Carrera	Sociología	0	2	2	3	4	11
	Derecho	0	0	2	1	1	4
	Psicología	2	6	5	1	1	15
	Ingeniería civil	0	0	4	4	2	10
Total		2	8	13	9	8	40

Tabla 44. Valores latentes en la dinámica de clase, pregunta #1, población docente.

Aunque la tendencia general pareciese inclinarse **levemente** en función a una actitud positiva, es necesario indagar que ocurre a lo interno de cada facultad. En primer lugar, los docentes de sociología, al menos el 36,36% de ellos, declararon que *siempre* perciben actitudes competitivas entre sus alumnos. Un 27,27% soportan esta afirmación mencionando que *casi siempre* ocurre esta cuestión. Por su parte, los alumnos de derecho e ingeniería manifiestan que *a veces* notan un aire competitivo en el aula. Específicamente el 50% de derecho y el 40% de los ingenieros respaldan esta opinión. En ambos casos, con una proporción de 25% y 40% respectivamente, declaran que *casi siempre* hay competencia en el aula. Finalmente, y alejándose de las tendencias generales, los profesores de psicología, en un 40%, mencionan que *casi nunca* observan comportamientos competitivos en sus clases. Solo un 33,33% declaran que *a veces* se evidencian.

Muy de la mano con el tema de la competencia, se encuentra el comportamiento egoísta entre los alumnos dentro de los salones de clase. Sin embargo y en sintonía con lo expresado por el estudiantado, existe indudablemente, una solidaridad entre los compañeros de clases. Veamos la tabla #45. Según lo presentado como datos generales, existe un empate de 37,5% en cada caso en donde los profesores manifiestan que *casi nunca o* tan solo *a veces* perciben este tipo de actitudes egoístas. Un 20% de los docentes si manifestó radicalmente que *nunca* había sido testigo de este tipo de comportamiento. La tendencia general implica la ausencia de esta conducta en nuestra investigación.

Examinando las carreras por separado, vemos que tres (3) de ellas seleccionan la casilla de *casi nunca* como idónea para describir la ausencia de egoísmo entre los alumnos. El

50% de los profesores de derecho, el 40% de psicología y el 40% de ingeniería civil coinciden en este apartado. En los tres (3) casos la segunda opción con mayor cantidad de votos fue *a veces*. Únicamente los docentes de sociología cambiaron el orden de selección con respecto a las tendencias generales. Un 54,5% de los profesores manifestó una opinión neutra hacia el asunto (*a veces*), mientras un 27,2% declaró que *casi nunca* observaba egoísmo dentro de su grupo de estudiantes.

		Logro percibir actitudes egoístas entre los estudiantes a la hora de intercambiar los resúmenes elaborados				
		Nunca	**Casi nunca**	**A veces**	**Casi siempre**	*Total*
Carrera	Sociología	0	3	6	2	11
	Derecho	1	2	1	0	4
	Psicología	4	6	5	0	15
	Ingeniería civil	3	4	3	0	10
Total		8	*15*	*15*	*2*	40

Tabla 45. Valores latentes en la dinámica de clase, pregunta #2, población docente.

Si pasamos al segundo gran tópico de esta sub dimensión, debemos indagar cuales son las ideas que los docentes refuerzan constantemente en sus correspondientes clases. Para ello y mediante dos (2) preguntas, se evaluó que tan proclives son los profesores de reproducir el ideal meritocrático y de progreso material en sus respectivas clases. La tabla #46 nos muestra las respuestas relacionadas con la primera pregunta en cuestión. El 45% de los docentes confesaron que *casi siempre* refuerzan el concepto de meritocracia tanto discursivamente como en la práctica en sus dinámicas académicas. Por un parte, un 27,5% declara hacerlo *siempre*. Sólo un 20% manifiesta hacerlo en ocasiones. Claramente la tendencia general apunta hacia una actitud completamente positiva en este enunciado.

Tres (3) de las profesiones seleccionadas se inclinan por responder *casi siempre* en el debido instrumento: Un 63,63% de los docentes de sociología, un 50% de los ingenieros y un 40% de los psicólogos. En todos los casos en donde esta fue la primera opción, la segunda fue una tendencia más neutra con respecto al asunto. Derecho, alejándose levemente de la media,

respondió en un 50% de las veces que *siempre* incurría en este tipo de actitudes, pero el 50% restante recalcó solo hacerlo leve y esporádicamente.

		Como docente es necesario reforzar la idea de que la meritocracia es la forma adecuada de premiar a aquellos que se esfuerzan					
		Nunca	**Casi nunca**	**A veces**	**Casi siempre**	**Siempre**	*Total*
Carrera	Sociología	1	1	1	7	1	11
	Derecho	0	0	2	0	2	4
	Psicología	0	1	3	6	5	15
	Ingeniería civil	0	0	2	5	3	10
Total		1	2	8	*18*	11	40

Tabla 46. Valores latentes en la dinámica de clase, pregunta #3, población docente.

La tabla que se expone a continuación muestra las respuestas de los docentes en función a reproducir de forma explícita, la relación existente entre el progreso académico y el progreso material. Es curioso notar la poca claridad existente en los resultados generales pero las claras tendencias que se presentan dentro de cada una de las facultades.

		Como instructor es necesario recordar la relación entre educación y mejoras materiales					
		Nunca	**Casi nunca**	**A veces**	**Casi siempre**	**Siempre**	*Total*
Carrera	Sociología	0	1	2	3	5	11
	Derecho	0	0	1	0	3	4
	Psicología	5	5	2	2	1	15
	Ingeniería civil	0	2	2	3	3	10
Total		5	8	7	8	*12*	40

Tabla 47. Valores latentes en la dinámica de clase, pregunta #4, población docente.

El cuerpo docente ucabista manifestó en un 30% de los casos que *siempre* recordaba la relación entre la academia y el éxito material, dejando a entender que es parte esencial de sus funciones como docente. Sin embargo, tanto un 20% declaró hacerlo *casi siempre* como un 20% *casi nunca*. Solo un 17,5% se posicionó de forma neutral. Aunque entre los tres (3) primeros lugares se encuentran las dos (2) casillas de mayor peso (*siempre y casi siempre*),

sorprende toparnos con la opción de *casi nunca* entre estos lugares, ya que desvía de esta forma las apreciaciones generales.

Sin embargo todo se explica al adentrarnos en las respuestas internas dentro de cada facultad. Tanto los docentes de sociología, derecho e ingeniería seleccionaron que *siempre* reproducían este tipo de ideas en sus aulas académicas. Esto ocurrió en el 45,45%, 75% y 30% de los casos respectivamente. Los docentes que no se inclinaron por opciones tan radicales fueron el 27,2% de los sociólogos que manifestó que *casi siempre* reforzaban la relación entre académica y mejoras materiales, el 30% de los ingenieros que optó por la misma opción y el 25% de legalistas que mencionó hacerlo sólo *a veces*.

Pero los profesores de psicología, completamente contrario a lo esperado, respondieron en un 33,33% de los casos que *casi nunca* reforzaban estos postulados en sus clases y otro 33,33% manifestó no hacerlo *nunca*. Precisamente, esta postura tan firme y clara por parte de los docentes de la facultad de humanidades nos explica porque aparece en la tendencia general un resultado que se inclina negativamente hacia el enunciado propuesto.

Por último, dos (2) preguntas relacionadas con la temática explícita y latente en las aulas nos revelan más información acerca de los valores presentes en las aulas de clase. Las preguntas incursionan en la frecuencia a la hora de abordar temas políticos y espirituales.

		Muchas de mis clases tienen contenido político					*Total*
		Nunca	**Casi nunca**	**A veces**	**Casi siempre**	**Siempre**	
Carrera	Sociología	0	3	4	1	3	11
	Derecho	0	2	1	1	0	4
	Psicología	3	9	3	0	0	15
	Ingeniería civil	6	2	2	0	0	10
Total		9	*16*	10	2	3	40

Tabla 48. Valores latentes en la dinámica de clase, pregunta #5, población docente.

La tabla que nos antecede muestra los resultados obtenidos al indagar entre los docentes si sus clases tiene un alto grado de contenido político. El 40% de los profesores ucabistas mencionaron que *casi nunca* mezclan la política con la academia, un 25% confesó

hacerlo solo esporádicamente (*a veces*) y un 22,5% afirmó no incurrir *nunca* en este tipo de conversaciones políticas.

Los profesores que dictan clases en la facultad de ingeniería manifestaron en un 60% de los casos que *nunca* adoptaban esta temática como principal en sus clases. Un 20% de la proporción de docentes restantes manifestó que *casi nunca* lo hacía y un 20% declaró que sólo *a veces*. En psicología por su parte, un 60% de los docentes manifestaron que *casi nunca* abordaban temas políticos en sus clases. Un 20% recalcó que *nunca* lo hacía y una misma proporción de docentes confesó hacerlo *a veces.* En derecho un 50% declaró que *casi nunca* ocurría esto. Finalmente, el 36,36% de los sociólogos confeso que *a veces* adoptaba posturas políticas en sus clases. Un 27,27% declaró que *casi nunca* y, sorpresivamente, un 27,27% menciono hacerlo *siempre*. La tendencia es bastante clara si quitamos este último caso excepcional. Los docentes ucabistas logran separar la política de los temas académicos, por lo menos una gran cantidad de las veces.

Si evaluamos la gráfica #10, podemos observar que con respecto al trato de temas espirituales dentro del aula de clase, existe un consenso con relación a las respuestas dadas por los docentes de las diversas facultades de la Universidad Católica:

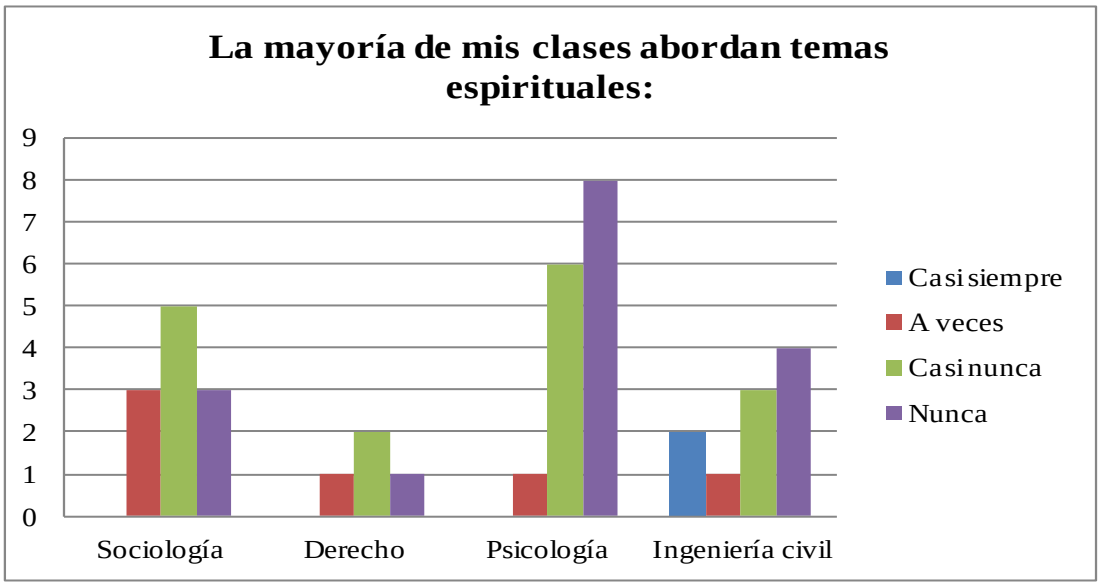


Figura 10. Valores latentes en la dinámica de clase, pregunta #6, población docente.

A nivel genérico, un 80% de los docentes manifiestan no tocar temas espirituales o religiosos en clases, 40% manifestaron *nunca* hacerlo y el 40% declarando *casi nunca*. El 20% restante se distribuye en el resto de las opciones. Tanto los docentes de sociología como los de derecho declararon en un 45,45% y 50% respectivamente que *casi nunca* sacaban a relucir debates espirituales en sus salones. En el caso de sociología un 27,27% manifestó que *nunca* y otra proporción exacta declaro hacerlo *a veces*. En derecho se reproduce la misma tendencia pero con un 25% en cada caso.

Por su parte, tanto los profesores de psicología como los de ingeniería civil manifestaron como primera opción *nunca* abordar temáticas de este estilo. Esta respuesta fue soportada por el 53,33% de los psicólogos y el 40% de los ingenieros. En ambos casos, la segunda opción con mayor aprobación fue *casi nunca*[16].

Las teorías que encabezan nuestro marco teórico son de gran ayuda en el análisis de este apartado. Los docentes declararon que en un 42,5% de los casos los alumnos mostraban actitudes competitivas en el aula (*siempre o casi siempre*). Sin embargo, curiosamente, el 58% de los docentes afirmaron que el estudiantado no hacia alarde de actitudes egoísta con sus compañeros en función de los apuntes de clases o resúmenes elaborados. Sólo los docentes de sociología en ambos casos resaltaron por tener respuestas más inclinadas a actitudes positivas que la media. Piaget (1972) y Bourdieu (2001) concuerdan en que el desarrollo de la competencia, ideal que desde la escuela invade las aulas de clases, se desarrollan actitudes egocéntricas en el individuo, actitudes que tienden a adoptar formas basadas en individualismo, condicionamiento, violencia emocional y materialismo.

El desarrollo de actitudes egocéntricas se potencia con la reproducción de diversos mitos en los recintos académicos, entre ellos inevitablemente se encuentra la idea de meritocracia. El 72,5% de los profesores develan que *siempre o casi siempre* refuerzan el ideal meritocrático en sus aulas de clase. Un 50% por su parte confiesa hacer especial énfasis en la relación existente entre éxito académico y progreso material. Solo los docentes de psicología

[16] Si se desea profundizar en los datos de este apartado se recomienda ubicar la tabla G.1 ubicados en el "Anexo G"

se distancian de los postulados generales cuando un 67% declara *nunca* incurrir en este tipo de premisas. Ante esto, Paulo Freire (1975) menciona que todos los mitos, especialmente los relacionados con la meritocracia y el éxito, son adorados porque simbólica e institucionalmente son la vía para ser buenos profesionales. Al los docentes reproducir activamente estos imaginarios sociales, se reproducen discursos basados en la manipulación, todo esto de la mano de la promesa de movilidad social. Gintis (1985) agrega que los discursos – con evidente practicidad – están dispuestos con categorías jerarquizadoras y meritocráticas debido a su relación con la esfera económica. "La economía determina qué habilidades, hábitos, valores, normas y conocimientos es preciso que adquieran (sean inculcados a) los alumnos en el sistema escolar" (Bowles & Gintis 1985, extraído de Obregón, 1995)

Finalmente, con respecto a otras temáticas reproducidas cotidianamente en las clases, nos encontramos que el 62,5% de los docentes mencionan no tocar temas políticos en clases. Lo mismo ocurre con temas espirituales, un 80% aclara omitir esta temática. Ante esto, pareciera que no se cumpliera una de las características principales de Freire (1975) cuando aborda la educación bancaria: *la invasión cultural.* El no penetrar del todo en determinadas temáticas respeta las apreciaciones propias del estudiantado. Sin embargo, es curioso como en una universidad en donde uno de los objetivos centrales es reproducir una visión cristiana de la vida, se observen actitudes competitivas mientras se omiten temas espirituales.

2.2.2 Sub dimensión: Pautas y comportamientos venerados en el aula

Para complementar la dimensión moral, la sub dimensión que se propone a continuación trabajará aquellas pautas valoradas por los docentes en el aula de clase. Específicamente los temas que abordaremos se relacionan con la *obediencia y disciplina.*

La tabla #49 nos muestra las apreciaciones del cuerpo profesoral al preguntarles sobre su valoración – positiva o negativa – a la hora de que sus respectivos alumnos sigan instrucciones dentro del aula. El 45% de los actores respondió que *siempre* aprecian este tipo de comportamiento. Un 20% estuvo de acuerdo con esto al mencionar que *casi siempre* aprobaban este tipo de conducta. Paradójicamente, el tercer lugar correspondió a un 15% de

los profesores al afirmar que no se sentían cómodos con este comportamiento y por ende *nunca* recurrían a él. Finalmente, el 20% restante se dividió equitativamente – 10% en cada opción – en las casillas de *a veces y casi nunca*.

De las cuatro (4) carreras seleccionadas, dos (2) de ellas se distribuyen de una forma similar a lo interno: Tanto los docentes de sociología como los de derecho tienen una tendencia *negativa* en función de este apartado, es decir, en ambos casos, según sus discursos, no aprecian que el estudiantado sepa seguir instrucciones. Según los datos, un 27,27% de los docentes de sociología afirman que *nunca* valoran este comportamiento, aunado con un 27,27% que admite que *casi nunca* lo hace. En el caso de derecho, el 75% manifiesta una tendencia totalmente negativa hacia el asunto, afirmando que *nunca* ocurre esto. Por otro lado, y en el polo diametralmente opuesto, tanto los psicólogos como los ingenieros manifiestan la tendencia contraria. El 66,6% de los profesores de psicología recalcan que *siempre* valoran que sus estudiantes sigan las instrucciones dadas en clases. El 26,66% del resto de los docentes de esta escuela afirman que *casi siempre* avalan esto. Lo mismo ocurre con el 60% de los docentes de ingeniería. El 20% restante también manifiesta que *casi siempre* lo prefiere de esta manera. Como vemos, existe una dinámica completamente diferenciada en este apartado en función de la carrera en la cual se dicte clases.

		Valoro que dentro del aula se sepan seguir instrucciones					
		Nunca	**Casi nunca**	**A veces**	**Casi siempre**	**Siempre**	*Total*
Carrera	Sociología	3	3	2	2	1	11
	Derecho	3	0	0	0	1	4
	Psicología	0	0	1	4	10	15
	Ingeniería civil	0	1	1	2	6	10
Total		6	4	4	8	*18*	40

Tabla 49. Comportamientos venerados en el aula, pregunta #1, población docente.

Aunado a estos resultados, conviene indagar si además de aprobar un comportamiento disciplinario, se sanciona al cuerpo estudiantil al no cumplir con los parámetros previamente establecidos. Un 32,5% de los docentes afirmaron que *siempre* incurren en sanciones

relacionados con la nota cuando el alumno no sigue las debidas instrucciones. Un 22,5% soporta *casi siempre* esta conducta. Sin embargo, el 20% de los profesores menciona que *casi nunca* aplica este tipo de sanciones. Un 17,5% por su parte se posicionó neutralmente al respecto, declarando que solo *a veces* ocurren este tipo de altercados.

Particularmente, los profesores que confesaron tener una tendencia más positiva – ubicándose en siempre o casi siempre – con respecto al asunto, fueron los correspondientes a las carreras de psicología e ingeniería. Esto va en completa sintonía con los resultados de la pregunta anterior. Los psicólogos por su parte, manifestaron en el 40% de los casos que *siempre* sancionaban cuando no se cumplía con lo debido. Un 26,66% se inclinó por la casilla del *casi siempre*. Los profesores de la facultad de ingeniería revelaron en un 50% de los casos que *siempre* obraban de esta manera. Un 20% afirmó en cambio que *casi siempre* era de esta forma.

La tabla #50 nos dice además, que los docentes de derecho se distribuyen en dos (2) grupos: Un 50% que admite que *casi siempre* sanciona por la indisciplina y un 50% que declara que *casi nunca* sanciona de esa forma y bajo ese motivo. En el caso de los sociólogos, el 36,36% admite que *a veces* tiende a optar por lo enunciado en la pregunta, pero, el 27,27% declara solo hacerlo en veces contadas, es decir, *casi nunca*.

		Se sanciona con nota a aquellos que no siguen los parámetros establecidos a la hora de las evaluaciones					*Total*
		Nunca	**Casi nunca**	**A veces**	**Casi siempre**	**Siempre**	
Carrera	Sociología	1	3	4	1	2	11
	Derecho	0	2	0	2	0	4
	Psicología	1	2	2	4	6	15
	Ingeniería civil	1	1	1	2	5	10
Total		3	8	7	9	*13*	40

Tabla 50. Comportamientos venerados en el aula, pregunta #2, población docente.

Finalmente, la última pregunta con respecto a este apartado, hace especial énfasis en analizar si el docente tiende a inclinarse por los alumnos que tienen ideas similares a las suyas.

El 32,5% de los docentes ucabistas mencionaron que *casi nunca*, es decir, compartir ideas no es un requisito indispensable para las relaciones entre profesores y alumnos. Un 27,5% corroboró esto al afirmar que *nunca* ocurría esta conducta. Un 25% sin embargo, mencionó que *a veces* puede ocurrir y un 15% manifestó ser parcialmente una constante (*casi siempre*).

Los docentes de sociología e ingeniería declararon en el 36,3% y 40% de los casos respectivamente, que en sus pertinentes cátedras no ocurría lo enunciado (*nunca*). En ambos casos, la opción *a veces* fue la segunda con mayor aprobación. Derecho por su parte, con un 50% de aprobación, mencionaron que *casi nunca* tenían preferencia en función de las ideas manifestadas por el estudiantado. Los psicólogos en un 46,4% se posicionan de igual manera, pero, el 26,6% si muestra una tendencia más neutral en el asunto.

		Tiendo a inclinarme por los alumnos con los que comparto ideas similares				
		Nunca	**Casi nunca**	**A veces**	**Casi siempre**	*Total*
Carrera	Sociología	4	2	3	2	11
	Derecho	1	2	0	1	4
	Psicología	2	7	4	2	15
	Ingeniería civil	4	2	3	1	10
Total		11	*13*	10	6	40

Tabla 51. Comportamientos venerados en el aula, pregunta #3, población docente.

Esta sub dimensión trata de una forma especial y reiterativa el tema de la obediencia y disciplina, cuestión que termina siendo premiada simbólicamente por los agentes académicos – ya sea por amabilidad, simpatía o incluso puntaje evaluativo –. Precisamente y ante esto, varios de los autores expuestos en líneas anteriores argumentan en función de lo perjudicial de estos lineamentos para el desarrollo integral del ser humano. Al el cuerpo docente aceptar en un 65% de los casos que aprueba y valora que se sepa seguir constantes instrucciones y además, que admita que en un 55% de las ocasiones se sanciona con nota por no cumplir con los parámetros establecidos, esta develando y reforzando por completo actitudes basadas en la obediencia y sumisión, cuestión que en palabras de Piaget (1972), asfixia el surgimiento de

una personalidad creativa, de autogobierno, reproduciendo contrariamente el antivalor del egocentrismo.

Jackson (1986), Giroux (1985) y Althusser (1989) son aún más agresivos en este punto. Según afirman, los hábitos de docilidad producidos en las aulas de clase son completamente estimables en otros ambientes. Específicamente, este tipo de conductas refuerza el mantenimiento de las relaciones de producción capitalistas y mantienen la reproducción de valores autoritarios dominantes; todo esto sin recurrir a los aparatos de represión convencionales. Precisamente, los docentes al exigir obediencia y disciplina replican sin saberlo la división del trabajo tan pronunciada en las empresas, copiando no solo roles jerárquicos, sino todo lo que internamente esto conlleva.

Estos comportamientos, dada su constancia y cotidianidad, terminan formando parte central e indispensable del *habitus universitario*, funcionando incluso más allá de la voluntad de los agentes académicos y moldeando inconscientemente sus acciones. Esta categoría analítica es irremediablemente fusionada con el concepto de Bourdieu (1977) de *violencia simbólica*, imponiéndose simbólicamente – valga la redundancia – en cada uno de los actores participantes. Este acto de dominación institucional es parte fundamental del currículo oculto.

2.3Dimensión económica

Para adentrarnos en la apreciación del cuerpo profesoral con respecto a la relación existente entre la academia y el mercado, se diseñaron cuatro (4) preguntas que posicionaban al docente en función de su actitud frente a la temática planteada. La tabla #52 muestra los resultados obtenidos frente a la primera afirmación.

Como se muestra, el 55% de los docentes manifiestan estar *de acuerdo* al preguntarles si los pensa deben actualizarse constantemente según las demandas del mercado laboral. Un 30% agregó estar *muy de acuerdo*. La sumatoria de ambos porcentajes nos relata que un 85% de los docentes tienen una tendencia positiva en este apartado. El 15% restante se distribuye equitativamente entre las opciones de *indeciso y en desacuerdo*. En cada una de las carreras seleccionadas para la investigación, la opción con mayor cantidad de aprobación fue *de acuerdo* teniendo un 81,8% por parte de los profesores de Ciencias Sociales, un 50% en el

caso de los de derecho, un 46,66% de los psicólogos y un 40% de los docentes de ingeniería. En los dos (2) últimos casos, un 40% de los docentes se inclinaron por la casilla de *muy de acuerdo*.

		Los pensa deben actualizarse en función de las demandas del mercado laboral				*Total*
		En desacuerdo	**Indeciso**	**De acuerdo**	**Muy de acuerdo**	
Carrera	Sociología	0	1	9	1	11
	Derecho	0	1	2	1	4
	Psicología	2	0	7	6	15
	Ingeniería civil	1	1	4	4	10
Total		3	3	*22*	12	40

Tabla 52. Economicismo en el aula, pregunta #1, población docente.

Aunado con estas respuestas, se solicitó a los docentes que mencionasen, según la misma escala programada, si aprueban y en qué medida que "estudiar una carrera universitaria abre las puertas para ingresar en el mundo del trabajo". Ante esto, un 47,5% respondió que se encontraba *de acuerdo* con semejante afirmación. Un 30% manifestó encontrarse *totalmente de acuerdo* con este apartado. Sin embargo, un 17,5% se posicionó de forma neutral, *indecisa*.

		Estudiar una carrera universitaria abre las puertas para el mundo del trabajo				*Total*
		En desacuerdo	**Indeciso**	**De acuerdo**	**Muy de acuerdo**	
Carrera	Sociología	0	2	6	3	11
	Derecho	0	0	3	1	4
	Psicología	2	3	6	4	15
	Ingeniería civil	0	2	4	4	10
Total		2	7	*19*	12	40

Tabla 53. Economicismo en el aula, pregunta #2, población docente.

Tal como vemos en la tabla #53, a lo interno de cada facultad se reproducen las mismas respuestas sacadas como tendencias generales. En las cuatro (4) facultades se menciona en primer lugar la opción de *de acuerdo* teniendo un 54,5% de aprobación en

sociología, un 75% en derecho, un 40% en psicología y un 40% en ingeniería. En todos los casos, la casilla de *muy de acuerdo* ocupó el segundo lugar, con un 27,2%, 25%, 26,6% y 40% respectivamente.

Prosiguiendo con nuestro análisis y exposición de los resultados obtenidos, ocurre nuevamente algo curioso cuando se indaga sobre las relaciones con los alumnos. Un 62,5% de los profesores manifiestan una tendencia positiva al considerar que las relaciones deben estar sujetas de normas de autoridad, siendo réplica de las relaciones laborales. Esta proporción corresponde a un 45% de los docentes que se encontraron *de acuerdo* y un 17,5% de ellos que se manifestaron *muy de acuerdo*. Pero, un 20% del cuerpo docente se posicionó *en desacuerdo* en función a este apartado

Nuevamente, estos datos se explican cuando evaluamos a lo interno de cada una de las carreras. Tanto en sociología, como en derecho e ingeniería, la opción con mayor cantidad de votos es *de acuerdo*, teniendo un 54,5%, 75% y 50% en cada caso. Sin embargo, los psicólogos manifestaron en un 33,33% que se encontraban en *desacuerdo* con este apartado. Un 18% de los docentes de sociología también se presentaron en esta misma línea. Nuevamente nos damos cuenta como dictar y pertenecer a determinada Universidad no hace que los profesores tengas apreciaciones homogéneas, si no por el contrario, puede que la carrera sea un factor influyente a la hora de dictaminar las creencias y valores que se reproducen en las aulas.

		La relación alumno - profesor debe estar sujeta a normas de autoridad					
		Muy en desacuerdo	**En desacuerdo**	**Indeciso**	**De acuerdo**	**Muy de acuerdo**	*Total*
Carrera	Sociología	1	2	1	6	1	11
	Derecho	0	0	0	3	1	4
	Psicología	0	5	2	4	4	15
	Ingeniería civil	1	1	2	5	1	10
Total		2	8	5	*18*	7	40

Tabla 54. Economicismo en el aula, pregunta #3, población docente.

La siguiente pregunta también trae polémica a nivel general e incluso, a nivel particular. Al indagar sobre la monotonía y rutina dentro del aula, un 40% de los docentes confesó que sus clases generalmente tenían la misma dinámica (*de acuerdo*). Sin embargo, el 30% de los profesores se encontraron en *desacuerdo* con este enunciado. Un 12,5% se posicionó de forma neutral.

La tabla #55 nos revela los resultados específicos y nos ilustra un poco más este apartado. En tres (3) de las carreras seleccionadas existe una dicotomía o tensión entre los resultados. En sociología un 36,36% de los profesores declararon estar *de acuerdo* con la pregunta planteada, pero, la misma proporción de docentes afirma estar en *desacuerdo*. En psicología el 40% de los docentes aclara estar *de acuerdo* y un 33,33% manifiesta su *desacuerdo*. En ingeniería un 30% confiesa estar *totalmente de acuerdo* y otro 30% se posiciona *en desacuerdo*. Solo en la facultad de derecho el 100% de los docentes está *de acuerdo* con que sus clases tienden a ser muy similares entre sí.

Podemos sacar ciertas suposiciones a raíz de los resultados expresados. Pareciese ser que la dinámica planteada no depende por completo de la facultad en la cual se dicte clases, sino de las experiencias particulares de los docentes. Puede que la edad o incluso la universidad de donde realizó sus estudios, lo impulsen a dictar las clases de un determinado modo. En este apartado y dado a la diversidad evidente, no puede ser posible generalizar los resultados.

		Todas mis clases se desenvuelven de la misma manera y con una dinámica similar					*Total*
		Muy en desacuerdo	**En desacuerdo**	**Indeciso**	**De acuerdo**	**Muy de acuerdo**	
Carrera	Sociología	1	4	2	4	0	11
	Derecho	0	0	0	4	0	4
	Psicología	1	5	2	6	1	15
	Ingeniería civil	1	3	1	2	3	10
Total		3	12	5	*16*	4	40

Tabla 55. Economicismo en el aula, pregunta #4, población docente.

Complementando lo narrado por los datos, incorporaremos ciertos conceptos de la literatura consultada. El 85% de los docentes avalan la actualización constante de los pensa en función de las demandas del mercado laboral, el 77,5% tiene la fiel creencia de que el éxito académico es sinónimo del éxito laboral y finalmente el 62,5% de los docentes manifiesta que deben existir parámetros de autoridad y jerarquía en clases. Estos indicadores avalan la presencia de una actitud favorable entre la economía y la academia. Althusser (1989) aclara que las relaciones creadas en la esfera económica son reproducidas a los grupos escolares con el fin de que empiecen a incorporar los parámetros valorados en las empresas. Para ello es necesario que, mediante los *aparatos ideológicos*, se reproduzcan imaginarios sociales de éxitos, imaginarios que de forma latente, mantengan las relaciones de producción capitalistas.

Estas relaciones se mantienen además con la presencia de monotonía en el aula (corroborada por el 40% de los docentes), a través de la exigencia por mantener roles autoritarios y sobre todo, por avalar, aceptar y promover que se enseñe lo demandado por el mercado. De esta forma no solo se está educando para el trabajo, sino la función de la educación se está limitando a este apartado. La monotonía se expresa en su máxima expresión, según los datos obtenidos, en las aulas de derecho.

2.4Dimensión sociocultural

2.4.1 Sub dimensión: Elementos sociales

Los elementos sociales, ligados irremediablemente a la arista económica son fundamentales de incorporar a la hora de nuestro análisis. Por ello, y bajo una (1) pregunta sencilla, se indago en la apreciación de los docentes ucabistas en función de si consideraban que generalmente las mejores calificaciones provenían de estudiantes con mejores oportunidades económicas. Las respuestas recabadas se expresan en la tabla que se muestra en la próxima página.

La tendencia general se agrupa indudablemente hacia la postura negativa, indicando desacuerdo con el enunciado planteado. El 40% de los docentes se encontraron *en desacuerdo* con la relación planteada, y un 25% mencionó encontrarse en *total desacuerdo* en considerar

el nivel económico o la clase social como determinante al momento del éxito académico. Sin embargo un 25% de la gama profesoral se posicionó *indeciso* y sin una actitud clara con respecto al asunto.

		Los estudiantes con mayor nivel económico tienen mejores calificaciones				
		Muy en desacuerdo	**En desacuerdo**	**Indeciso**	**De acuerdo**	*Total*
Carrera	Sociología	3	4	3	1	11
	Derecho	1	0	2	1	4
	Psicología	4	6	3	2	15
	Ingeniería civil	2	6	2	0	10
Total		10	*16*	10	4	40

Tabla 56. Influencia de elementos sociales, pregunta #1, población docente.

Lo mismo ocurre a lo interno de cada una de las escuelas. En sociología un 36,36% confesó estar en *desacuerdo,* lo cual posiciona a esta opción como primera en la lista de profesiones seleccionadas. Esta tendencia se refuerza con un 27,27% de docentes que se encuentran *totalmente en desacuerdo*. De igual forma no podemos obviar que una proporción exacta de docentes de ésta escuela se encuentran *indecisos* con respecto a este apartado. En la facultad de Derecho, el 50% de los docentes se encuentran *indecisos*, el 50% restante no muestra una actitud clara u homogénea al respecto.

Finalmente, tanto los docentes de psicología e ingeniería se posicionan en un 40% y 60% respectivamente, en *desacuerdo* de la correlación planteada. En ambos casos la segunda opción con mayor puntaje es *indecisa*.

Bourdieu (2001) con su concepto de capital social y capital económico se encargan de explicar este apartado. Según su estudio, las personas con capital social, cultural o económico privilegiado tienen ventajas a la hora de adaptarse y adecuarse al campo académico, incluso, tienen privilegio dentro de la lucha de poder universitaria. Sin embargo, según el 65% de los docentes, esto no ocurre en sus aulas de clase. Pareciese que esta variable no fuese de peso a la hora de explicar el currículo oculto ucabista.

2.4.2 Sub dimensión: Elementos culturales

Con respecto a la presencia o ausencia del capital cultural incorporado de cada uno de los estudiantes, los docentes en un 42,5% se manifestaron *de acuerdo* con que la formación familiar puede ser un beneficio o una desventaja en la dinámica universitaria. Un 27,5% se encuentran en total sintonía con esta afirmación, mencionando encontrarse *muy de acuerdo* con el enunciado planteado. Por su parte, un 20% del cuerpo docente se posicionó en una postura neutra, *indecisa.*

		La formación familiar puede ser una ventaja o desventaja a la hora de ingresar en el campo universitario				*Total*
		En desacuerdo	**Indeciso**	**De acuerdo**	**Muy de acuerdo**	
Carrera	Sociología	1	3	4	3	11
	Derecho	0	1	3	0	4
	Psicología	2	2	6	5	15
	Ingeniería civil	1	2	4	3	10
Total		4	8	*17*	11	40

Tabla 57. Influencia de elementos culturales, pregunta #1, población docente.

La tabla que nos antecede muestra además, las posturas particulares de los diversos docentes por facultad. En sociología, un 36,36% estuvo *de acuerdo* con la importancia familiar en el campo académico. Un 27,27% puntualizó estar *totalmente de acuerdo.* En psicología por su parte, al igual que en ingeniería, un 40% de los profesores manifestaron estar *de acuerdo*. En ambos casos, más de un 30% aclararon estar *muy de acuerdo*. Finalmente, el 75% de los docentes de derecho de inclinaron levemente a favor de esta afirmación.

Al existir una mayoría abrumadora de docentes que avalan la presencia del capital cultural, en palabras de Bourdieu (2001), se reconoce la desigualdad inicial existente antes de ingresar en la universidad, desigualdad que se potencia con los comportamientos venerados en las aulas de clase. La familia y su proceso de socialización, son indispensable para comprender porque los valores o antivalores del sistema universitario calan en determinados estudiantes de forma positiva y en otros de forma totalmente contraria. Este componente simbólico entra

también en disputa de poder con los estamentos simbólicos y legítimos de nuestra casa de estudio.

2.5 Preguntas cualitativas

Mediante la formulación de tres (3) preguntas abiertas, se indagó directamente en las creencias de los profesores para profundizar aún más, en su experiencia como docente. Para ello, en primer lugar, cuestionamos cual y bajo qué modo debía el docente inspirar a su grupo de alumnos. La tabla G.2 ubicada en el Anexo G y la gráfica que se presenta a continuación, nos exponen los datos recabados tras pasar por el debido proceso de codificación de resultados.

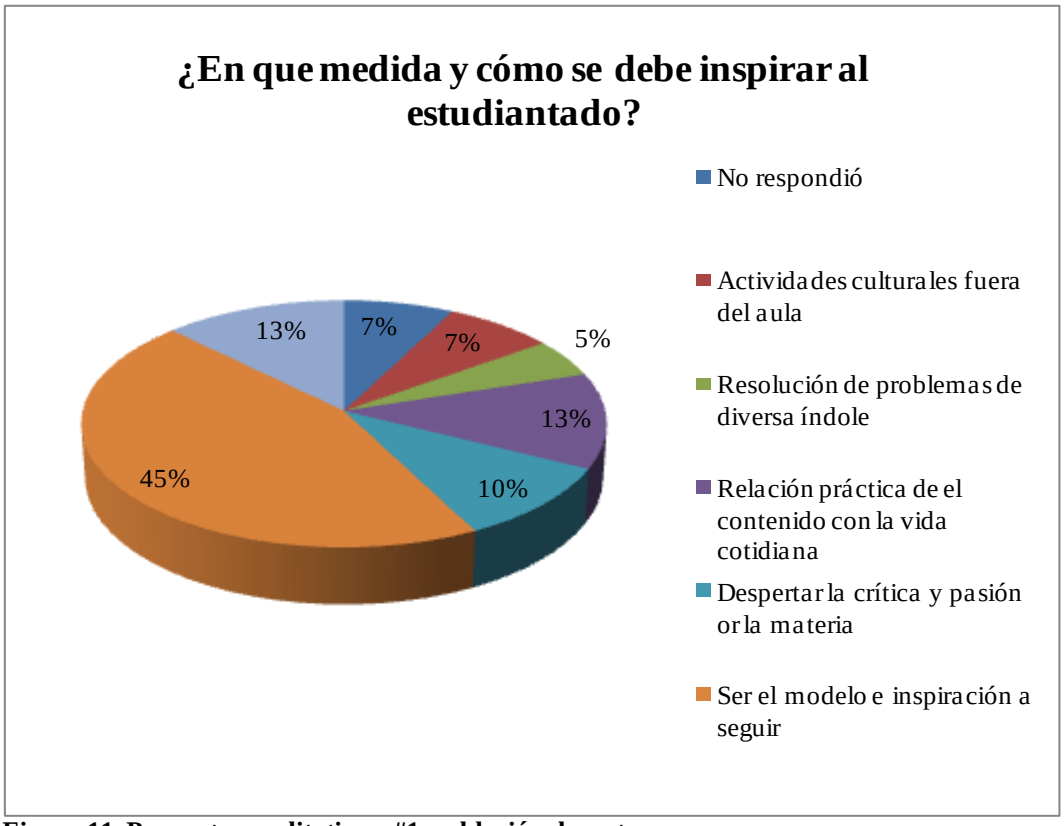


Figura 11. Preguntas cualitativas, #1, población docente.

Tal y como nos muestra la ilustración, el 45% de los profesores ucabistas manifestaron que su rol como docente debe ser *un modelo a seguir*, su comportamiento debe inspirar profesional y humanamente al estudiantado. En palabras de uno de los docentes encuestados:

> El docente de inspirar, despertar la curiosidad en el estudiante de aumentar su conocimiento en la materia impartida. Si bien es el estudiante el responsable de su aprendizaje, el docente es el guía que da herramientas para la facilitación de los aprendizajes y las competencias adquiridas, siempre reforzando el trabajo ético y científicamente respaldado. (Encuestas electrónicas para el cuerpo docente, 2015)

Seguidamente, un 12,5% menciona que su función va íntimamente relacionada con *ligar el contenido teórico a la praxis cotidiana*. Otro 12,5% de docentes señaló respuestas como "coherencia entre la teoría expuesta y práctica académica", "la autenticidad del docente e incluso la reciprocidad en aulas de clase". Este tipo de respuestas entran en la categoría de *otros*. Finalmente, el tercer lugar con mayor aprobación por parte de los profesores fue *despertar la crítica en el estudiantado y una pasión desmedida por la materia*. Entre los comentarios que soportaron esta idea, dos (2) llamaron la atención de los investigadores.

> -Inspirándolos a entender para transferir y no a memorizar mecánicamente contenidos. Encontrar el por qué de lo que se estudia en el quehacer del profesional.
>
> -En la medida que dicha influencia se refiera a la forma de enfrentar la vida y no a las teorías o conocimientos en sí mismos. El trabajo de un profesor es, por supuesto, transmitir el conocimiento con excelencia. Pero la inspiración ha de ser a la búsqueda de más conocimiento, a ir siempre más allá de lo que se les enseña, a leer e investigar y luego de eso, a mirar críticamente lo que se les enseñó. (Encuestas electrónicas para el cuerpo docente, 2015)

De igual forma, la tabla ubicada en el Anexo G, nos revele los datos docentes a lo interno de cada facultad. En todas las carreras seleccionadas la opción con mayor popularidad fue la de *ser un ejemplo a seguir*. En el caso de los sociólogos, esta casilla estuvo respaldada por un 27,27% de los votos. Seguidamente, un 18,18% se inclinó por la inevitable y necesaria relación entre *teoría y práctica* y otro grupo con idéntico porcentaje afirmó la inminente necesidad de que el docente debe *respaldar y enseñar la resolución de problemas de diversa índole*. Los docentes de derecho por su parte, en un 50% de los casos se inclinaron por la opción más destacada, es decir, por ser un rol de inspiración para el estudiante. El 53,33% de los docentes de psicología también se apoyaron en esta opción. Sin embargo, el 26,66% de los docentes de la facultad de humanidades seleccionaron la importancia de *despertar la crítica del estudiantado*. Los ingenieros en cambio, por más de inclinarse en un 50% de los casos por

la tendencia general (ejemplo a seguir), el 30% del cuerpo docente restante optó por seleccionar la importancia entre hilar los contenidos dado con ejemplos prácticos.

Esta pregunta nos da una imagen del significado que tiene la docencia para nuestros agentes académicos. Sin embargo, la función y el propósito de la docencia generalmente van de la mano con determinados valores adquiridos. Es por ello que nuestra siguiente pregunta enfatizó en los valores que la Universidad Católica les ha transmitido – o reforzado – durante su tiempo laborando en dicha institución. Los resultados se encuentran en la tabla G.3 ubicada en el Anexo G.

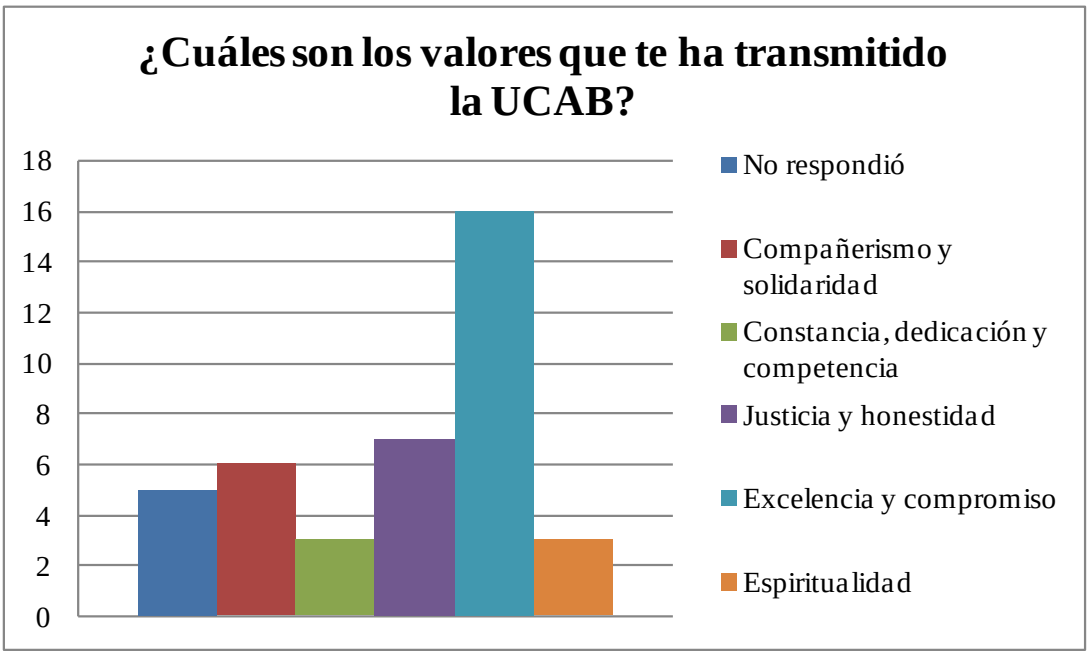


Figura 12. Preguntas cualitativas, #2, población docente.

El 40% del cuerpo docente coincidió en afirmar que uno de los valores que han recibido de nuestra casa de estudios en la *excelencia y el compromiso académico*. Entre las respuestas que componen esta categoría una llamó nuestra especial atención:

> Aunque suene repetitivo o banal, excelencia académica. En el caso de ingeniería, la responsabilidad de demostrar en el ejercicio de la carrera el orgullo de ser un prestigioso Ingeniero de la UCAB. Que somos profesionales completos, integrales, que se exigen mucho en lo personal y exigen bastante también del entorno para lograr el mejor resultado o producto hacia un cliente, una institución o empresa. (Encuestas electrónicas para el cuerpo docente, 2015)

Por su parte, un 17,5% de los profesores declaró que los valores que más se relacionan con su sentimiento ucabista son *la justicia y la honestidad*. Un tercer grupo compuesto por un 15% mencionó que sin duda alguna, *el compañerismo y la solidaridad* encabezan su listado de valores transmitidos por la universidad. Dentro de este pequeño grupo incorporamos los valores relacionados con la responsabilidad social. Textualmente exponen: "Responsabilidad y contacto con la comunidades: poner en práctica lo que aprendemos en la aulas para la mejora de la sociedad. Como decía Ugalde, no podemos formar profesionales exitosos para sociedades fracasadas" (Ibíd.,)

Si analizamos los casos por facultad nos encontramos que en sociología, un 45,45% de los profesores optaron por la *excelencia y el compromiso académico*. Un 75% de los docentes de derecho se inclinaron por la misma tendencia. En psicología, aunque un 33,33% también prefirió la selección de estos valores, un 33,33% mencionó la absoluta importancia del *compañerismo y solidaridad* como tesoro extraído de nuestra casa de estudio. Los docentes de ingeniería fueron los únicos que colocaron la excelencia como segunda opción, teniendo un 30% de los votos. El 40% de los ingenieros aclararon que para ellos la UCAB era sinónimo de *justicia y honestidad*.

Conociendo los valores adquiridos, nos resta únicamente profundizar en la práctica de los mismos. Para ello, la tercera pregunta del cuestionario trataba de indagar en la relación entre valores y cotidianidad. Estas fueron las respuestas recabadas:

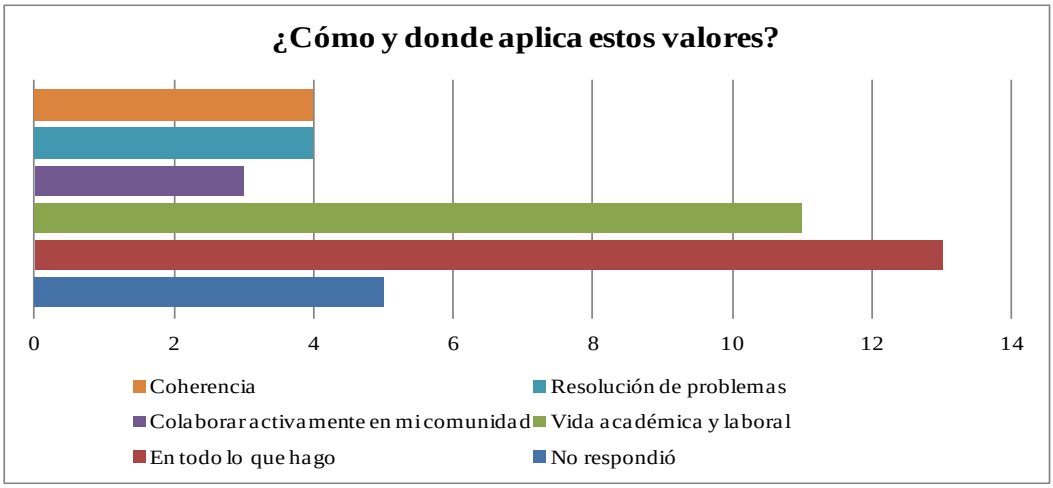


Figura 13. Preguntas cualitativas, #3, población docente.

Al preguntar la aplicación de los valores antes mencionados, el 32,5% aclaró que los aplica *en todas sus actividades*. Un 27,5% fue un poco más específico y declaró hacer especial uso de su carga valorativa en *su vida académica y laboral.* Un 10% por su parte afirmó que daba bastante cuidado a su praxis diaria y de estar forma poder ser *coherente entre lo que se dice y lo que se hace*. Otro 10% mencionó usar los valores ucabistas al momento de *solucionar determinados problemas.* Es importante mencionar que en esta pregunta un 12,5% de los docentes optó por *no responderla*.

Los casos particulares son bastante parecidos a las tendencias generales: En las cuatro (4) facultades se incluye la aplicación constante y diaria de los valores en el primero o segundo lugar. Un 27,27% de los sociólogos, 25% de los abogados, 33,33% de los psicólogos y 40% de los ingenieros concordaron con esto[17].

Con respecto a los puntos abordados con las preguntas cualitativas y el referente teórico que hemos venido desglosando a lo largo de la investigación, vemos como salen a relucir, en mayor medida, valores ligados a la *excelencia y el compromiso académico*, cuestión distante a valores basados en la colaboración o la solidaridad. Únicamente los docentes de psicología se distancian levemente de los resultados generales. Valores basados en la excelencia y en su reproducción mediante el ejemplo, reproducen lo que Apple (1991) denomina como *comportamientos técnicos,* forma de reproducir una forma de responder al mundo social e intelectual de forma acrítica.

[17] Si se desea profundizar con los datos recabados en cada una de las carreras seleccionadas para el estudio, puede acudir al Anexo G, tabla G.3

3. Diferencias y comparación entre las respuestas recabadas por los docentes y estudiantes de las distintas facultades de la UCAB

El tercer objetivo específico de nuestra investigación se centra en realizar un análisis comparativo, por facultad, entre las respuestas develadas por los actores académicos en los primeros puntos del presente capítulo. Para ello dividiremos este apartado en cuatro (4) partes según la carrera estudiada o en la cual se dicte clases. El propósito de esto no será otro sino indagar en las congruencias e incongruencias entre los discursos dados por la gama docente y lo manifestado por los distintos estudiantes.

3.1 Comparación entre los agentes académicos de la facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Sociología.

A continuación se muestra una síntesis de las respuestas dadas por los actores universitarios ucabistas pertenecientes a la Escuela de Ciencias Sociales haciendo referencias a las preguntas relacionadas con la primera dimensión de nuestro estudio: **Política.**

Comparación entre alumnos y docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Carrera: Sociología				
Dimensión	**Sub dimensión**	**Pregunta**	**% docente**	**% estudiantil**
Política	*Sistema de autoridad en el aula*	Formalidad en relaciones	54,54%	60%
		Docente dirige clases	72,72%	90%
		Clases magistrales	45,45%	70%
		Puntajes inferiores ideas diversas	36,36%	10%
		Ideas compartidas más del 50%	9,09%	60%
	Contenidos y técnicas de evaluación	Lo que demando en exámenes	54,5% Análisis	80% Análisis
		Las relaciones Prof. - alumno	54,5% Positiva	80% Positiva
		Mi carrera es:	No aplica	50% Si sola

Tabla 58. Dimensión política, estudiantes y docentes de sociología.

La tabla #58, al igual que todas las tablas correspondientes a esta sección del capítulo, agruparon los resultados recabados y descritos en las páginas anteriores según la proporción de estudiantes o docentes que tuviesen una tendencia positiva hacia el currículo oculto, nuestra

variable de estudio. Por esta razón, se sumaron los porcentajes de *siempre o casi siempre;* y *de acuerdo o muy de acuerdo,* para llenar las casillas ubicadas en la parte derecha de cada tabla. Esta forma de sintetizar la información nos ayuda a visualizar las diferencias directas en función a la variable que venimos trabajando.

En sociología vemos que existe cierta simetría en los resultados reflejados por ambos agentes académicos, cuestión que nos muestra una realidad bastante parecida a la lupa de actores diferentes. La sub dimensión relacionada con los *sistemas de autoridad en el aula* nos indica, mediante sus diversos enunciados, que tanto docentes como estudiantes concuerdan con afirmar en un estimado del 55% de los casos una completa formalidad en sus relaciones, una adecuación al rol. Sin embargo, en función a la dirección de las clases o a la frecuencia de clases magistrales, nos encontramos con que los estudiantes afirman en una proporción mucho mayor (con una diferencia del 20% o 30%), una participación casi exclusiva del docente en sus aulas. De igual forma, en ambos casos, existe un porcentaje muy pequeño que admite haber sido sancionado con notas por su diversidad de ideas. Sorprendentemente en este apartado, los docentes colocaron un porcentaje superior que el alumnado, revelando una mayor frecuencia de esta práctica de la esperada por sus alumnos. Finalmente, los docentes de sociología mencionan que ven una alta diversidad de ideas entre sus estudiantes, cuestión que el alumnado desconoce y afirma completamente lo contrario. Precisamente este punto es fundamental para el análisis de los sistemas autoritarios ya que, por más de que existan roles jerárquicos en los salones de clases – y sean reconocidos por ambas partes –, un aspecto fundamental de esta categoría es la reproducción de ideas en el aula y, según las apreciaciones estudiantiles, los discursos expuestos en clase son altamente compartidos por más de la mitad de los estudiantes presentes.

Por su parte, la sub dimensión relacionada con las *técnicas de evaluación* nos revelan que ambos actores concuerdan que la dinámica de evaluación es mediante análisis constantes de las teorías dadas en el aula. Ambos actores confesaron además, que la nota influye directamente con las relaciones dentro del aula, existiendo una leve tendencia por parte del docente por aquellos alumnos que se esfuerzan en su cátedra. La apreciación de este fenómeno por parte del estudiantado es en un 25% superior al de la gama docente.

Seguidamente la tabla #59 nos muestra las respuestas dadas por los actores de sociología con respecto a la dimensión **moral** del estudio.

Comparación entre alumnos y docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Carrera: Sociología				
Dimensión	**Sub dimensión**	**Pregunta**	**% docente**	**% estudiantil**
Moral	*Valores latentes en la dinámica de clases*	Ambiente competitivo	63,63%	80%
		Egoísmo entre estudiantes	18,18%	30%
		Idea de meritocracia	72,72%	90%
		Relación académica - éxito	72,72%	80%
		Clases políticas	36,36%	60%
		Clases espirituales	0%	0%
	Pautas de comportamiento veneradas en el aula	Valorar instrucciones	27,27%	100%
		Sanción nota por desobediencia	27,27%	70%
		Relación por similitud de ideas	18,18%	70%

Tabla 59. Dimensión moral, estudiantes y docentes de sociología.

Con respecto a esta dimensión, los actores concuerdan en casi todas las preguntas relacionadas con la primera sub dimensión, pero difieren casi por completo en la temática pertinente a la segunda sub dimensión. Con respecto a los *valores latentes en la dinámica de clase*, ambos actores académicos afirman la existencia de un ambiente competitivo pero la ausencia de prácticas egoístas entre el alumnado. En ambos casos el estudiantado percibe en mayor medida la presencia de ambas pautas de comportamiento. De igual forma, tanto docentes como estudiantes de sociología soportan en más de un 70% de las veces que se refuerza la meritocracia y el materialismo en sus salones. Sin embargo, ocurre algo particular al aludir la temática política: La proporción de estudiantes duplica el porcentaje de docentes que afirmaba que sus clases tienen alto grado de contenido político. Cuestión que según el estudiantado es bastante habitual.

La disyuntiva ocurre al examinar las *pautas de comportamiento veneradas en el aula.* Pareciese que los docentes conscientemente no se percatan de su apreciación positiva en función de la obediencia y la disciplina en sus respectivos salones. Existe un 70% de diferencia entre las respuestas dadas por el estudiantado y los docentes en las dos (2) preguntas relacionadas con esta temática. Otro de los valores que de forma latente o incluso

inconsciente parece manifestarse en Sociología, son las relaciones profesores – alumnos en función no sólo de promedio – como se develó en la tabla #59 – sino mediante la similitud de ideas. Apenas un 18% de los docentes avala y reconoce este comportamiento, cuestión que es refutada por el 70% de los alumnos. Como vemos, la cuestión política, la valoración a la disciplina y las relaciones con los alumnos son un punto de inflexión entre los sociólogos encuestados.

Comparación entre alumnos y docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Carrera: Sociología				
Dimensión	**Sub dimensión**	**Pregunta**	**% docente**	**% estudiantil**
Económico	*Relación educación - mercado*	Relación pensa - mercado	90,90%	100%
		Estudio conduce a lo laboral	81,81%	50%
		Similitud roles en clase y trabajo	63,63%	60%
		División del trabajo en clase	No aplica	70%
		Monotonía en el aula	36,36%	30%

Tabla 60. Dimensión económica, estudiantes y docentes de sociología.

Con respecto a la dimensión **económica**, las respuestas dadas entre la población seleccionada son bastantes afines entre sí, al menos en tres (3) de las cuatro (4) preguntas económicas. Tanto los docentes como los estudiantes consideran en más del 90% que existe y debe mantenerse una relación entre los pensa académicos y el mercado laboral. Además, tanto docentes como estudiantes considera en un porcentaje menor, 60%, que los roles autoritarios de profesor – alumno, son similares a los roles empresariales. Finalmente, y en un porcentaje inferior, siendo la pregunta con menor resonancia en esta dimensión, el 30% aproximadamente de docentes y estudiantes afirma existir una monotonía en el aula. La baja proporción de tendencia positiva en esta pregunta nos devela la variedad de dinámicas de clase en la carrera de sociología.

Una sola pregunta sorprende y llama la atención de los investigadores. Al indagar sobre la actitud de los actores sobre si “estudiar una carrera universitaria abre las puertas para el éxito en el mundo del trabajo” el 82% de los docentes contestó afirmativamente, mientras sólo la mitad de los estudiantes de sociología optó por afirmar esta cuestión. La diferencia de un 30% aproximadamente entre ambos porcentajes, nos devela que por más de que se aprueba

una relación entre el mercado y la academia, un porcentaje de la gama estudiantil no se encuentra del todo de acuerdo con este hecho. Creemos que esta es la razón por la cual las proporciones no son tan altas en esta dimensión como lo son los resultados de la dimensión económica en las otras carreras del estudio.

Comparación entre alumnos y docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Carrera: Sociología				
Dimensión	**Sub dimensión**	**Pregunta**	**% docente**	**% estudiantil**
Socio – cultural	*Elementos sociales*	Relación nota - nivel económico	9,09%	10%
	Elementos culturales	Formación familiar	63,63%	60%
Generales – cualitativos	*Tendencias generales*	Tendencia media alta	27,27%	80,00%
		Impacto docente	27,27% Ejemplo	90% Cambio
		Valores UCAB	45,45% Excelencia	50% Ninguno
		Práctica de valores	27,27% Siempre	50% Ninguna

Tabla 61. Dimensión socio-cultural y aspectos generales, estudiantes y docentes de sociología.

La tabla #61 nos muestra las respuestas referentes a la dimensión **socio – cultural** de la investigación. En este caso, las respuestas dadas por los docentes y el alumnado van en completa sintonía. Los agentes académicos, sean docentes o estudiantes, afirmaron que la clase social y el nivel económico del estudiante no influye a la hora del ranking académico. En ambos casos el porcentaje que avaló esta idea fue inferior al 11%. Con respecto a la presencia de un capital cultural y de la importancia del proceso de socialización – completamente desigual en cada persona – el 60% de los actores manifestó que las enseñanzas previas a la universidad, principalmente familiares, pueden ser una ventaja o desventaja a la hora de ingresar a la universidad.

La tabla #61 posee además ciertos **datos generales** del trabajo. Increíblemente, existe una diferencia sustancial en función de la sumatoria final de puntajes obtenidos en la encuesta: Tan sólo un 27% de los docentes de sociología tuvieron un puntaje acorde para entrar en la categoría de *tendencia media alta de currículo oculto en la UCAB*, mientras que el 80% de los estudiantes de sociología se ubicaron en esta categoría. Esto se explica ya que en la mayoría – si no es en todas las respuestas – el cuerpo estudiantil tiene porcentaje superiores al cuerpo

docente, siendo de esta forma más afín a percibir los valores ocultos en la dinámica académica.

Finalmente, con respecto a la sección **cualitativa**, el 27% de los docentes afirma que su labor es ser un ejemplo a seguir. Sin embargo, el 90% del alumnado, aunque no lo menciona en esas palabras, si manifiesta que determinados docentes han cambiado e influido notablemente en su forma de adentrarse y comprender ciertos tópicos. En el caso particular de sociología, como en ningún otro, el 50% de los estudiantes aclaró que la UCAB no les ha transmitido ningún valor en particular, mientras que los docentes mencionaron que su casa de estudios les ha reforzado la excelencia y el compromiso académico. Pareciese que los estudiantes de sociología no se identifican del todo con su casa de estudios, y mucho menos con los valores que teóricamente respaldan la universidad.

3.2 Comparación entre los agentes académicos de la facultad de Derecho, Derecho.

Los alumnos y docentes de la Facultad de derecho nos permiten mediante las comparaciones de sus respuestas, dilucidar cuál es la realidad académica en sus aulas de clase. La tabla #62 nos muestra la síntesis elaborada en función de la dimensión **política** de la variable central del estudio.

Comparación entre alumnos y docentes de la Facultad de Derecho. Carrera: Derecho				
Dimensiones	**Sub dimensiones**	**Pregunta**	**% docente**	**% estudiantil**
Política	*Sistema de autoridad en el aula*	Formalidad en relaciones	75%	64,10%
		Docente dirige clases	100%	82,05%
		Clases magistrales	50%	61,53%
		Puntajes inferiores ideas diversas	25%	15,38%
		Ideas compartidas más del 50%	50%	66,66%
	Contenidos y técnicas de evaluación	Lo que demando en exámenes	50% Análisis	49,15% Aprender
		Las relaciones Prof. – alumno	75% Positiva	82,05% Positiva
		Mi carrera es	No aplica	66,66% Si sola

Tabla 62. Dimensión política, estudiantes y docentes de derecho.

Los datos nos muestras una sintonía casi total en esta dimensión. Según los *sistemas de autoridad en el aula*, ambos agentes académicos concuerdan que existe un alto grado en la formalidad de las relaciones, en un 70% de los casos, y generalmente es el docente el encargado de dirigir la dinámica de clases. Esto último ocurre aproximadamente en un 90% de las veces. Sin embargo, esto no implica la absoluta presencia de clases magistrales, ya que según los actores esta dinámica responde solo a un 60%.

Por su parte, la pregunta con menor porcentaje en la dimensión política responde a la idea de colocar puntajes inferiores por tener ideas diversas a las expuestas. Esto solo ocurre aproximando ambos resultados, en el 20% de los casos. Es interesante notar que los docentes confesaron realizar este tipo de conducta con mayor frecuencia que lo esperado por el estudiantado. Por otra parte, con respecto a la unificación y homogeneidad de discursos en el aula, cuestión fundamental en los sistemas de autoridad, los agentes de derecho mencionan que entre un 50% y 60% de los casos más de la mitad de los alumnos opinan de forma similar, avalando la poca heterogeneidad dentro del aula.

Si nos enfocamos en los *contenidos y técnicas de evaluación* ocurre algo curioso: Los docentes declaran que ellos evalúan mediante análisis de las teorías expuestas, mientras el estudiantado afirma que es evaluado mediante el aprendizaje memorístico de los apuntes trabajados en clase. En este apartado, y dado que la muestra docente no fue representativa, se cree que lo mencionado por el cuerpo estudiantil puede estar más afín con su realidad cotidiana. Finalmente, tanto docentes como estudiantes estuvieron de acuerdo que en casi un 80% de los casos las relaciones entre ellos se encuentran mediadas por el promedio académico del alumno.

Comparación entre alumnos y docentes de la Facultad de Derecho. Carrera: Derecho				
Dimensiones	**Sub dimensiones**	**Pregunta**	**% docente**	**% estudiantil**
Moral	*Valores latentes en la dinámica de clases*	Ambiente competitivo	50%	64,10%
		Egoísmo entre estudiantes	0%	30,76%
		Idea de meritocracia	50%	51,28%
		Relación académica – éxito	75%	61,53%
		Clases políticas	25%	43,58%
		Clases espirituales	0%	7,69%
	Pautas de comportamiento veneradas en el aula	Valorar instrucciones	25%	71,79%
		Sanción nota por desobediencia	50%	46,15%
		Relación por similitud de ideas	25%	53,84%

Tabla 63. Dimensión moral, estudiantes y docentes de derecho.

La tabla que nos antecede muestra los resultados comparativos relacionados con la dimensión **moral** de nuestra investigación. Con respecto a la sub dimensión relacionada con *los valores latentes en la dinámica de clase*, vemos como el tema de la competencia se encuentra presente en casi el 60% de las veces entre los estudiantes. Sin embargo, casi la mitad de este porcentaje es el que afirma también observar comportamientos egoístas en el aula. Siendo apenas un 30% los que afirman esta conducta, y viniendo únicamente por parte de los estudiantes, no es del todo representativa.

Con respecto a la reproducción de ideas relacionadas con la meritocracia y el materialismo, cerca de un 50% y 70% respectivamente, indican tener contacto cotidiano con estos ideales, siendo constantemente reforzados por sus profesores. Como vemos, incluso se hace más hincapié en la relación existente entre el éxito académico y el progreso material. Además, profundizando en la repetición y valoración latente de determinadas ideas, el 25% de los docentes versus un 43% del estudiantado respondieron afirmativamente en función del grado de contenido político en sus clases. Casi el doble de la proporción de estudiantes reveló este tipo de comportamiento. Sin embargo en ambos casos los porcentajes son inferiores al 50%. La ausencia de diálogos basados en la temática espiritual también dice mucho de los valores latentes que se reproducen en clase.

Si profundizamos en la sub dimensión de las *pautas de comportamiento veneradas en el aula*, nos encontramos que no existe coherencia entre lo manifestado por los docentes y los alumnos en función de la valoración a la obediencia y disciplina en el aula. Los docentes apenas reconocen la apreciación de esta conducta en un 25% de los casos, mientras los alumnos informan que su ocurrencia es al menos en un 70% de las veces. Esto último nos devela que, de forma inconsciente, si se valora el seguimiento de instrucciones. Esto además va de la mano con el 50% de aprobación docente y estudiantil al indagar si se había sancionado con nota al estudiante por falta de acatar las instrucciones dadas.

Finalmente, y como último punto relacionado con las conductas veneradas en el aula, los estudiantes manifestaron en un 53% de los casos que los docentes se relacionaban con los estudiantes por la similitud de ideas, no solo por cuestiones de promedio. Esto no fue reconocido por la gama docente.

La próxima tabla, correspondiente a examinar los resultados expresados por los agentes académicos de derecho, responde a estrictamente a las preguntas relacionadas con dimensión **económica.** Veamos:

Comparación entre alumnos y docentes de la Facultad de Derecho. Carrera: Derecho				
Dimensiones	**Sub dimensiones**	**Pregunta**	**% docente**	**% estudiantil**
Económico	*Relación educación - mercado*	Relación pensa - mercado	75%	89,74%
		Estudio conduce a lo laboral	100%	84,61%
		Similitud roles en clase y trabajo	100%	61,53%
		División del trabajo en clase	No aplica	64,10%
		Monotonía en el aula	100%	66,66%

Tabla 64. Dimensión económica, estudiantes y docentes de derecho.

La relación *educación – mercado* parece, en la mayoría de los casos, ser más aceptada por los docentes que por el cuerpo estudiantil, excepto en la pregunta #1. De igual forma todos los resultados superan el 60% de aprobación por parte de los actores de derecho. Con la relación explícita entre el currículo formal y su actualización constante con respecto a las demandas del mercado, más del 75% de los actores, independientemente de su rol, muestran una actitud positiva en este apartado, mostrando aprobar fielmente la función económica de la

educación. Se debe resaltar que más del 85% de los actores tienen una creencia absoluta en que el éxito académico conduce al éxito laboral. Esto denota que es un discurso compartido a lo interno de la facultad. Ambos agentes además, reconocen la similitud y la importancia de que las jerarquías en el aula tengan el componente autoritario, tal como sucede en las empresas. Sin embargo y curiosamente, el alumnado se posicionó con un puntaje 40% inferior al de los docentes.

Esta diferencia ocurre también con respecto a la monotonía en el aula. Los docentes afirmaron la total repetición de la forma de sus clases, mientras el alumnado afirma sentir mayor variedad. Pero, en ambos casos el porcentaje validando este comportamiento excede el 65% de las ocasiones.

Finalmente, la tabla #65 que se mostrará a continuación, expone los resultados de los agentes académicos pertenecientes a la Escuela de Derecho en función de la dimensión **socio-cultural** y las tendencias **generales y cualitativas** de la población perteneciente a esta carrera.

Comparación entre alumnos y docentes de la Facultad de Derecho. Carrera: Derecho				
Dimensiones	**Sub dimensiones**	**Pregunta**	**% docente**	**% estudiantil**
Socio – cultural	*Elementos sociales*	Relación nota - nivel económico	25%	28,20%
	Elementos culturales	Formación familiar	75%	69,23%
Generales - cualitativas	*Tendencias generales*	Tendencia media alta	100%	79,45%
		Impacto docente	50% Ejemplo	33,33% Cambio
		Valores UCAB	75% Excelencia	30,76% Excelencia
		Práctica de valores	25% Laboral	33,33% Laboral

Tabla 65. Dimensión socio-cultural y aspectos generales, estudiantes y docentes de derecho.

Los datos de la sub dimensión de *elementos sociales* parecen ser bastante cónsonos entre los agentes académicos: tanto los docentes como el alumnado menciona que en un 30% de los casos ocurre una correlación entre los puntajes obtenidos y la clase social del estudiante. Es necesario mencionar que los agentes de derecho fueron los que tuvieron una mayor actitud positiva en esta dimensión, sacado a relucir que puede ser un componente particular – y ocasional – en las aulas de derecho. Con respecto a los *elementos culturales,* todos los actores que dictan o reciben clases en esta escuela concuerdan con al menos el 70% de aprobación que

la formación familiar influye – positiva o negativamente – a la hora de ingresar o desenvolverse en el ámbito académico. Ambas preguntas o elementos socio – culturales nos muestran otros factores que influyen en las aulas de clases que pocas veces son considerados dentro de los recintos académicos.

Las tendencias *generales* por su parte, sorprende por el alto grado relación en la cual se ubican: En ambos casos y con porcentajes que oscilan entre 80 y 100%, los puntajes finales se ubicaron en una tendencia media alta con respecto a la presencia de un currículo oculto en las instalaciones universitarias. En ambos casos el cuerpo docente y estudiantil acordó que el valor que en mayor medida habían aprendido en la UCAB es la excelencia y compromiso académico. Agregaron además que aplicaban principalmente los valores aprendidos en el campo laboral y el académico.

3.3 Comparación entre los agentes académicos de la facultad de Humanidades y Educación, Psicología.

Los alumnos y docentes de la carrera de psicología resultaron particularmente curiosos al apartarse de diversos postulados generales y no coincidir en determinadas tendencias medias en el transcurso de la investigación. La tabla #66 nos muestra las apreciaciones de los actores universitarios de esta facultad en función de la dimensión **política**.

Comparación entre alumnos y docentes de la Facultad de Humanidades y Educación. Carrera: Psicología				
Dimensiones	**Sub dimensiones**	**Pregunta**	**% docente**	**% estudiantil**
Política	*Sistema de autoridad en el aula*	Formalidad en relaciones	73,73%	53,57%
		Docente dirige clases	93,33%	85,71%
		Clases magistrales	33,33%	32,14%
		Puntajes inferiores ideas diversas	33,33%	28,57%
		Ideas compartidas más del 50%	46,66%	42,85%
	Contenidos y técnicas de evaluación	Lo que demando en exámenes	53,5% Análisis	64,28% Aprender
		Las relaciones Prof. – alumno	73,3% Neutra	64,28% Neutra
		Mi carrera es:	No aplica	50% Si sola

Tabla 66. Dimensión política, estudiantes y docentes de psicología.

Como en los análisis ya realizados de las carreras anteriores, los actores pertenecientes a la carrera de psicología declararon un grado relativamente alto de formalidad en los salones de clases. Los porcentajes oscilan entre un 50% y 70%, siendo superior a lo manifestado por los profesores universitarios. Por su parte, ambos actores concuerdan con casi un 90% de aprobación, que el docente es el encargado, en la mayoría de las veces, de dirigir la dinámica de clases. Sin embargo, esto no implica que la dinámica en el aula sea de todo magistral, ya que según lo develado, esto solo ocurre en el 30% de las veces. Además, ambos actores concuerdan que pocas veces se sanciona con nota por colocar ideas diversas. Solo un 30% de los agentes académicos se sintieron inclinados a esta afirmación. Finalmente, y como último eslabón en función a los *sistemas de autoridad en el aula*, los autores concuerdan en que en un 45% de los casos las ideas son compartidas casi homogéneamente entre los presentes.

Si nos enfocamos en los *contenidos y técnicas de evaluación* ocurre una pequeña diferencia en función de lo mencionado por los distintos agentes académicos. Los docentes afirman en su mayoría que su método de evaluación es bastante analítico, mientras el cuerpo estudiantil manifestó ser evaluado mediante exámenes basados en el aprendizaje memorístico de la materia expuesta en clase. Esta diferencia es fundamental por ser la variable principal el currículo oculto. Sin embargo, la otra pregunta relacionada con esta dimensión muestra una total transparencia entre los discursos: Los psicólogos son los únicos agentes universitarios – entre las cuatro (4) carreras seleccionadas – que afirman, en ambos discursos, que las relaciones entre el profesor y el estudiante son independientes al ranking académico o al promedio de sus alumnos.

Seguidamente, para proseguir con el análisis comparativo que se propone, se muestra en la tabla #67 las respuestas de los docentes y estudiantes de psicología correspondientes a las preguntas de la encuesta relacionadas con la dimensión **moral** de la investigación.

Comparación entre alumnos y docentes de la Facultad de Humanidades y Educación. Carrera: Psicología				
Dimensiones	**Sub dimensiones**	**Pregunta**	**% docente**	**% estudiantil**
Moral	*Valores latentes en la dinámica de clases*	Ambiente competitivo	13,33%	35,71%
		Egoísmo entre estudiantes	0%	0%
		Idea de meritocracia	73,33%	50%
		Relación académica - éxito	20%	21,42%
		Clases políticas	0%	10,71%
		Clases espirituales	0%	3,57%
	Pautas de comportamiento veneradas en el aula	Valorar instrucciones	93,33%	89,28%
		Sanción nota por desobediencia	66,66%	53,57%
		Relación por similitud de ideas	13,33%	39,28%

Tabla 67. Dimensión moral, estudiantes y docentes de psicología.

Los resultados obtenidos por los agentes académicos de esta facultad sorprenden por la sintonía existente entre los discursos de ambos actores universitarios y, además, por las particularidades que se presentan en estos salones de clases completamente diferentes a las expresadas en el resto de las carreras. Esto ocurre especialmente en dos (2) de las preguntas de la sub dimensión que mide los *valores latentes en la dinámica de clase*. En primer lugar, los psicólogos manifestaron con proporciones bastante bajas que el ambiente dentro de la dinámica de clases es competitivo entre los estudiantes. Sólo un 35% de los alumnos manifestaron que puede llegar a serlo, mientras los docentes aclararon que en un 13% de los casos es que percibían este comportamiento. Estos porcentajes son considerablemente bajos si los comparamos con las otras tres (3) carreras involucradas en el estudio. Así como no se presentan actitudes competitivas en el aula, tampoco parecen existir comportamientos egoístas entre los estudiantes. Los actores académicos manifestaron radicalmente la ausencia de este antivalor en sus salones.

Con respecto a los valores que discursivamente se reproducen en las aulas, vemos como ambos actores mencionan la presencia de ideas que valoran el ideal meritocrático. Sin embargo los docentes afirman reproducirlo en mayor medida de lo percibido por el alumnado, confesando hacerlo en un 70% de los casos. Seguidamente, y aquí nos volvemos a distanciar de los resultados generales, psicología es la única carrera del estudio en donde discursos

materialistas y ligados a exponer la relación entre el éxito académico con el progreso material se presentan únicamente en el 20% de los casos, puntaje no sólo completamente desviado de la media general, sino que tiende más a revelar la ausencia de discursos de esta categoría que la presencia de los mismos. Finalmente, tanto en la temática política como espiritual, ambos actores aclaran que son temas que poco salen a relucir en las dinámicas de clase, teniendo porcentajes inferiores al 10%.

Si nos adentramos en la segunda sub dimensión de este apartado, encargada de relucir las *pautas de comportamiento veneradas en el aula*, ambos actores develan con casi una mayoría absoluta – 90% de los casos – que los profesores de sus cátedras valoran de sobremanera que se sepan seguir instrucciones. Además, congenian también al mencionar, tanto docentes como estudiantes, que aproximadamente en un 60% de los casos se sanciona con puntajes inferiores si el estudiante no cumple con los parámetros establecidos a la hora de diversas evaluaciones. La única diferencia entre las respuestas docentes y lo expresado por el cuerpo estudiantil en la dimensión moral, se presenció en la pregunta que indagaba si la relación entre los agentes académicos se debía por la similitud de ciertas ideas entre ambos actores. Mientras los docentes mencionaron la ocurrencia de este fenómeno únicamente en un 13% de los casos, los estudiantes adjudicaron su ocurrencia en un 40% de las veces. Sin embargo, por más de que existe una diferencia sustancial entre ambos porcentajes develados, ambos sin inferiores al 50%, por ende, no es una constante en las aulas de la Escuela de Psicología.

Comparación entre alumnos y docentes de la Facultad de Humanidades y Educación. Carrera: Psicología				
Dimensiones	**Sub dimensiones**	**Pregunta**	**% docente**	**% estudiantil**
Económico	*Relación educación – mercado*	Relación pensa - mercado	86,66%	85,71%
		Estudio conduce a lo laboral	66,66%	57,14%
		Similitud roles en clase y trabajo	53,33%	57,14%
		División del trabajo en clase	No aplica	64,28%
		Monotonía en el aula	46,66%	57,14%

Tabla 68. Dimensión económica, estudiantes y docentes de psicología.

Si profundizamos en la dimensión **económica**, cuyos resultados comparativos se plasman en la tabla #68, nos percatamos nuevamente de una correlación absoluta en las respuestas dadas por los agentes académicos de esta facultad. Ambos actores tienen una tendencia positiva – de aproximadamente un 86% – con respecto a la relación que existe y debe existir entre la actualización de los pensa académicos y el mercado laboral. Además, aunque en un porcentaje mejor – de un 58% al 65% – los agentes reconocen que una carrera universitaria abre las puertas al éxito en el trabajo. Ambas afirmaciones tienen en común el reconocimiento de la relación dependiente entre la academia y el sistema económico. Por su parte, aproximadamente en un 55% de los votos, los docentes y estudiantes mencionaron la importancia de roles autoritarios y jerárquicos en el aula, cuestión que se corresponde directamente a los roles empresariales. Por último y haciendo énfasis en la posible monotonía en el aula, ambos actores – aunque con diez puntos porcentuales por encima según lo declarado por el estudiantado – mencionan una relativa similitud en todas las clases de su carrera, siendo así en un 50% se las veces.

Finalmente, la tabla que se mostrará a continuación, expone los resultados develados por los agentes de psicología en función de la dimensión **socio - cultural** de la investigación. Como se observa, los actores académicos consideran levemente, con apenas un aproximado del 10%, que existe una relación entre el promedio del estudiante y su clase social, pero, aunque el capital económico no parece ser un determinante en el rendimiento del alumno, si lo es el capital cultural. Tanto docentes como estudiantes aclararon en un 75% de los casos que la socialización y el tiempo dispuesto por la familia en la transmisión de determinados valores era esencial a la hora de ingresar y sostener la carga universitaria.

Además, si profundizamos en las tendencias generales, vemos como existe una diferencia relativamente alta en función de los resultados genéricos de la encuesta. Un 93% de los estudiantes de psicología poseen una tendencia media alta a considerar una presencia de un currículo oculto en la UCAB. Los docentes en cambio, solo reconocen su presencia en un 33% de los casos. Esto explica porque generalmente, el cuerpo estudiantil posee porcentaje superiores a la gama docente.

Comparación entre alumnos y docentes de la Facultad de Humanidades y Educación. Carrera: Psicología				
Dimensiones	**Sub dimensiones**	**Pregunta**	**% docente**	**% estudiantil**
Socio - cultural	*Elementos sociales*	Relación nota - nivel económico	13,33%	7,14%
	Elementos culturales	Formación familiar	73,33%	75%
Generales - cualitativas	*Tendencias generales*	Tendencia media alta	33,33%	92,80%
		Impacto docente	53,33% Ejemplo	50% Crítica
		Valores UCAB	33,33% Solidaridad	30% Justicia
		Práctica de valores	33,33% Siempre	28,5% Siempre

Tabla 69. Dimensión socio-cultural y aspectos generales, estudiantes y docentes de psicología.

Para finalizar, las preguntas cualitativas y relacionadas con los valores ucabistas son nuevamente, diversas a la media. Aunque los docentes afirman, en más de la mitad de los casos, que su función radica en ser un ejemplo a seguir, los alumnos consideran que más allá de eso, diversos profesores han fomentado su crítica, cuestión importantísima en la formación de estudiantes integrales. Además, tantos docentes como estudiantes respondieron en mayor medida que la UCAB les había transmitido valores como justicia y solidaridad, siendo los únicos agentes académicos en la investigación que se inclinaron hacia el fomento y transmisión de valores humanos. Ambos actores manifestaron aplicar estos valores constantemente y en sus diferentes entornos. Es interesante notar como los agentes pertenecientes a esta facultad se distancia en repetidas oportunidades de los resultados generales, declarando formas de obrar, en casos puntuales, distintas a la media. Podríamos incluso esbozar un presencia menos fuerte del currículo oculto en esta carrera.

3.4 Comparación entre los agentes académicos de la facultad de Ingeniería, Ingeniería Civil.

Los docentes y estudiantes que reciben o dictan clases en ingeniería civil, son la población que nos resta para culminar los análisis comparativos.

Comparación entre alumnos y docentes de la Facultad de Ingeniería. Carrera: Ingeniería Civil				
Dimensiones	**Sub dimensiones**	**Pregunta**	**% docente**	**% estudiantil**
Política	*Sistema de autoridad en el aula*	Formalidad en relaciones	80%	76,19%
		Docente dirige clases	100%	95,23%
		Clases magistrales	70%	61,90%
		Puntajes inferiores ideas diversas	20%	19,04%
		Ideas compartidas más del 50%	90%	52,38%
	Contenidos y técnicas de evaluación	Lo que demando en exámenes	50% Análisis	57,12% Aprender
		Las relaciones Prof. - alumno	50% Neutra	57,14% Positiva
		Mi carrera es	No aplica	52% Si sola

Tabla 70. Dimensión política, estudiantes y docentes de ingeniería civil.

La dimensión **política** del estudio se encuentra expresada en forma de síntesis porcentual en la tabla #70. Si nos enfocamos en la sub dimensión de *sistemas de autoridad en el aula*, vemos una correspondencia total en cuatro (4) de los cinco (5) enunciados presentados. Tanto la gama docente como el grupo estudiantil afirmaron con un 80% de aprobación la formalidad existente en las relaciones en el aula. Esto va a su vez de la mano con un 95% de los votos de ambos agentes universitarios al manifestar que siempre el docente dirige la dinámica de clases, pero solo un 65% de las veces responde directamente a clases de carácter magistral. Por otro lado, ambos agentes académicos acuerdan que en un 20% de los casos, el docente coloca puntajes inferiores por colocar ideas diversas a las discutidas en clase. Porcentaje que se acerca más a la ausencia de este comportamiento que a la presencia absoluta del mismo. Sin embargo, las respuestas de los docentes no se asemejan a las respuestas del estudiantado al indagar en la diversidad de discursos en el aula: Los docentes manifiestan que en el 90% los alumnos comparten y aprueban las ideas discutidas, mientras los estudiantes aclaran que esto solo ocurre en el 52% de las ocasiones.

Por otra parte, en función de los *contenidos y las técnicas de evaluación* en ingeniería, los agentes académicos expresan realidades completamente disimiles. En primer lugar, los docentes mencionan que sus técnicas de evaluación se centran en análisis neto, mientras los estudiantes expresan que son evaluados mediante el aprendizaje de los contenidos dados en clases. De igual forma, los docentes aclaran que las relaciones con sus estudiantes son independientes al promedio del mismo. Los alumnos señalan completamente lo contrario. En esta sub dimensión se evidencia el peso que tiene el "ideal docente" dentro del cuerpo profesoral, cuestión que impide que revelen cómo son sus verdaderas practicas dentro de la dinámica en el aula.

Pasando a la dimensión **moral** de la investigación, se expondrán un resumen de los resultados de los docentes y estudiantes de ingeniería en la siguiente tabla:

Comparación entre alumnos y docentes de la Facultad de Ingeniería. Carrera: Ingeniería Civil				
Dimensiones	**Sub dimensiones**	**Pregunta**	**% docente**	**% estudiantil**
Moral	*Valores latentes en la dinámica de clases*	Ambiente competitivo	60%	38,09%
		Egoísmo entre estudiantes	0%	4,76%
		Idea de meritocracia	80%	52,38%
		Relación académica – éxito	60%	47,61%
		Clases políticas	0%	0%
		Clases espirituales	20%	0%
	Pautas de comportamiento veneradas en el aula	Valorar instrucciones	80%	80,95%
		Sanción nota por desobediencia	70%	47,61%
		Relación por similitud de ideas	10%	38,09%

Tabla 71. Dimensión moral, estudiantes y docentes de ingeniería civil.

La sub dimensión encargada de profundizar en los *valores latentes en la dinámica de clase*, nos enseña como la gama docente afirma con un 20% de diferencia, la presencia de actitudes competitivas en el aula. Esto puede mostrarnos como este comportamiento resulta poco perceptible para el estudiantado. Sin embargo ambos concuerdan en la ausencia de actitudes egoístas entre los alumnos.

Si nos enfocamos en la reproducción de diversas ideas o valores, vemos que tanto en el caso de la meritocracia como el del materialismo, los docentes manifiestan en porcentajes mayores su afinidad hacia este tipo de actitudes y, sobre todo, la necesidad de ser inducidas en

las aulas. Los estudiantes oscilan en un 50% en ambos casos, mientras los docentes manifestaron porcentajes superiores a 60%. Con respecto al contenido político en las aulas, los agentes manifiestan la ausencia de ideologías políticas, cuestión similar a la temática espiritual, aunque, sorprendentemente, un 20% de los docentes mencionaron sacar temas espirituales durante sus sesiones académicas.

Muy similar a lo ya expresado, las *pautas académicas veneradas en el aula* se centran, en primer lugar, en una alta valoración al seguimiento de instrucciones. Tanto docentes como estudiantes obtuvieron porcentajes cercanos al 80% de aprobación en este apartado. Sin embargo, ambas tendencias fueron distintas al indagar sobre la aplicación de sanciones al no seguir determinados parámetros exigidos por el docente. Los profesores manifestaron en un 70% aplicar sanciones relacionadas a puntajes académicos, mientras el alumnado solo reconoció este comportamiento en un 48% de los casos. Cuestión inversa ocurre en la pregunta que indaga en la relación alumno – docente. Un 38% del alumnado manifestó que la relación es superior cuando ambos actores comparten ideas similares, cuestión reconocida por el docente únicamente en un 10% de los casos. De igual forma los porcentajes no son representativos para afirmar una reproducción constante de este tipo de comportamiento.

Por su parte, la tabla #72 muestra la actitud de docentes y estudiantes en función a la relación entre la academia y el sistema económico. Precisamente la dimensión **económica** del estudio nos ayuda a profundizar en este apartado. Como se observa, existe una tendencia alta entre los agentes pertenecientes a la Escuela de Ingeniería Civil en la correlación y dependencia existente entre el campo universitario y el sistema económico. Con un 80% y 90% de aprobación, la población seleccionada reconoció la inminente necesidad de actualizar constantemente los currículos formales en función de las demandas del mercado laboral. Porcentajes similares avalaron la idea de que el camino académico conduce al éxito empresarial. Ambas afirmaciones sacan a relucir las creencias latentes o incluso manifiestas entre el profesorado y estudiantado de la facultad que venimos analizando.

Comparación entre alumnos y docentes de la Facultad de Ingeniería. Carrera: Ingeniería Civil				
Dimensiones	**Sub dimensiones**	**Pregunta**	**% docente**	**% estudiantil**
Económico	*Relación educación - mercado*	Relación pensa - mercado	80%	90,47%
		Estudio conduce a lo laboral	80%	90,47%
		Similitud roles en clase y trabajo	60%	71,42%
		División del trabajo en clase	No aplica	61,90%
		Monotonía en el aula	50%	42,85%

Tabla 72. Dimensión económica, estudiantes y docentes de ingeniería civil.

Por su parte, porcentajes menores – de un 60% y 70% – responden a la necesidad de tener roles autoritarios y jerárquicos en el aula ya que estos preparan al estudiantado para las relaciones en el campo de trabajo. Finalmente, y con porcentajes inferiores al 50%, se manifiesta la presencia de monotonía en las aulas. Los datos muestran que la dinámica de clase varía más de lo esperado en la carrera de Ingeniería. Sorprende notar la similitud de respuestas entre los actores en la arista económica.

Por último, la tabla #73 muestra las respuestas cualitativas de los docentes y estudiantes de la carrera que nos encontramos analizando, así como las tendencias generales de los mismos.

La dimensión **socio - cultural** nos revela nuevamente, la sintonía entre lo mencionado por los ambos actores universitarios. Un 0% nos muestra la creencia de los ingenieros al considerar la posible relación existente entre la clase social y el desempeño académico. La proporción aumenta cuando evaluamos los *elementos culturales*: Entre un 70% y 60% aproximadamente – con diez (10) puntos porcentuales por encima la gama docente – consideran que la formación familiar puede transformase en una ventaja o desventaja a la hora de ingresar en la Universidad Católica Andrés Bello.

Sin embargo, las apreciaciones comienzan a diferir cuando nos acercamos al puntaje o sumatoria final del instrumento. En el caso de los docentes, menos de la mitad de los mismos obtuvieron la puntuación necesaria para ser ubicados en la categoría media alta, categoría que expresa una valoración relativamente baja hacia la presencia de un currículo oculto en las instalaciones de su universidad. Pero, el caso diametralmente opuesto ocurre con el

estudiantado de ingeniería civil ya que un 92% de los alumnos muestran una tendencia positiva hacia nuestra variable de estudio.

Comparación entre alumnos y docentes de la Facultad de Ingeniería. Carrera: Ingeniería Civil				
Dimensiones	**Sub dimensiones**	**Pregunta**	**% docente**	**% estudiantil**
Socio – cultural	*Elementos sociales*	Relación nota - nivel económico	0%	0%
	Elementos culturales	Formación familiar	70%	57,14%
Generales - cualitativas	*Tendencias generales*	Tendencia media alta	40%	92,23%
		Impacto docente	50% Ejemplo	19,04% Laboral
		Valores UCAB	40% Justicia	23,80% Excelencia
		Práctica de valores	40% Siempre	47,51% Ninguna

Tabla 73. Dimensión socio-cultural y aspectos generales, estudiantes y docentes de ingeniería civil.

En función del sentimiento ucabistas y los valores reforzados en el campus de Montalbán, las tres (3) preguntas dedicadas a este apartado generan respuestas totalmente distintas entre los actores, mostrando de esta forma, y nuevamente, una dicotomía entre la teoría y práctica académica. Por un lado, la gama docente afirma que debe ser un ejemplo integral a seguir para sus debidos estudiantes, mientras estos últimos afirman que han adquirido de sus profesores principalmente, destreza para su futuro desempeño en el campo laboral. Además, así como los docentes mencionan que la UCAB les ha transmitió valores como justicia y solidaridad, el alumnado revela que ha adquirido de su casa de estudios la valoración por la excelencia y el compromiso académico. En ingeniería es la única carrera en donde las respuestas cualitativas resultaron tan disímiles, cuestión que complejiza el proceso de acercarnos como investigadores a una determinada realidad.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

1. Conclusiones y síntesis de resultados

Dos años de investigación, dos experiencias de trabajo en el campo e infinitas horas de lectura, análisis y redacción logran esbozar una respuesta ante la incógnita que guió nuestro trabajo: *¿Realmente existe un currículo oculto en la Universidad Católica Andrés B ello?* La realidad narrada por los datos cuantitativos sorprende por su temida afirmación. El esfuerzo realizado en la observación de una problemática mundial y la recopilación teórica que sustenta la certeza y validez de estos postulados, es el primer logro de esta tesis de grado. Seguidamente, la elaboración de un instrumento metodológico, completamente inédito, responde a la creación de ese puente conector entre los pasajes teóricos y la verdadera praxis académica. La fusión de la literatura consultada con un acercamiento cuantitativo a los campus universitarios fueron las herramientas que hicieron posible el cumplimiento de los objetivos planteados al inicio del estudio.

Siguiendo la misma estructura con la cual se presentan los análisis esbozados en el capítulo VI, se expondrán a continuación los resultados recabados más importantes:

- El 87% de los estudiantes de las cuatro (4) facultades de la UCAB manifestaron una tendencia **media alta** de la presencia de un currículo oculto en sus salones de clases. Sin embargo sólo un 40% de la gama docente se inclina por esta tendencia. Un 40% restante declara únicamente una presencia **medio baja** de valores ocultos en la dinámica ucabista. Según el marco teórico consultado es comprensible que los agentes estudiantiles puedan percibir con mayor facilidad el fenómeno estudiado.

- Los **sistemas de autoridad en el aula** resultaron ser un componente que define, en la mayoría de los casos, las relaciones en los recintos académicos. Según lo revelado por los actores de las diversas carreras, existe un alto grado de formalidad y de adecuación al rol en las distintas clases – aproximadamente un 70% de las veces – y una tendencia alta a considerar que el docente debe dirigir la dinámica en el aula. En carreras como Derecho e Ingeniería esto es sinónimo de presencia absoluta de clases magistrales.

Aunado a esto, casi en un 50% de las ocasiones los agentes declaran que existe una homogeneidad de discursos en el aula, teniendo escasas ideas disímiles a las compartidas y discutidas en clase. Se puede incluso llegar a incurrir en puntajes inferiores si el alumno expresa en sus evaluaciones ideas diversas a las compartidas en clase. Sorprendentemente esto ocurre entre un 38% y 47% de las veces. Sobre todo en carreras como Psicología y Derecho. Estos datos traducidos en lenguaje de Paulo Freire (1975) son pieza central para la presencia de una educación bancaria en las instalaciones de la UCAB.

- Con respecto a **los contenidos y técnicas de evaluación** se evidencia la incongruencia entre la teoría y práctica académica debido a la no sintonía de respuestas expresados por docentes y estudiantes ucabistas. El 51% del estudiantado mencionan ser evaluados mediante técnicas basadas en el aprendizaje memorístico, mientras un porcentaje similar del cuerpo docente asevera que evalúa promoviendo el análisis y la crítica de los alumnos. Ocurre lo mismo cuando los estudiantes manifiestan la total correlación de la simpatía de sus profesores con alumnos con excelente promedio en sus respectivas cátedras. Los docentes nuevamente, declaran la independencia de estas variables. Así como sociología es la única carrera en donde se evidenció ser realmente evaluados mediante análisis, también resulto ser, junto a Derecho, la carrera con mayor expresión de relaciones basadas según el ranking académico. Freire (1975) y Giroux (1985) nos ayudan a dilucidar la relación entre estos tipos de métodos que motivan inconscientemente a la eficiencia, en detrimento de la creatividad del ser humano. Esto va de la mano con la manipulación presente en los reconocimientos subjetivos que promueven a la “excelencia anhelada” motivando a grupos estudiantiles a seguir los parámetros cuantitativos y separatistas escritos por la institución.

- En función de los **valores latentes en la dinámica de clase** existe total sintonía en las respuestas recabadas en la experiencia de campo. En tres (3) de las cuatro (4) especialidades de la investigación, se presentaron actitudes competitivas con bastante regularidad, pero, sorprendentemente no se evidencian rasgos egoístas entre los compañeros. Además, y con mayor aprobación del cuerpo docente, se evidenció la

constantemente reproducción – entre un 50% y 75% – de discursos relacionados con la meritocracia y el materialismo. De igual forma y con carácter unánime, los temas políticos y espirituales son ignorados en el transcurso de las clases. En esta dimensión, Psicología resultó obtener un puntaje realmente inferior al resto de las carreras seleccionadas. La relación de estos datos numéricos con la teoría de Althusser (1989) nos señalan la relación entre los valores técnicos dominantes y su funcionalidad estimables en otros ámbitos. Bourdieu (2001) y su concepto de violencia simbólica resulta fundamental para la interpretación de este apartado.

- Las **pautas y comportamiento venerados en al aula** nos revelan, con mayores porcentajes de los alumnos encuestados, que los docentes en sus dinámicas de clases valoran de sobre manera – de un 65% a 85% – el acatamiento de instrucciones. Salió a relucir además, que en porcentajes superiores al 50% se sancionaba al alumno por no seguir los parámetros establecidos. Este tipo de conductas son más observables en Psicología e Ingeniería Civil. Piaget (1972) nos ilustra en esta dimensión con sus postulados basados en la educación para el egocentrismo, para el "individuo".

- Los elementos **económicos** de nuestra investigación obtuvieron los porcentajes más elevados en todas las carreras: Todos los agentes respondieron con porcentajes superiores al 85% al evidenciar una actitud positiva en función a la constante actualización de los pensa con respecto a las demandas del mercado laboral. Además, porcentajes similares avalan la creencia de que el éxito académico es sinónimo del éxito laboral. La tendencia a relacionar el campo académico con el aparato económico se acrecienta cuando porcentajes por encima del 60% reconocen la necesidad de roles autoritarios en el aula, roles que permean de las relaciones sociales de producción. Únicamente los docentes y estudiantes de psicología se distancian de esta afirmación. Finamente, y excluyendo a los actores de sociología, se evidencio una marcada monotonía en el aula, repitiendo constantemente la misma dinámica de clase. Bowles y Gintis (1985) colabora con tu teoría de la correspondencia en la interpretación de esta sección.

- La dimensión **sociocultural** nos indica un acuerdo de parte de todos los agentes ucabistas al mencionar la inexistencia de variables sociales a la hora de el rendimiento académico. Sin embargo, todos reconocieron con un aproximado del 70% de aprobación, que la socialización primaria es determinante a la hora de ingresar y subsistir en el campo universitario. Pierre Bourdieu (2001) y sus respectivos capitales avalan las conclusiones sacadas en función a este punto.

- El apartado dedicado a la sección **cualitativa** sacó resultados interesantes: Los valores de carácter técnico son los que imperan en las aulas de clase. La excelencia académica, el compromiso, la constancia y la competencia son los más resonados por los estudiantes de Sociología, Derecho e Ingeniería. Sólo el cuerpo de actores de Psicología se inclinó con valores más humanos, más cristianos.

- Si nos enfocamos en las conclusiones por carrera, en la Escuela de **Ciencias Sociales** existe una incongruencia marcada en función del alto grado de contenido político de las aulas, la valoración a la disciplina y la relación con el alumnado según diversas ideologías. En estos puntos en particular, cuerpo estudiantil obtuvo porcentajes altísimos y el cuerpo docente desconoce su existencia. Llama la atención además, como los estudiantes de sociología no se identifica con su casa de estudio, manifestando en más del 50% de los casos la poca carga valorativa que tiene la UCAB. El currículo oculto se presenta en esta carrera con más potencia en la arista económica y moral, específicamente en los valores latentes en la dinámica en el aula.

- Si nos enfocamos en la **Facultad de Derecho**, vemos como es la carrera con mayor incidencia general del currículo oculto, teniendo en la mayoría de los casos resultados muy superiores a la media calculada. Se hace visible especialmente en la dimensión económica y en los sistemas de autoridad en el aula. Además, existe tensión – por respuestas diversas entre los docentes y sus alumnos – en los resultados de las técnicas de evaluación, así como la cuestión disciplinar. En ambos casos los docentes no reconocen la presencia de este comportamiento en su labor, mientras los estudiantes la delatan con elevados porcentajes. Es interesante destacar que los estudiantes y docentes

de derecho fueron los únicos actores universitarios en mencionar una leve relación entre la clase social del estudiante y su promedio académico, cuestión que nos revela una leve tendencia de valoración socioeconómica en esta facultad.

- Con respecto a los **psicólogos**, existen varias preguntas que llaman la atención y nos desvían de los resultados generales. Tanto docentes como estudiantes reconocen que las relaciones en su escuela son independientes al promedio académico. De igual forma no hay rastro de actitudes competitivas o egoístas en el aula. Tampoco se evidenció la reproducción de discursos basados en la relación entre el éxito académico y el progreso material. Además, en la sección cualitativa fueron los únicos actores que manifestaron que tanto sus docentes como la UCAB habían reforzado su crítica y su ímpetu de justicia y solidaridad. Sin embargo, se notan fuertes rasgos de valores ocultos en la dimensión económica y las pautas disciplinares en el aula.

- Finalmente, los estudiantes y docentes de **ingeniería civil** no concuerdan en los apartados referentes a la homogeneidad de discursos en el aula. Los estudiantes son los que niegan tener un discurso único. Además, también existe una leve incongruencia con respecto a las técnicas de evaluación. Se aprecia de sobremanera como los alumnos valoran la instrucción y el ejemplo en el ámbito laboral dado por sus docentes, siendo la única especialidad que inclina su admiración por sus docentes referidas al campo de trabajo. Se aprecia como el currículo oculto en esta facultad se manifiesta principalmente en el economicismo de sus discursos y los sistemas de autoridad en clase.

Todos estos datos nos narran una realidad que, ya sea o no perceptible, la encontramos en nuestras aulas de clase: En la Universidad Católica Andrés Bello privan los valores técnicos a los valores humanos. La Misión y los Valores ucabistas, expresados en el plan 20 – 20 precisan la importancia de transmitir virtudes ligadas a una visión cristiana de la vida, cuestión que no logra permear en las aulas académicas. Sea o no el currículo oculto la categoría

analítica pertinente para describir este fenómeno, existe y de forma evidente, una incongruencia entre los planes de estudio formales y los valores realmente adquiridos. Sin embargo, y alejándonos de la tinte determinista que escribe esta tesis, la existencia de profesores y alumnos que se percaten e incluso, se alejen del "efecto hipnótico" de valores ocultos nos da un destello de esperanza para cambiar el destino de la educación. Si un trabajo de grado sirvió como excusa para profundizar en esta problemática, ¿por qué no tomar este impulso para que las instituciones pertinentes impriman una solución?

2. Recomendaciones para futuras investigaciones

- A nivel *metodológico*, se sugiere mejorar la confiabilidad y la consistencia interna de nuestro instrumento de investigación a fin de aumentar el coeficiente de Alpha de Crombach y tener mayor validez y precisión de futuros estudios.

- A nivel de *alcance*, se recomienda ampliar el estudio al resto de universidades públicas o privadas a nivel nacional. Sería conveniente incluso incluir en los parámetros poblacionales a los niveles de educación primaria y secundaria.

- A nivel *teórico*, al nuestra investigación ser esencialmente un estudio basado en autores de la teoría sociológica crítica, sería de gran interés fusionar estos postulados teóricos con aquellos autores dedicados a la fenomenología, hermenéutica y etnometodología. Aumentar el lente conceptual será de gran ayuda para aumentar futuras comprensiones del currículo oculto.

LISTA DE REFERENCIAS

Adler, A. H. (2011). Dilemas, tensiones y contradicciones en la conducta ética de los profesores. *Sinéctica, revista electrónica de educación*, N° 37: 2 - 13.

Althusser, L. (1989). *Ideología y aparatos ideológicos del estado.* México: Siglo XXI.

Angelucci, L. (2007). Dimensiones de los valores de los jóvenes de la Universidad Católica Andrés Bello. *Unisinos Ciencias Sociais.* N°43:211-220.

Angelucci, L. (2010). Comparación entre los valores deseados y los valores presentes en los estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello. *Educab*, N° 2: 13-33.

Apple, M. (2008). *Ideología y currículo.* Madrid: Ediciones Akal, S.A.

Ávila M. F. (2005). Socialización, Educación y Reproducción cultural: Bourdieu y Bernstein. *Revista interuniversitaria de formación al profesorado*. N°19: 159-174.

Bogardus, E.S. (1963). *El desarrollo del pensamiento social.* Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Bourdieu, P. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laila.

Bourdieu, P. (1999). *Razones prácticas, sobre la teoría de la acción.* Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (2001). *Poder, Derecho y Clases Sociales.*Bilbao:Desclee de Brouwer.

Bourdieu, P., & Passeron, J. -C. (2008). *Los herederos los estudiantes y la cultura*. México: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2009). *Homoacademicus.* México: Siglo XXI.

Bowles, S., & Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América Latina Capitalista*. Madrid: Siglo XXI.

Brecht, B. (1979). *Historia de Almanaque* . Madrid:Alianza.

Caballero, M. (2002). Valores y creencias del profesorado de secundaria sobre algunos aspectos de la educación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. N°5: 11-17 Consultado el 13 de noviembre del 2013 en http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n2.asp

Castellano, M., & Medina, E. (1999). La renovación: Un hito en la historia de La Universidad Venezolana. El caso de la Universidad Central de Venezuela. *Tribuna del Investigador* , *6* (2), 102 - 115.

Castro, V., Alonso, A., & Leonor. (2008). *Sobre la educación dialógica.* Mérida: Universidad de Los Andes.

Catholic.net. (s.f.). *Catholic.net*. Recuperado el 2015 de Agosto de 2, de http://es.catholic.net/op/articulos/25245/concilio-vaticano-ii-aos-1962-1965.html

Centro de Investigaciones, Cultura y Educación. (CEDICE). (1996). *El fracaso escolar: Causas y consecuencias.* Caracas: CONICIT y UCAB.

Chomsky, N. (2005). *Sobre democracia y educación. Volumen uno.* Barcelona: Paidós.

Chomsky, N (2006). *Sobre democracia y educación. Volumen dos.* Barcelona: Paidós.

Chomsky, N. (25 de Enero de 2012). *El objeto de la educación*. (Conferencia de Aprendizaje sin fronteras), Londres.

Conferencia Episcopal Latinoamericana (CELAM) (1967). *Seminario de Expetos sobre la Misión de la Universidad Católica en América Latina.* Buga, Colombia.

Echeverría, P. (01 de Octubre de 2009). *América Latina en movimiento*. Recuperado el 9 de Marzo de 2014, de http://alainet.org/active/33402&lang=es.

Encuestas electrónicas para el cuerpo docente (2015). Resultados recabados por Google Drive de carácter anónimo para el presente trabajo de grado.

Esteva, P. (2009). *Currículum oculto en contextos universitarios: análisis de la promoción y valores y contra valores que favorecen o distorsionan la formación de una ciudadanía responsable y comprometida éticamente con la realidad social.* Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Uruguay: Tierra nueva.

Fromm, E. (1978). *¿Tener o ser?* México: Fondo de Cultura Económica.

Gergen, K. (1991). *El yo saturado*. Barcelona: Editorial Paidós.

Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico. *Cuadernos políticos.* N°44: 36-65

González, R. (2001). Perspectiva ética y política de la sistematización. *Conversatorio, perspectivas éticas y políticas de la sistematización*. Nueva Segovia.

Guzzo, V. & Paz, C. & Lacomella, F. (productores) & Doin, G (escritor y director). (2012). *La educación prohibida.* [Cinta cinematográfica]. Argentina: Distribución en linea.

Hernández, R; Fernández, C; & Baptista, P. (1994). *Metodología de la investigación*. Bogotá: McGraw-Hill.

Herreira, A. F. (1995). Violencia estructural y currículo orientado para la educación para la paz. *Revista Interuniversitaria de Formación al Profesorado*. Nº 22: 21 - 38.

Horkheimer, M., & Adorno, T. (1998). *La dialéctica de la ilustración* . Madrid: Trotta.

Horkheimer, M. (2001). *Autoridad y familia y otros escritos.* Barcelona: Paidós.

Ibañez, M. (25 de Marzo de 2015). *El periódico.* Recuperado el 22 de Julio de 2015, de La estadounidense Nancie Atwell gana el primer premio 'Nobel' de los maestros:

http://www.elperiodico.com/es/noticias/educacion/nancie-atwell-nobel-maestros-global-teacher-prize-4020029

Illich, I. (1974). *Alternativas*. México: Joaquín Mortiz - Planeta.

Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Teachers College, Columbia University.

Kerlinger, F. & Lee, K. (2002). *Investigación del comportamiento.Métodos de investigación en las Ciencias Sociales*. Ciudad de México: McGraw-Hill.

Lancaster, J. (1803). *Improvements in education*. Londres: Darton and Harvey.

Ley Orgánica de la Educación. Asamblea Nacional N° 124, Caracas, Venezuela. 13 de agosto del 2009.

Nunnally, Jum. (1973). *Introducción a la Medición Psicológica*. Buenos Aires. Editorial Pairós.

Malavé, Néstor. (2007). *Trabajo modelo para enfoques de investigación acción participativa, Escala tipo Likert*. Maturín. Universidad Politécnica Experimental de Paria.

Marx, C., & Engels, F. (1979). *El Manifiesto Comunista*. Colombia: Editorial Andreus.

Merriam. (1988). *Case study in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass

Merton, R. K. (2003). *Teoría y estructuras sociales*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.

Mora-García, J. P. (2004). El curriculum como historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Nº 9: 49-74.

Moreno, A. (2005). La transmisión del curriculum oculto en la práctica docente universitaria. *El Guiniguada*. N°14: 177-190.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. United Kingdom: Princeton University Press.

Obregón, J. R. (1995). *¿Por qué la obra de Bowles y Gintis puede ser considerada un ejemplo del enfoque reproductivo?* Madrid.

Oliveros, R. (Diciembre de 1990). *Koinonia: Servicio Bíblico Latinoamericano*. Recuperado el 16 de Agosto de 2015, de http://servicioskoinonia.org/relat/300.htm

Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, Recuperada el 28 de Julio del 2015, de http://www.humanrights.com/es/what-are-human-rights/universal-declaration-of-human-rights/articles-21-30.html

Oxfam GB. (Octubre de 2014). *Oxfam Internacional* . Recuperado el 2015 de Septiembre de 10, de https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file_attachments/cr-even-it-up-extreme-inequality-291014-es.pdf

Piaget, J. (1972). *A dónde va la educación.* Barcelona: Editorial Teide, S.A

Ríos, A. M. (2009). *El currículo oculto: Ideología y pedagogía crítica*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

Ritzer, G. (1996). *La Macdonalización de la sociedad: un análisis de la racionalización en la vida cotidiana*. Madrid: Unidad Editorial S.A.

Rojas, R. (2005). *Guía para realizar investigaciones sociales.* México: Plaza y Valdez.

Romero, J. R. (2012). *Sociología de la educación.* México: Red Tercer Milenio.

Sábato, E. (2000). *La resistencia*. Buenos Aires: Planeta colombiana.

Santos, M (1994). *Currículo oculto y aprendizaje en valores.* Málaga: Universidad de Málaga.

Schutz, A. (1974). *Estudios sobre teoría social* . Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Schwartzman, S. (1996). *América Latina: Universidades en transición*. Washington: Organización de los Estados Americanos.

Torres, S. (1991). *El currículo oculto*. Madrid: Morata.

Universidad Católica Andrés Bello. (UCAB) (2013). *Proyecto Formativo Institucional*. Caracas: UCAB.

Universidad Católica Andrés Bello. (UCAB) (2015). *World-university-ranking-2014-2015*. Recuperado el 28 de Julio de 2015, de http://sri.ucab.edu.ve/?q=es/content/qs-world-university-ranking-2014-2015

UNICEF, (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) ((2013). *Educación para todos los niños*. Obtenido el 19 de Noviembre de la página: http://www.unicef.es/infancia/educacion-para-todos-los-ninos.

Vivanco, M. (2005). *Muestreo estadístico, diseño y aplicaciones.* Santiago de Chile: Editoral Universitaria, S.A.

Yépez, A. (1994). *La Universidad Católica Andrés Bello en el marco Histórico - Educativo de los Jesuitas en Venezuela*. Caracas: UCAB.

ANEXOS

Anexo A: Instrumento oficial para la población estudiantil

Universidad Católica Andrés Bello

Sexo: _____

Carrera: _____

El siguiente cuestionario responde a fines estrictamente académicos, específicamente a una tesis de pregrado en la escuela de Ciencias Sociales - UCAB. Por esta razón, todas las respuestas recabadas serán utilizados de forma confidencial, además de estar sujetas a un carácter anónimo. Lea detenidamente cada pregunta y en caso de ser necesario, reléala, a fin de no dejar ninguna pregunta sin responder. Apreciamos su sinceridad en cada respuesta otorgada. Gracias de antemano.

1.- A continuación se presentan una serie de afirmaciones. Catalogue según la veracidad de las mismas colocando una **X** en la opción que más se adapte a su realidad académica:

A lo largo de su experiencia como estudiante…	***Siempre***	***Casi siempre***	***A veces***	***Casi nunca***	***Nunca***
Las relaciones entre profesores y alumnos son completamente formales					
El docente es el encargado de dirigir la dinámica de clases					
Las clases son generalmente magistrales, es decir, con participación casi exclusiva del docente					
Alumnos han tenido puntajes inferiores por colocar ideas diferentes a las expuestas en clase					
Las ideas discutidas en los salones de clases son compartidas por más de la mitad de los presentes					
Existe un ambiente competitivo dentro del aula					
Mis compañeros son egoístas con los apuntes de clases o resúmenes elaborados					
En los salones se refuerza la idea de que la meritocracia es la forma adecuada de premiar a aquellos que se esfuerzan					
Muchas clases tienen alto grado de contenido político					

Los profesores refuerzan la premisa de que "a mayor educación, mayor probabilidad de obtener mejoras materiales"					
Generalmente se abordan temas espirituales en los salones de clase					
La mayoría de los profesores valoran que se sepa seguir instrucciones					
Se sanciona con nota a aquellos que no siguen los parámetros establecidos a la hora de las evaluaciones					
El profesor tiende a inclinarse por aquellos alumnos con los que comparte ideas similares					

2.- Complete las siguientes afirmaciones seleccionando aquella respuesta que más se adapte a su experiencia ucabista:

2.1.- A lo largo de mi trayectoria académica lo que se pide generalmente en las evaluaciones es:

- ☐ Aprender lo expuesto en clases o en los libros asignados
- ☐ Analizar adoptando las teorías expuestas
- ☐ Realizar una crítica personal a lo suministrado en clase

2.2-. Las relaciones profesor - alumno:

- ☐ Son mejores cuando el alumno tiene buen promedio en su cátedra
- ☐ Aumentan cuando el alumno tiene bajas calificaciones en su cátedra
- ☐ Las relaciones poco tienen que ver con el promedio de los alumnos

2.3.- En todos los años de estudio se me reforzó la idea de que mi carrera:

- ☐ Se explica por las teorías y autores expertos en su área
- ☐ Aunque se explica por si sola, otras ramas de estudio pueden servir como complemento
- ☐ Mi carrera no se explica por sí sola, es necesario miradas de diferentes carreras para comprenderla en su totalidad.

3-. Según su experiencia académica y criterio personal, responda colocando una **X** según el grado *de acuerdo* o *desacuerdo* que se encuentre en función de las siguientes premisas:

	Muy de acuerdo	***De acuerdo***	***Indeciso***	***Desacuerdo***	***Muy desacuerdo***
Los pensa, es decir, los planes de estudio deben actualizarse frecuentemente en función de las demandas del mercado laboral					
Estudiar una carrera universitaria abre las puertas para tener éxito en el mundo del trabajo					
La relación empleado - jefe es similar a la relación alumno - profesor: Ambas están sujetas a normas de autoridad					
Al mandar a realizar trabajos largos prefiero dividir el trabajo con mis compañeros por cuestión de comodidad y eficiencia					
Todas las clases se desenvuelven de la misma manera y con una dinámica bastante parecida					
Mis compañeros con mayor nivel económico tienen mejores calificaciones					
La formación familiar nos puede dar una ventaja o desventaja a la hora de ingresar en la universidad					

4-. Responda de manera sincera las siguientes preguntas:

4.1.- ¿Hay profesores que han cambiado tu forma de comprender ciertos tópicos**? ¿En que año? ¿Cuál materia? ¿Por qué?

***Profesores que han cambiado tu forma de percibir el mundo, la sociedad, o han sido claves para tu desarrollo personal.*

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

4.2.- ¿Cuáles son los valores que te ha transmitido la UCAB?, ¿A través de qué actividades?

4.3.- Teniendo en cuenta la respuesta anterior, ¿cómo aplica estos valores a su vida diaria y actividad profesional?

¡Muchas gracias!

Anexo B: Instrumento oficial para la población docente

Universidad Católica Andrés Bello
Sexo: _____
Carrera: _____

El siguiente cuestionario responde a fines estrictamente académicos, específicamente a una tesis de pregrado en la escuela de Ciencias Sociales - UCAB. Por esta razón, todas las respuestas recabadas serán utilizados de forma confidencial, además de estar sujetas a un carácter anónimo. Lea detenidamente cada pregunta y en caso de ser necesario, reléala, a fin de no dejar ninguna pregunta sin responder. Apreciamos su sinceridad en cada respuesta otorgada. Gracias de antemano.

1.- A continuación se presentan una serie de afirmaciones. Catalogue según la veracidad de las mismas colocando una **X** en la opción que más se adapte a su realidad académica:

A lo largo de su experiencia como estudiante…	***Siempre***	***Casi siempre***	***A veces***	***Casi nunca***	***Nunca***
Las relaciones entre profesores y alumnos son completamente formales					
El instructor es el encargado de dirigir la dinámica de clases					
Las clases son generalmente magistrales					
He colocado puntajes inferiores a alumnos que se desvían por completo de lo expuesto en clase					
Las ideas discutidas en los salones de clases son compartidas por más de la mitad de los alumnos					
Existe un ambiente competitivo entre los estudiantes					
Logro percibir actitudes egoístas entre los estudiantes cuando se trata de prestar los resúmenes elaborados					
Como docente resulta necesario reforzar la idea de que la meritocracia es la forma adecuada de premiar a aquellos que se esfuerzan					
Muchas de mis clases tienen alto grado de contenido político					

Como instructor es necesario recordar la relación de la educación con la obtención de mejoras materiales					
Muchas de mis clases abordan temas espirituales					
Valoro que dentro del aula de clase los estudiantes sepan seguir instrucciones					
Se sanciona con nota a aquellos estudiantes que no siguen los parámetros establecidos a la hora de las evaluaciones					
Tiendo discretamente, a inclinarme por aquellos alumnos con los que comparto ideas similares					

2.- Complete las siguientes afirmaciones seleccionando aquella respuesta que más se adapte a su experiencia ucabista:

2.1.- A lo largo de mi trayectoria como docente lo que exijo generalmente en las evaluaciones es:

	Aprender lo expuesto en clases o en los libros asignados
	Analizar adoptando las teorías expuestas
	Realizar una crítica personal a lo suministrado en clase

2.2-. Las relaciones profesor - alumno:

	Son mejores cuando el alumno tiene buen promedio en su cátedra
	Aumentan cuando el alumno tiene bajas calificaciones en su cátedra
	Las relaciones poco tienen que ver con el promedio de los alumnos

3-. Según su experiencia académica y criterio personal, responda colocando una **X** según el grado *de acuerdo* o *desacuerdo* que se encuentre en función de las siguientes premisas:

	Muy de acuerdo	***De acuerdo***	***Indeciso***	***Desacuerdo***	***Muy desacuerdo***
Los pensa, es decir, los planes de estudio deben actualizarse frecuentemente en función de las demandas del mercado laboral					
Estudiar una carrera universitaria abre las puertas para tener éxito en el mundo del trabajo					
La relación alumno – profesor debe estar sujeta a normas de autoridad					

Todas mis clases se desenvuelven de la misma manera y con una dinámica bastante parecida					
Los estudiantes con mayor nivel económico tienen mejores calificaciones					
La formación familiar puede ser una ventaja o desventaja para el estudiante a la hora de ingresar en la universidad					

4-. Responda de manera sincera las siguientes preguntas:

4.1.- ¿En qué medida el docente debe inspirar o influenciar al estudiantado?

4.2.- ¿Cuáles son los valores que le ha transmitido la UCAB?

4.3.- Teniendo en cuenta la respuesta anterior, ¿cómo aplica estos valores a su vida diaria?

¡Muchas gracias!

Anexo C: Alfa de Cronbach para los instrumentos oficiales

Tabla #1 del Anexo C: C.1

Estadísticos de fiabilidad: Instrumento oficial de la población estudiantil		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,637	,634	24

Tabla 74. Estadísticos de fiabilidad población estudiantil.

Tabla #2 del Anexo C: C.2

Estadísticos de fiabilidad: Instrumento oficial de la población docente		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,658	,651	24

Tabla 75. Estadísticos de fiabilidad población docente.

Anexo D: Instrumento prueba piloto

Universidad Católica Andrés Bello

Sexo: _____

Carrera: _____

El siguiente cuestionario responde a fines estrictamente académicos, específicamente a una tesis de pregrado en la escuela de Ciencias Sociales - UCAB. Por esta razón, todas las respuestas recabadas serán utilizados de forma confidencial, además de estar sujetas a un carácter anónimo. Lea detenidamente cada pregunta y en caso de ser necesario, reléala, a fin de no dejar ninguna pregunta sin responder. Apreciamos su sinceridad en cada respuesta otorgada. Gracias de antemano.

1.- A continuación se presentan una serie de afirmaciones. Catalogue según la veracidad de las mismas colocando una **X** en la opción que más se adapte a su realidad académica:

A lo largo de su experiencia en la UCAB:	***Siempre***	***Casi siempre***	***A veces***	***Casi nunca***	***Nunca***
Las relaciones entre profesores y alumnos son completamente formales					
El docente es el encargado de dirigir la dinámica de clases					
Las clases son generalmente magistrales					
Casi ningún alumno interviene en clases					
Normalmente en la dinámica del aula se presentan opiniones distintas a las del docente					
Casi nunca se desarrollan debates en el aula					
En algunos casos he tenido puntajes menores por pensar distinto al profesor					
Generalmente coincido con las teorías suministradas en clase					
Mis compañeros son egoístas con los apuntes de clases o resúmenes elaborados					
La presión del profesor por ser los mejores genera un ambiente competitivo en el aula					

Las ideas discutidas en los salones de clases son compartidas por más de la mitad de los presentes					
La mayoría de los trabajos o actividades realizadas en la academia son de carácter individual					
Generalmente se refuerza la idea de que la meritocracia es la forma adecuada de premiar a aquellos que se esfuerzan					
Muchas clases tienen alto grado de contenido político					
Los profesores refuerzan la premisa de que "a mayor educación, mayor probabilidad de obtener mejoras materiales"					
Generalmente se abordan temas espirituales en los salones de clase					
La mayoría de los profesores valoran que se sepa seguir instrucciones					
Frecuentemente se sanciona con nota a aquellos que no siguen los parámetros establecidos a la hora de las evaluaciones					
El profesor tiende a inclinarse por aquellos alumnos con los que comparte ideas similares					
Los alumnos se mantienen sentados en orden en sus pupitres al momento de estar en clases					
En ocasiones se ridiculiza a estudiantes por tener opiniones divergentes					
La dinámica en el aula tiende a ser similar para la mayoría de las materias					
No se permite entrar a clase después de que ésta ha iniciado					
Se acepta prórroga de buena gana a la hora de hacer entrega de trabajos					

2.- Complete las siguientes afirmaciones seleccionando aquella respuesta que más se adapte a su experiencia ucabista:

2.1.- A lo largo de mi trayectoria académica lo que se pide generalmente en las evaluaciones es:

	Aprender lo expuesto en clases o en los libros asignados
	Analizar adoptando las teorías expuestas
	Realizar una crítica personal a lo suministrado en clase

2.2-. Las relaciones profesor - alumno:

	Son mejores cuando el alumno tiene buen promedio en su cátedra
	Aumentan cuando el alumno tiene bajas calificaciones en su cátedra
	Las relaciones poco tienen que ver con el promedio de los alumnos

2.3.- En todos los años de estudio se me reforzó la idea de que mi carrera:

	Se explica por las teorías y autores expertos en su área
	Aunque se explica por si sola, otras ramas de estudio pueden servir como complemento
	Mi carrera no se explica por sí sola, es necesario miradas de diferentes carreras para comprenderla en su totalidad.

3-. Según su experiencia académica y criterio personal, responda colocando una **X** según el grado *de acuerdo* o *desacuerdo* que se encuentre en función de las siguientes premisas:

	Muy de acuerdo	***De acuerdo***	***Indeciso***	***Desacuerdo***	***Muy desacuerdo***
Los pensa, es decir, los planes de estudio deben actualizarse periódicamente en función de las demandas del mercado laboral					
Estudiar una carrera universitaria abre las puertas para tener éxito en el mundo del trabajo					
La relación empleado - jefe es similar a la relación alumno - profesor: Ambas están sujetas a normas de autoridad					
Al mandar a realizar trabajos largos prefiero dividir el trabajo con mis compañeros por cuestión de comodidad y eficiencia					
Generalmente las clases se desenvuelven de la misma manera y con una dinámica bastante parecida					
Mis compañeros con mayor nivel económico tienen mejores calificaciones					
No todos ingresamos con las mismas condiciones a la Universidad, ya que la familia es un componente importante					

Quien no estudia, tiene menor oportunidad de movilidad social					
Se estudia principalmente para poder ingresar en el mercado laboral formal					
No creo que cuesta adaptarse a los ambientes empresariales ya que estos son similares a la dinámica dentro del aula					

4-. Responda de manera sincera las siguientes preguntas:

4.1.- ¿Hay profesores que han cambiado tu forma de comprender ciertos tópicos**? ¿En que año? ¿Cuál materia? ¿Por qué?

***Profesores que han cambiado tu forma de percibir el mundo, la sociedad, o han sido claves para tu desarrollo personal.*

4.2.- ¿Cuáles son los valores que te ha transmitido la UCAB?, ¿A través de qué actividades?

4.3.- Teniendo en cuenta la respuesta anterior, ¿cómo aplica estos valores a su vida diaria y actividad profesional?

¡Muchas gracias!

Anexo E: Prueba piloto, análisis T de Student

Sujetos	Items																																						Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37		
24	4	1	1	1	4	5	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	2	5	1	1	1	1	5	2	2	1	5	1	4	2	1	1	2	1	2	1		*71*
29	3	1	4	4	4	1	4	1	2	2	0	1	4	4	1	1	3	1	1	1	1	2	1	2	4	1	1	1	1	1	1	2	4	1	1	4	1		*72*
2	4	1	1	3	2	3	1	4	2	0	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	3	1	5	5	2	4	1	4	1	1	1	1	5	1	2	1	2		*74*
13	1	1	3	4	2	3	4	4	2	2	1	1	2	4	3	1	1	1	4	1	3	2	1	3	2	2	1	1	1	1	2	1	5	1	1	4	1		*77*
4	2	1	3	1	3	2	3	4	2	2	0	1	2	3	1	2	1	1	4	1	1	5	3	2	3	3	1	2	2	1	2	1	4	1	2	4	3		*79*
40	4	3	4	3	1	2	1	1	2	2	0	3	3	3	1	1	2	3	5	2	1	3	2	3	3	1	3	1	1	1	1	2	3	3	3	2	1		*80*
41	4	3	4	3	1	2	1	1	2	2	0	3	3	3	1	1	2	3	5	2	1	3	2	3	3	1	3	1	1	1	1	2	3	3	3	2	1		*80*
1	4	1	4	2	5	4	2	1	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	4	1	1	4	5	4	2	2	1	1	2	1	2		*81*
12	4	2	1	3	4	2	3	1	1	0	0	4	5	2	3	2	2	1	2	1	2	2	1	3	2	2	1	2	2	2	1	5	4	1	1	5	5		*84*
22	3	2	3	3	2	3	3	4	1	2	0	1	3	2		2	4	4	5		2	1		4	5	3	3	1	2	3	2	2	3		3	4	1		*86*
17	2	3	4	3	4	3	3	1	2	2	2	2	4	2	1	2	1	3	2	2	1	2	1	4	4	1	1	1	1	1	1	5	2	5	4	2	3		*87*
32	2	1	5	5	1	1	2	4	0	2	1	3	2	5	3	3	3	1	4	1	1	5	1	5	1	5	1	1	1	4	4	2	3	1	1	1	1		*87*
23	4	1	1	4	3	2	5	3	1	0	2	3	2	2	2	1	1	2	5	2	3	1	1	4	5	5	2	2	2	2	2	2	4	1	1	5	2		*90*
7	5	3	4	3	1	3	2	3	2	2	2	3	5	3	1	1	1	2	3	1	1	2	2	3	5	2	2	1	3	3	3	2	3	2	2	4	1		*91*
31	3	2	2	3	4	3	4	5	2	2	1	2	3	2	1	1	2	1	5	1	2	4	1	4	4	2	1	1	1	5	5	1	1	4	3	2	1		*91*
5	4	1	1	2	4	2	2	2	1	2	2	3	3	1	1	4	4	4	4	1	4	4	1	3	4	2	2	2	2	2	2	1	3	4	2	4	2		*92*
28	3	2	4	2	3	1	3	2	1	2	2	4	3	1	4	4	2	3	4	3	1	2	2	4	5	2	2	2	1	2	3	1	3	1	3	4	1		*92*
30	4	2	3	3	2	3	3	1	1	2	1	3	2	3	3	2	3	2	4	4	2	3	4	4	3	2	2	1	2	2	2	2	4	1	4	3	1		*93*
16	3	3	3	4	2	3	2	3	2	2	2	3	2	3	4	1	3	1	4	2	2	3	5	3	3	1	1	1	2	3	3	3	3	3	3	2	1		*94*
15	4	2	1	1	4	3	1	5	2	2	2	2	5	4	1	2	3	1	5	1	3	2	2	3	3	4	2	3	1	3	3	2	3	2	2	5	1		*95*
34	2	1	4	4	3	3	3	3	2	0	2	3	4	4	3	3	2	2	5	2	2	2	2	4	2	2	1	1	3	4	2	3	4	2	3	2	1		*95*
26	4	1	3	3	2	2	5	3	2	2	1	4	4	3	4	5	2	5	5	1	1	1		1	5	2	4	1	1	1	1	5	5	1	1	4	1		*96*
33	4	1	3	3	4	1	4	5	1	2	1	4	2	4	3	1	2	3	5	2	2	1	2	3	3	3	3	1	3	3	3	2	1	3	3	4	1		*96*
42	3	2	3	4	4	2	1	4	1	1	0	3	3	5	2	4	4	1	4	1	3	1	2	5	4	4	1	1	3	1	4	2	4	2	2	4	1		*96*
3	4	5	3	3	1	3	4	4	2	2	1	2	3	4	3	4	2	1	4	1	2	2	3	3	2	2	3	1	2	2	2	3	4	2	3	3	2		*97*
9	5	3	3	3	3	3	3	5	2	0	1	5	3	3	1	5	1	3	5	1	1	1	1	3	1	5	1	1	3	1	1	1	5	3	3	5	5		*99*
10	2	2	2	3	4	3	2	4	1	0	1	4	3	3	4	2	3	4	4	1	3	2	4	4	3	4	4	1	3	2	2	2	4	1	4	4	2		*101*
21	2	2	3	3	3	4	3	3	2	2	0	2	2	3	3	2	3	2	4	3	2	1	2	3	4	2	1	1	4	3	5	4	5	3	4	5	1		*101*
27	3	3	3	3	2	2	4	5	1	0	0	5	5	2	2	4	2	1	4	2	3	4	3	4	3	5	4	2	2	1	2	2	3	1	3	4	2		*101*
37	2	2	2	4	3	2	4	4	2	2	0	3	2	3	2	2	4	3	5	2	4	5	4	4	5	4	2	1	4	1	2	2	2	1	2	4	1		*101*
14	3	2	5	3	3	4	4	2	2	2	2	1	1	3	3	4	2	5	5	2	3	5	4	4	4	1	1	1	2	2	5	2	4	2	2	1	1		*102*
19	3	1	2	3	4	1	4	5	1	0	2	5	5	2	1	5	1	3	5	1	1	4	2	5	3	4	3	1	3	1	5	2	3	2	3	5	1		*102*
36	4	1	4	3	3	3	4	4	2	2	2	4	3	4	1	1	4	1	4	1	4	5	2	4	1	3	1	1	3	3	2	3	5	3	2	4	1		*102*
11	3	2	2	3	2	2	3	3	1	0	2	3	3	2	3	2	3	3	5	5	3	5	3	3	3	2	2	1	2	3	4	5	5	1	3	5	1		*103*
25	3	2	3	4	3	3	2	5	2	0	0	4	4	3	3	2	1	4	5	3	2	2	3	5	2	5	3	1	1	4	3	4	4	2	2	3	1		*103*
20	4	2	3	3	3	3	4	3	1	0	1	4	1	5	2	3	3	2	5	1	3	4	5	4	4	3	2	1	2	2	4	2	5	1	3	5	1		*104*
38	5	3	3	4	5	1	5	5	2	2	0	1	3	3	3	5	3	1	5	1	1	5	3	1	3	5	1	1	5	1	1	1	5	1	3	5	3		*105*
18	4	2	3	3	4	3	5	4	2	0	2	4	3	3	3	3	4	3	5	1	2	3	2	3	2	5	3	1	2	4	3	1	4	2	3	5	3		*109*
39	4	2	4	4	2	4	4	2	2	2	0	4	3	4	5	2	4	1	5	4	5	2	3	5	2	2	1	1	2	4	3	3	4	2	4	2	3		*110*
6	3	2	2	4	4	3	4	4	2	2	0	3	2	3	4	3	4	1	5	2	2	4	4	5	4	4	3	2	4	3	2	3	5	2	4	4	1		*113*
8	3	2	4	4	3	2	4	5	1	2	1	4	4	4	3	4	1	5	5	4	3	4	3	5	3	5	4	1	2	2	2	4	5	2	3	4	1		*118*
35	4	4	1	4	5	4	4	5	1	2	0	4	3	2	2	4	4	3	4	4	2	4	5	5	5	5	4	2	4	2	4	4	2		4	4	4		*124*
MediaA	3,3	1,6	2,8	2,7	2,8	2,7	2,4	2,2	1,7	1,6	0,5	1,9	2,8	2,6	1,4	1,3	1,8	1,8	3,3	1,2	1,6	2,1	2,2	3,4	3	2	1,6	2,2	1,7	1,9	1,5	1,9	3,3	1,6	1,9	2,9	1,8		
MediaB	3,7	2,2	2,9	3,6	3,4	2,8	3,9	4	1,6	1,2	0,8	3,5	2,9	3,3	2,9	2,9	3,1	2,4	4,8	2,6	2,7	3,8	3,3	4	2,9	3,9	2,4	1,2	2,7	2,8	2,8	3	4,4	1,8	3,1	4,1	1,9		
DesviacionA	1	0,8	1,2	1	1,3	1,1	1,1	1,5	0,5	0,8	0,7	1	1	0,9	0,8	0,5	1	1,1	1,7	0,4	0,8	1,2	1,4	1	1	1	0,9	1,5	1,2	1,2	0,5	1,1	1,3	0,8	0,8	1,4	1,2		
DesviacionB	0,6	0,7	0,9	0,5	1	0,9	0,8	1	0,5	1	0,9	0,9	0,8	0,9	1	1,1	1,1	1,4	0,4	1,5	1,1	1,1	1	1,3	1,1	1,2	1,1	0,4	1,2	1	1	1,3	0,9	0,6	0,7	0,9	1,1		
Diferencia Medias	0,4	0,6	0,1	0,9	0,6	0,1	1,5	1,8	0,1	0,4	0,3	1,6	0,1	0,7	1,5	1,6	1,3	0,6	1,5	1,4	1,1	1,7	1,1	0,6	0,1	1,9	0,8	1	1	0,9	1,3	1,1	1,1	0,2	1,2	1,2	0,1		
Sa al cuadrado	1	0,6	1,6	1	1,8	1,2	1,2	2,2	0,2	0,6	0,5	1,1	1	0,8	0,7	0,2	1	1,2	3	0,2	0,6	1,5	2	1	1	1	0,8	2,2	1,4	1,5	0,3	1,3	1,8	0,7	0,7	1,9	1,6		
Sb al cuadrado	0,4	0,6	0,9	0,2	1	0,8	0,7	1	0,2	1	0,8	0,9	0,7	0,8	1,1	1,3	1,3	1,8	0,2	2,2	1,2	1,2	1	1,6	1,3	1,5	1,2	0,2	1,4	1	1	1,6	0,8	0,4	0,5	0,9	1,3		
Denominador	0,3	0,3	0,5	0,3	0,6	0,4	0,4	0,7	0,1	0,3	0,3	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,5	0,7	0,9	0,7	0,4	0,6	0,7	0,6	0,5	0,5	0,5	0,7	0,6	0,5	0,3	0,6	0,6	0,2	0,3	0,6	0,6		
T-Student	1,2	2,3	0,2	2,9	1	0,2	3,5	2,5	1	1,1	1,1	3,8	0,3	2	3,7	4,1	2,7	0,9	1,7	2	2,7	3	1,7	1	0,2	3,5	1,8	1,5	1,7	1,7	4,3	1,8	1,8	0,9	4,7	1,9	0,2		
																												1											

Estadístico de prueba	1,72		**Grados de libertad**	20

Anexo F: Tablas respuestas cualitativas, población estudiantil

Tabla #1 del Anexo F: F.1

		¿En qué medida los docentes de tu carrera han influido en tú hacer cotidiano?							
		No respondió	**Campo laboral**	**Experiencias personales**	**Modos distinto de percibir ciertas cuestiones**	**Búsqueda de la excelencia académica**	**Ninguno**	**Pensamiento crítico**	*Total*
Carrera	Sociología	0	1	0	9	0	0	0	10
	Derecho	9	1	3	13	4	4	5	39
	Psicología	3	1	0	6	2	2	14	28
	Ingeniería civil	6	4	3	4	2	2	0	21
Total		18	7	6	*32*	8	8	*19*	98

Tabla 76. Preguntas cualitativas, #1, población estudiantil.

Tabla #2 del Anexo F: F.2

		¿Cuáles son los valores que te ha transmitido la UCAB?							*Total*
		No respondió	**Respeto y tolerancia**	**Compañerismo y solidaridad**	**Constancia, dedicación y competencia**	**Liderazgo**	**Justicia y trabajo social**	**Excelencia y compromiso**	
Carrera	Sociología	5	0	1	1	2	0	1	10
	Derecho	4	1	7	10	1	4	12	39
	Psicología	2	2	5	5	0	8	6	28
	Ingeniería civil	5	2	3	3	1	2	5	21
Total		16	5	16	19	4	14	*24*	98

Tabla 77. Preguntas cualitativas, #2, población estudiantil.

Anexo G: Tablas referidas a la población docente

Tabla #1 del Anexo G: G.1

		Muchas de mis clases abordan temas espirituales				*Total*
		Casi siempre	**A veces**	**Casi nunca**	**Nunca**	
Carrera	Sociología	0	3	5	3	11
	Derecho	0	1	2	1	4
	Psicología	0	1	6	8	15
	Ingeniería civil	2	1	3	4	10
Total		2	6	*16*	*16*	40

Tabla 78. Valores latentes en la dinámica de clase, pregunta #5, población docente.

Tabla #2 del Anexo G: G.2

		¿En que medida el docente debe inspirar al estudiantado? ¿Cómo?							*Total*
		No respondió	**Actividades culturales fuera del aula**	**Resolución de problemas de diversa índole**	**Relación práctica de el contenido con la vida cotidiana**	**Despertar la crítica y pasión or la materia**	**Ser el modelo e inspiración a seguir**	**Otro**	
Carrera	Sociología	2	1	2	2	0	3	1	11
	Derecho	1	0	0	0	0	2	1	4
	Psicología	0	1	0	0	4	8	2	15
	Ingeniería civil	0	1	0	3	0	5	1	10
Total		3	3	2	5	4	*18*	5	40

Tabla 79. Preguntas cualitativas, #1, población docente.

Tabla #3 del Anexo G: G.3

		¿Cuáles son los valores que te ha transmitido la UCAB?						
		No respondió	**Compañerismo y solidaridad**	**Constancia, dedicación y competencia**	**Justicia y honestidad**	**Excelencia y compromiso**	**Espiritualidad**	*Total*
Carrera	Sociología	3	1	1	0	5	1	11
	Derecho	1	0	0	0	3	0	4
	Psicología	1	5	0	3	5	1	15
	Ingeniería civil	0	0	2	4	3	1	10
Total		5	6	3	7	*16*	3	40

Tabla 80. Preguntas cualitativas, #2, población docente.

Tabla #4 del Anexo G: G.4

		¿Cómo aplica estos valores a su cotidianidad?						*Total*
		No respondió	**En todo lo que hago**	**Vida académica y laboral**	**Colaborar activamente en mi comunidad**	**Resolución de problemas**	**Coherencia**	
Carrera	Sociología	3	3	2	0	2	1	11
	Derecho	1	1	1	0	0	1	4
	Psicología	1	5	3	3	1	2	15
	Ingeniería civil	0	4	5	0	1	0	10
Total		5	*13*	11	3	4	4	40

Tabla 81. Preguntas cualitativas, #3, población docente.