

# METÁFORAS QUE CONSTRUYEN LA POLÍTICA DE EVALUACIÓN E INCENTIVO AL DESEMPEÑO DOCENTE EN CHILE

HUGO CAMPOS WINTER  
CRISTIAN LANDEROS HERRERA  
JOSÉ MIGUEL MERA ADASME  
RODRIGO SOTO LAGOS  
VICENTE SISTO CAMPOS

## RESUMEN

Hoy en día las políticas públicas en educación centran su atención en la profesionalización del rol docente desde la óptica del Nuevo Management Público. La Política de Evaluación e Incentivo al Desempeño Docente (PEIDD) es el principal referente que introduce la racionalidad técnica-instrumental en el rol del profesor, proponiendo un perfil de docente emprendedor de su propia carrera. Sin embargo existe un porcentaje creciente de profesores que no acceden a la carrera profesional propuesta por la Política de evaluación. Esta investigación

aborda dicha problemática desde la psicología discursiva, estudiando las construcciones metafóricas en su función argumentativa que los docentes realizan respecto a la Política de evaluación y sus dispositivos. Los resultados muestran una articulación entre la negación a acceder a los dispositivos y la construcción negativa que hacen respecto a la PEIDD, lo que aporta una nueva mirada que permite la visibilización del discurso docente respecto a esta problemática.

## PALABRAS CLAVES

Nuevo management público, política de evaluación e incentivo al desempeño docente, psicología discursiva, metáfora.

Con el fin de mejorar la calidad de la educación pública en nuestro país, se ha desarrollado en los últimos veinte años un discurso educativo que adquiere cada vez más la nomenclatura del sector organizacional privado (Prieto 2001). Varios autores (Gentili 1997; Guerrero 2001; Prieto 2001; Sisto *et al* 2009) señalan que este fenómeno es parte de una nueva forma de gestión que tiene por objetivo introducir la racionalidad técnico-instrumental, propia de la empresa privada, a la administración pública. Tal como señalan Sisto, Fardella, Ahumada y Montecinos (2009), procedimientos como la evaluación del desempeño según estándares, el pago dependiente de resultados y la instalación de prototipos de emprendimiento profesional, son algunos de los dispositivos adscritos a este proceso llamado Nuevo Management Público, utilizados para proponer un nuevo modelo de docente basado en un discurso contemporáneo del profesionalismo (Sisto *et al* 2009). En este escenario toma cuerpo la Política de Evaluación e Incentivo al Desempeño Docente (en adelante PEIDD), la cual comienza su ejecución el año 2004.

Esta política cuenta con una serie de dispositivos orientados a evaluar el desempeño docente, los que dependiendo de la calificación que se obtenga, permiten acceder a los dispositivos de incentivo. El primero de estos es la asignación variable por desempeño individual (en adelante AVDI), que abre la puerta a toda la carrera de incentivos que la PEIDD propone de manera oficial.

Sin embargo, pese a los incentivos que se proponen, estos dispositivos no interpelan a un gran porcentaje de los docentes. Entre los años 2004 y 2009 el porcentaje de postulantes efectivos a la AVDI, sobre potenciales, osciló entre el 49,1% (el 2004) y el 31% (el 2009) (Centro de Medición Mide UC 2011). En otras palabras, la proporción de profesores que han optado a la AVDI ha disminuido a un tercio de los postulantes potenciales, a pesar de que se implementó la medida de entregar un bono de cincuenta mil pesos por presentarse a rendirla.

La situación anterior da cuenta de un proceso peculiar, en especial si entendemos a la AVDI como el primer paso en la carrera profesional propuesta por la PEIDD. En estricto rigor, no acceder a la AVDI, es no acceder al desarrollo de carrera docente que la política propone desde sus dispositivos formales. Este fenómeno se ha explicado desde el centro de medición MIDE UC, con el hecho de que a partir del año 2006 el plazo para postular a la AVDI se extendió hasta 36 meses luego de obtenidos los resultados de la evaluación, entendiéndose que los profesores que no han postulado a los incentivos, aún tendrían plazo para hacerlo. Esta explicación, de carácter cuantitativa en términos de plazos, es la reconocida como oficial. La presente investigación pretende ampliar las perspectivas sobre esta situación por medio de un acercamiento crítico comprensivo, aportando antecedentes para el debate, y considerando como central la versión del actor principal de esta situación, es decir, el docente que a pesar de ser bien evaluado no

accede a la AVDI.

Utilizando el análisis de discurso, se indaga en las construcciones discursivas que los docentes realizan de la PEIDD. Flores e Iñiguez (2009) afirman que para lograr un entendimiento, tanto de la estructura de nuestro pensamiento como respecto al conocimiento que poseemos del mundo, es necesario mirar hacia la estructura lógica de nuestros discursos. Desde Lakoff y Johnson (1995) esta estructura lógica, en cuanto sistema conceptual, es fundamentalmente de naturaleza metafórica. En virtud de lo anterior, se propone un análisis de discurso centrado en las construcciones metafóricas que los docentes realizan para dotar de sentido su experiencia con la PEIDD.

## MARCO DE REFERENCIA

### NUEVO MANAGEMENT PÚBLICO

A partir de los años 90, el gobierno de la concertación comenzó con una política general de fortalecimiento de la labor docente con meta en su profesionalización, la que se puede dividir en dos momentos. El primero, enfocado en recuperar las condiciones laborales perdidas en tiempos de la dictadura militar; y el segundo, a partir de 1995, en el cual se implementa una lógica de desempeño. Esta profesionalización de la docencia se enmarca dentro del modelo del Nuevo Management Público, sistema de administración pública opuesta al modelo burocrático mantenido hasta antes de la dictadura.

Según Guerrero (2001) el Nuevo Management Público es el resultado de la estandarización de la administración pública, singular de cada país, bajo el mismo esquema de organización y funcionamiento. Es así como cada administración pública individual debe quedar uniformada bajo un patrón universal formado por cinco rasgos prominentes:

1. Mimetismo organizativo de la empresa privada
2. La incorporación del mercado como proceso de confección de los asuntos públicos
3. El fomento a la competitividad mercantil
4. El reemplazo del ciudadano por el consumidor
5. La reivindicación de la dicotomía política-administración, sublimada como la antinomia policy-management (La hechura de policy debe dejar el proceso político para adquirir la forma del mercado) (Guerrero 2001: 3).

La PEIDD es la principal representante de los cambios dirigidos a la profesionalización de la labor docente en el marco del Nuevo Management Público. Esta se aplica a nivel de establecimiento y es obligatoria sólo para los colegios municipales. Se propone como de carácter formativa y orientada al desarrollo profesional de los docentes (OCDE 2004) a través de la aplicación de múltiples dispositivos a los cuales se accede dependiendo de la calificación obtenida por cada profesor, la que puede ser *insatisfactorio*, *básico*, *competente* o *destacado*.

La evaluación se compone de una pauta autoevaluativa, un informe de referencia de terceros (Director y Jefes de UTP), una entrevista con un evaluador par y un portafolio<sup>1</sup>.

Los docentes que obtengan una evaluación de *competente* o *destacado* tendrán prioridad para oportunidades de desarrollo profesional. Asimismo, podrán postular a la Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI) que se traduce en una bonificación económica. Para ello, los docentes deben rendir una prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos.

Luego de la AVDI los profesores pueden postular a la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP), la que representa un aumento en la remuneración. Los profesores que resultan bien evaluados en la AEP reciben además una acreditación que los habilita para ingresar a la *Red de Maestros de Maestros*, la que permite presentar proyectos para trabajar con pares a través de talleres y tutorías. La *Red de Maestros de Maestros*, se constituye como el paso clave en la propuesta de desarrollo de carrera que trae la PEIDD. El *Maestro de Maestro* es considerado como líder dentro del profesorado, puesto que encarnaría varias de las características del estereotipo profesional, como las de un sujeto emprendedor y responsable de su propia trayectoria (Sisto *et al* 2009).

El mayor porcentaje de profesores se encuentra en la categoría *competente*, por lo que tendrían las puertas abiertas para acceder a la AVDI, y con esta, al desarrollo de carrera propuesto por la PEIDD. Es por esto que el porcentaje creciente de docentes que deciden no acceder a la AVDI es evidencia de una situación problemática, en tanto muestra que estos no adscriben a los caminos de desarrollo profesional sugeridos por la PEIDD.

Es por ello que se hace necesario comprender cómo los profesores construyen esta Política. En este contexto, la perspectiva aportada por la psicología discursiva permite profundizar en cómo las acciones de los docentes se articulan con las construcciones metafóricas que estos realizan de la PEIDD. Con este enfoque, es posible también integrar el discurso de los protagonistas de dicha problemática (los docentes que no acceden al

<sup>1</sup> El cual incluye la planificación e implementación de una unidad de ocho horas pedagógicas, la evaluación de dicha unidad, una reflexión sobre el quehacer docente y un video de desempeño en la sala de clases de 40 minutos de duración

AVDI) ampliando el debate sobre la carrera docente.

## PSICOLOGÍA DISCURSIVA (ANÁLISIS DEL DISCURSO)

Siguiendo a Lupicinio Iñiguez y Charles Antaki (1994) se puede concebir al discurso como “*un conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales*” y al análisis del discurso como el “*estudio de cómo esas prácticas actúan en el presente manteniendo y promoviendo estas relaciones*” (Iñiguez, Antaki: 63). El objetivo del análisis del discurso es entonces “*sacar a la luz el poder del lenguaje como una práctica constituyente y regulativa*” (Iñiguez, Antaki: 63).

La psicología discursiva por su parte, es una tradición de análisis teórico y empírico al interior del análisis de discurso. En palabras de Edwards y Potter:

El foco de la Psicología discursiva es la acción en el habla y en la escritura. Tanto para los participantes como para los analistas, la cuestión principal es que las acciones sociales, o el trabajo interaccional, se hace en el discurso. Pero en vez de centrarse en las preocupaciones normales del análisis interaccional, como la manera en que se dirigen las relaciones sociales e intergrupales (...) la preocupación principal es epistemológica (Edwards y Potter 1992: 2-3).

Desde la cita anterior, es posible entender a la psicología discursiva no como una nueva lingüística ni un nuevo enfoque en el estudio de la pragmática, sino como una perspectiva mediante la cual es posible “*ganar en comprensión de la vida social y la interacción social a través del estudio de la realidad social considerada como un texto*” (Edwards y Potter 1992: 110).

En virtud de lo anterior, la presente investigación se sitúa dentro de la psicología discursiva debido a que este enfoque nos permite estudiar la cognición social de los sujetos no como un acto solipsista, sino como una construcción en el lenguaje situado en un contexto (Garay *et al*, 2005).

Es así como la cognición social pensada desde la psicología discursiva ya no pertenece a los esquemas mentales de los sujetos, sino que se construye en los discursos, donde los actores ponen en juego sus recursos culturales para construir el objeto del conocimiento y alcanzar metas y proyectos al interior de una comunidad de hablantes.

Desde esta óptica, podemos observar cómo los profesores que no optaron a la AVDI construyen la política de evaluación trayendo a su discurso diversos recursos interpretativos.

Se seleccionaron 8 docentes, 5 hombres y 3 mujeres, entre 30 y 60 años de edad pertenecientes a escuelas municipales de la Región de Valparaíso. Todos los docentes seleccionados participaron al menos una vez en el proceso de evaluación, obteniendo una calificación de competente o destacado, sin acceder a ninguno de los dispositivos de incentivos propuestos por la PEIDD (AVDI, AEP, Red de maestros de maestros).

El proceso de producción de datos se realizó a través de entrevistas activo-reflexivas semiestructuradas guiadas por una pauta temática que comprendió la experiencia con la PEIDD y sus dispositivos, la historia laboral, concepciones de trabajo docente y la valoración y sentido respecto a la PEIDD y el sistema de incentivos.

Las entrevistas fueron grabadas mediante el uso de un aparato electrónico de grabación de voz, y transcritas usando el sistema de Jefferson.

Como propuesta de análisis, se utilizaron los pasos señalados por Potter y Wetherell (1988). En primer lugar, se realizaron codificaciones del cuerpo textual, con la intención de crear un grupo manejable de datos. Durante esta fase de codificación se utilizó el software computacional de procesamiento de archivos hermenéuticos Atlas Ti. En esta codificación se escogieron las metáforas en los pasajes de las entrevistas en donde se hiciera referencia a la PEIDD y sus dispositivos. Luego de realizada la codificación, comenzó el proceso de análisis propiamente tal, guiado por la búsqueda de variaciones en el discurso, o sea aquellas perspectivas cambiantes, inconsistentes y variadas en el corpus, y también por la búsqueda de la función, entendiendo a ésta como aquellos aspectos del discurso que tienen consecuencias tanto en dimensiones interpersonales como en contextos macro sociales (Potter y Wetherell 1992). Luego de esto, se procedió a la lectura del nuevo cuerpo textual en búsqueda de patrones recurrentes que permitieron el surgimiento de categorías interpretativas las cuales fueron revisadas y contrastadas.

Para llevar a cabo este análisis, lo primero fue identificar las estructuras metafóricas presentes en los extractos del texto, reconociéndolas a través de la yuxtaposición entre las características de los elementos que se encontraban en el discurso de los docentes.

Los elementos anteriores fueron relacionados para develar la fuerza ilocutiva presente en el discurso y llegar así a la función argumentativa presente en las construcciones metafóricas que los profesores hacen respecto a la PEIDD.

Para la validación de la investigación se utilizaron los criterios de representatividad y transferibilidad. Siguiendo a Guba y Lincoln (1985), la transferibilidad es entendida como el grado de aplicación de los resultados en otros contextos. A su vez se entiende la representatividad no como un criterio cuantitativo, sino que comprendemos al hablante como actor de un rol, en donde lo importante no son sus características, sino el hecho

de pertenecer a una comunidad lingüística (Sisto 2004).

## RESULTADOS DEL ANÁLISIS

Se observaron cuatro principales construcciones metafóricas de la PEIDD: La primera construcción dice relación con el contexto en el que se desarrolla el proceso de evaluación docente. Las tres restantes son construcciones directamente referidas a la PEIDD.

### ESCUELA COMO HOGAR, ESCUELA COMO EMPRESA

Una de las formas recurrentes de narrar la PEIDD en el discurso de los docentes, es mediante la utilización de una estructura metafórica que construye un contexto tensionado entre dos momentos. El primero es elaborado mediante una metáfora que apela a valores relacionados con la vida en comunidad, donde se presenta un pasado gratificante para el ejercicio de la labor docente. En el segundo momento se construye un presente mediante una metáfora que otorga características de empresa a las escuelas y a los distintos agentes educativos, configurándose un contexto adverso para ejercer la labor docente.

Los profesores narran estos dos momentos, mediante un acontecimiento que separa el contexto favorable del adverso. Este evento divisor es presentado como un cambio en la valoración de su profesión, construyéndolo como implantado desde un agente externo e indefinido.

La metáfora que refiere al pasado tiene la función ilocutiva de presentar un contexto agradable para el ejercicio de la labor docente, destacando el vínculo entre las personas que trabajaban en educación. La metáfora que refiere al presente se construye con elementos que al estar asociados a una lógica de gestión empresarial, dificultarían el ejercicio de la labor docente. Esta metáfora como estructura argumentativa, busca convencer que el actual contexto no tiene las condiciones necesarias para el buen ejercicio de la tarea educativa.

En el siguiente fragmento de entrevista se ejemplifica esta construcción metafórica. El entrevistador pregunta respecto a las motivaciones que llevaron a la profesora a formarse como tal.

- 1 Había mucho afecto, había mucho cariño con los niños, era muy grato trabajar
- 2 ahí (.) que:: eh:: ahora no se ve, los niños eran ↑muy humildes ¿ya? Muy
- 3 humildes, muy afectivos, y había mucho respeto, había como calor de hogar  
eh::
- 4 no existían en ese entonces esa competencia de los colegios, ponte tú que yo
- 5 considero que la educación antes era, que antes era (.) HUMANA (0,1) porque

- se
- 6 trabaja con seres humanos, no con números, pero yo para mí ahora la, ↑la::
- 7 educación (0,2) ↑se politicizó, entonces ahora somos todos números igual que  
las
- 8 empresas, quién hace mayor proyecto, mejores proyectos eh:: (.) ganan, y eso, ↑
- 9 eso es. (Docente 1°)

En la cita se aprecia cómo la docente construye dos contextos a partir de los deícticos temporales “había”, “era”, “antes”, “existía” (contexto pasado) y “ahora” (contexto presente). Estos momentos sostienen la metáfora de la “*escuela como hogar*” en contraste con la de “*escuela como empresa*”.

El contexto pasado y sus características se construyen con adjetivos en grado superlativo (*mucho afecto, mucho cariño, muy grato*) que configuran un escenario en donde las relaciones laborales e interpersonales que se establecían se analogan a las relaciones que pueden darse en un hogar, evidenciándose así la metáfora de la “*escuela como hogar*”. Con la función de reforzar este argumento, la docente a través de la expresión “*ahora no se ve*” propone que los valores descritos anteriormente se invisibilizan en el contexto presente en el que se enmarca la PEIDD.

Al utilizar la expresión “*se politicizó*” (línea 7) la docente da cuenta de un cambio en la educación. Afirma que hubo un evento que hizo que la educación se transformara, el cual generó ciertas consecuencias que se expresan “*ahora*”.

Con la utilización de la expresión “*entonces ahora somos todos números igual que las empresas*”, la docente se define dentro de un colectivo (*somos todos*) afectado por esta politización de la educación. Así, luego de este evento (*se politicizó*), la profesora da cuenta de nuevas formas de relación en el contexto de la escuela, amparadas en una lógica empresarial que incentiva la competencia: “*quién hace mayor proyecto, mejores proyectos eh:: (.) ganan*”. Al utilizar esta expresión la profesora refuerza su argumento de un contexto que ha cambiado, que no es compatible con su visión de la educación y que por ende lo presenta como desfavorable para ejercer la labor docente. Lo anterior evidencia la metáfora *escuela como empresa*, mediante la cual se dota de sentido el contexto presente.

En esta metáfora, que dota de sentido el contexto presente, los actores educativos son asociados con los “*números*”, otorgándoseles así características abstractas y de serialidad, pudiendo ser cada elemento de esta serie intercambiable por otro. Diferente, en cambio, es lo que ocurre con la metáfora por medio de la cual la profesora construye el contexto pasado analogando la escuela a un hogar, en donde los vínculos afectivos vuelven a cada integrante irremplazable.

Cuando los profesores narran su primera experiencia con la PEIDD, el momento en que tuvieron en sus manos el material de evaluación, recurren permanentemente a dotarla con características de un objeto desconocido, externo y problemático. Este objeto resulta difícil de abordar puesto que no se trata de algo concreto, sino más bien, de una *cosa* abstracta. En base a esto se designó esta metáfora como *la cosa*.

Esta construcción metafórica presenta la función ilocutiva de situar a la PEIDD como un objeto externo y problemático para el grupo de pares, como un algo abstracto con que los docentes se topan. Se presenta como un obstáculo que al ser desconocido produce ansiedad. En esta metáfora la PEIDD aparece contrapuesta a la práctica cotidiana de aula, la que se caracteriza con elementos de una experiencia conocida, grata, concreta, que no pierde su vigencia y por tanto es ideal para defenderse de *la cosa*.

La situación recién mencionada, conforma dos grupos enfrentados en el discurso de los docentes. Por un lado, *la cosa* indefinida que es la PEIDD, y por el otro los profesores, que abordan la tarea educativa desde su práctica cotidiana en el aula.

Presentamos a continuación una cita que ejemplifica esta metáfora presente en el discurso de los docentes. El entrevistador pregunta al profesor por su primera experiencia con la PEIDD:

- 1 Bueno (.) eh eh:: en el caso mío (0,1) porque creo que en ese momento era el caso de
- 2 casi todos:: (.) los que estamos. Era:: la primera vez que teníamos algo (.) un
- 3 portafolio eh:: un portafolio eh:: un montón, con indicadores, con cosas que eh:: en el
- 4 fondo eh:. Uno se encuentra con un montón de instructivos que:: supuestamente uno
- 5 debiera manejar con el manual de la buena enseñanza? Pero para que vamos a
- 6 andar con cosas, no vamos a andar con el manual metido ahí revisándolo? (0,2).
- 7 Uno se deja llevar por las prácticas y la experiencia que uno va teniendo, que va
- 8 manejando:: la la la:: la clásica ((respira hondo)). Entonces (.), cuando nos topamos
- 9 con esto:: (0,1) eh:: ((tose)) (0,2) la primera impresión que fue:: Y ESTA
- 10 CUESTIÓN? (0,3) o sea, cómo empezamos, como empezamos ah:: que yo me topaba
- 11 con otra:: limitante y bastante seria que era como, yo:: (.) porque tenía que utilizar
- 12 el ↑computador.(Docente 2°)

Al yuxtaponer la PEIDD con una *cosa*, se la construye como un ente abstracto, difícil de abordar. Esto se aprecia en la cita, donde se presenta a la PEIDD y sus elementos por medio de los sustantivos indefinidos “*algo*” y “*cosas*” y el adjetivo indefinido “*mon-tón*”. Se narra la PEIDD como un objeto, externo y problemático, como “*algo*” con lo que el grupo de pares (aludido por el uso de la primera persona del plural “*nosotros*”) se topa sin poder darle forma, puesto que es una *cosa* con la que se encontraban por “*primera vez*” (línea 2).

*La cosa* es la metáfora más abstracta identificada, puesto que la yuxtaposición de elementos, propia de la estructura metafórica (Lakoff y Johnson 1995), se produce con un objeto abstracto que narra a la PEIDD como portadora de ambigüedad y generadora de incertidumbre. En la cita, para referir a esta primera impresión que el grupo de pares tuvo al encontrarse con la PEIDD se utiliza la expresión “*esta cuestión*”, deíctico simbólico que contextualiza la PEIDD como un objeto abstracto y poco definido.

En contraposición a *la cosa*, los docentes apelan metafóricamente a su práctica cotidiana de aula, que en esta cita se designa como “*la clásica*” (línea 8). Se apela a “*las prácticas y la experiencia que uno va teniendo*”, construyendo esta “*clásica*” como una situación tradicional, propia del grupo de profesores que vehicula su acción. La “*clásica*” le da sentido a su práctica docente, construyéndola como un lugar común de los profesores, por medio del predominio del pronombre *nosotros* (primera persona del plural).

En coherencia con la metáfora que usan los docentes para dotar de sentido el contexto presente y pasado (expuesta anteriormente), lo que es valorado positivamente y aparece defendiendo apela a la experiencia acumulada, al pasado; mientras que lo que amenaza y obstaculiza surge como algo del contexto presente.

Existe también en la cita una estructura irónica, en donde se argumenta presentando la tesis que se desea rebatir con elementos que son socialmente reconocidos como absurdos. Esto se evidencia cuando el profesor habla del marco para la buena enseñanza, uno de los sustentos teóricos de la PEIDD. El dicho popular de la quinta línea (“*para que vamos a andar con cosas*”) busca integrar al interlocutor al discurso generando complicidad, naturalizando una situación como de conocimiento público. Luego de esto, se ironiza, por medio de una banalización, al marco para la buena enseñanza, el que se nombra como “*manual*”, y se apela a la imposibilidad de andar con él “*metido ahí*”; esto es una manera irónica de exponer la imposibilidad de usarlo en el contexto local que es dominado por “*la clásica*”.

En la metáfora de *la cosa*, se encuentra presente también una voz institucional. Cuando el docente en la cita dice “*supuestamente uno debiera manejar*” existe un alguien que supone este imperativo. Con esta metáfora, se argumenta no sólo la dificultad y reparos que produce el enfrentarse a esta *cosa* indefinida; también se defiende una postura respecto a la PEIDD en cuanto mandato de una voz institucional, dejando en claro el sentido externo (por medio de las apelaciones al grupo de pares) y banal (por medio de la

ironía) que tiene para el grupo de profesores a la hora de enfrentarse a la tarea educativa.

## SUJETO CONTRADICTORIO

La presente construcción metafórica de la PEIDD, a la cual hemos denominado *Sujeto Contradictorio*, es elaborada mediante dos metáforas centrales, a saber, una metáfora de personificación de la PEIDD, con la cual se le otorga características e intencionalidad humana, y una metáfora de la educación como transferencia de afectos.

Con la primera metáfora se construye a la PEIDD como un sujeto con la intención de evaluar al docente íntegramente como educador, sin embargo, cuando lo hace solo evalúa los conocimientos teóricos de aquél. Mediante la segunda metáfora se construye a la educación yuxtaponiéndola con un acto de transferencia de afectos<sup>2</sup>, con la cual se da sentido al docente como una persona que, al educar, lo que hace es entregar mayoritariamente afecto a los niños.

En efecto, estas dos metáforas, relacionadas en un esquema argumentativo tienen la fuerza ilocutiva de acusar a la PEIDD como un sujeto contradictorio y descontextualizado de la sala de clases, lugar donde se ejerce la labor docente.

En el siguiente fragmento de texto se presenta un ejemplo de cómo estas dos metáforas son utilizadas para elaborar dicha construcción. El extracto se ubica en el contexto del relato que hace la docente sobre su experiencia con la PEIDD.

A continuación el fragmento:

1. (A): ¿Y para la evaluación de desempeño, quien sería un buen profesor, o
2. qué cosas haría, que tendría que saber el buen profesor?
3. (B): 1 1(0,5) no te podría decir porque:: esta evaluación no te dice que
4. busca, como que te dice te voy a evaluar a ti, pero te voy a evaluar de
5. acá (señala su cabeza), evalúa conocimientos teóricos, no evalúa
6. como tú eres en aula como persona, porque hoy en día la educación se
7. trata más de eso de cómo dar, como de brindar más cariño a estos
8. niños que otra cosa, entonces yo creo que la evaluación, yo creo que
9. busca saber que sabes tú, es solamente ámbitos teóricos, eso yo creo
10. porque lo primero que a ti te hacen estudiar es él:: las cuatro:::
11. ¿Cómo se llama? Ese libro que da la habilidades para la vida (0,3)
12. el::: como se llama este libro:: (0,2) o sea es el libro que deberían
13. saber todos (0,3) ay se me olvido!
14. (A): ¿El marco para la buena enseñanza?

<sup>2</sup> Esta metáfora se encuentra relacionada con la metáfora de *Educación Bancaria* propuesta por Paulo Freire (1970)

15. (B): ↑iel marco para la buena enseñanza! Si tú te sabes el marco de la
16. buena enseñanza al revés y al derecho tenis aprobado el::: el portafolio,
17. porque el marco para la buena enseñanza se basa en conocimientos
18. ¿me entendí? entonces es::: como que yo creo que eso falta igual, fijarse
19. más en las necesidades de los niños, en las necesidades de tipo más, no
20. tanto de tipo::: teórico, más como del niño (Docente 3°).

Como se puede observar en el segundo turno de habla, con el uso de las expresiones “*esta evaluación no te dice que busca; te dice, te voy a evaluar a ti*” (líneas 3 y 4) la docente utiliza una metáfora de personificación con la cual da características humanas (voz y acción) a la PEIDD. Además, con el uso del sujeto ausente en tercera persona del plural, en la expresión “*a ti te hacen estudiar*” (línea 10), presenta a la PEIDD como un sujeto colectivo que, al igual que en *La Cosa*, (anterior construcción metafórica) no queda clara la composición de éste, mas sí, su fuerza para instituir una forma de evaluar al docente.

Esta forma de evaluar que propone la PEIDD como *sujeto*, tendría la intención de evaluar al docente, lo que se puede observar en la expresión “*te dice te voy a evaluar a ti*” (línea 4). Sin embargo, mediante el conector “*pero*” (línea 4), la profesora presenta una contradicción en las acciones de este sujeto, ya que no evaluaría la integridad del docente, sino sólo una parte de este (su cabeza; línea 5). Para esto utiliza el deíctico simbólico “*te voy a evaluar de acá (señala su cabeza)*” metaforizando así, el objeto de evaluación de la PEIDD (cabeza como conocimiento teórico). Luego, utilizando la expresión “*evalúa conocimientos teóricos, no evalúa como tú eres en aula como persona*” la docente reafirma a la PEIDD como un sujeto que evalúa sólo *la cabeza*, construyendo a este sujeto como descontextualizado espacialmente de la sala de clases, ya que no consideraría cómo es la docente “*en aula como persona*”.

En el mismo turno de habla, mediante la expresión “*hoy en día la educación se trata más de eso de cómo dar, como de brindar más cariño que otra cosa*” la docente apela a la metáfora de la educación como transferencia de afectos, con la cual, da indicios de lo que sería la función del docente en la sala de clases. Para la profesora lo que se es “*en aula como persona*”, sería lo que hace al “*dar cariño*”. A su vez, mediante esta metáfora y el uso del “*hoy en día la educación se trata*” (en las líneas 6 y 7), la docente construye un contexto presente en el que brindar cariño es la acción principal (“*más que otra cosa*”) que define a la educación, descontextualizando en la dimensión temporal a la PEIDD, que propondría una educación basada en contenidos teóricos.

Acto siguiente, a partir del conector argumentativo “*porque*” (línea 10), la docente presenta al Marco para la Buena Enseñanza y al Portafolio como ejemplos para reforzar su argumentación, a saber, la PEIDD es un *sujeto contradictorio* que al evaluar al docente “*evalúa conocimientos teóricos, no evalúa al profesor como persona en el aula*”. En

la línea 9, la docente olvida el nombre del Marco para la Buena Enseñanza, nombrándolo como “*el libro que deberían saber todos*”. Al presentar esta situación contradictoria, la profesora carga de ironía su discurso, dejando entrever, mediante la banalización de los dispositivos de la PEIDD, una posición crítica hacia esta. A continuación, en el cuarto turno de habla, luego de ser aclarado el nombre de este “*libro*” (por el entrevistador); la docente afirma: “*si tú te sabes el Marco para la Buena Enseñanza al revés y al derecho tenis aprobado el:: el portafolio*”, con esta expresión constituida por un léxico informal (*tenis*), la segunda persona del singular (*tú*) y la cita popular “*al revés y al derecho*”, se produce el efecto de generalizar la experiencia e incluir al entrevistador de una forma personal y afectiva, generando las condiciones para el efecto persuasivo de la afirmación que realiza a continuación: “*porque el marco para la buena enseñanza se basa en conocimientos ¿me entendí?*”

Como acto final, a partir del conector “*entonces*” (línea 15) la docente realiza una propuesta de reconstrucción de lo que debiera evaluar la PEIDD. Para esto relaciona a la PEIDD con “*el niño*” y construye a este último como un sujeto con necesidades: “*como que yo creo que eso falta igual, fijarse más en las necesidades del niño, en las necesidades de tipo más, no tanto de tipo::teórico, más como del niño*”. Mediante esta construcción del “*niño*”, da a entender que la PEIDD, como *sujeto contradictorio* que se fija en el conocimiento teórico de los docentes, no está contribuyendo a la tarea educativa, que sería principalmente brindar cariño a los niños.

Así, la profesora construye metafóricamente a la PEIDD como un *sujeto* que, al evaluar al docente, lo hace sólo desde conocimientos teóricos, obviando la integridad del docente y su tarea educativa en la sala de clases que, “*hoy en día*” sería “*brindar cariño a los niños*”. Por lo que este *sujeto contradictorio* queda *descontextualizado* en espacio y tiempo, debiendo reenfocar sus objetivos hacia las necesidades afectivas de los niños.

## SISTEMA HOMOGENEIZANTE Y AJENO

La cuarta metáfora identificada, dice relación con la construcción de la PEIDD a través de elementos que aluden a un *sistema homogeneizante y ajeno*.

La construcción metafórica realizada por los profesores apunta a situar a la PEIDD como un sistema que no hace diferencia entre los evaluados y que carece de contacto personal. Esta metáfora se presenta en relación a diversas experiencias de evaluación que los docentes han tenido a lo largo de su carrera y en sus referencias históricas.

Se relata un tipo de evaluación valorada positivamente por los profesores, centrada en el carácter local, considerando una realidad común y a la institución como una comunidad en donde conviven los diferentes actores educativos. Esta construcción metafórica incorpora elementos que se relacionan con la primera metáfora presentada.

Aparece la figura de la PEIDD, construida como una evaluación que desconoce a los actores involucrados, tratando a todos sin considerar la heterogeneidad de factores presentes en la comunidad escolar. Esta construcción se realiza por medio de una metáfora que dota a la PEIDD con elementos propios de un sistema burocrático, que desde el discurso de los docentes es referido a través de elementos como la frialdad, la homogeneidad de sus integrantes y el carácter ajeno en relación al grupo de pares.

A continuación se presentará un fragmento de entrevista que permitirá ilustrar esta construcción metafórica. En este fragmento la profesora entrevistada (B), es consultada por el entrevistador (A), sobre el tipo de evaluación que prefiere. Se presenta el tipo de evaluación preferida por la docente, seguido de los argumentos y metáforas que utiliza para convencer acerca de la posición escogida. A su vez, estos argumentos se articularán con su construcción de la PEIDD, poniéndolos en contraste y en una posición distante para la profesora.

- 1 B: Pero yo preferiría que te evaluaran así:: la institución (.) como lo hacían en el otro colegio.
- 2 A: Claro, la institución:: colegio.
- 3 B: Claro, el director está aquí:: y la unidad técnica está aquí, y estamos todos viviendo
- 4 la comunidad una misma realidad.
- 5 A: Y por eso:: prefiere::
- 6 B: Yo prefiero así, es, esto es muy frío, es muy frío, ↑porque ellos tienen un sistema para
- 7 todos iguales.
- 8 Y yo pienso que:: (.) al comienzo está bien, pero después se va perdiendo el objetivo de
- 9 lo que es la evaluación. (Docente 1º)

El fragmento comienza con la descripción que hace la profesora acerca de la evaluación que prefiere. Se menciona la institución como una metáfora de personificación que le da características humanas, teniendo así la capacidad de realizar evaluaciones con un carácter de cercanía. A través de esta metáfora, se quita la responsabilidad de la evaluación a los actores individuales, adjudicándosela a la comunidad.

En el tercer turno de habla la profesora hace referencia a un grupo de pertenencia en donde aparece la metáfora de comunidad, la cual sitúa a los actores tales como el director, la Unidad Técnica Pedagógica y su grupo de pares (*estamos todos*) dentro de una forma particular de organización (*comunidad*), que trae aparejada el compartir una misma realidad. En esta metáfora, con la utilización de la primera persona plural del verbo estar (*estamos*), la profesora se posiciona dentro de un grupo de pertenencia definido por los actores anteriormente mencionados, quienes desde el discurso de la profesora están

en sintonía y comparten una misma realidad.

En la sexta la docente utiliza el elemento de la *frialdad* para referirse a la PEIDD dotándola con una característica propia de un *sistema ajeno* al grupo de pares.

A través esta metáfora la profesora intenta concretizar aquella evaluación que no le gusta, la califica como algo “*frío*” utilizando este adjetivo de manera reiterada. Esta metáfora antes mencionada es reforzada a través de un conector de causalidad (“*porque*”) seguido de la expresión “*ellos tienen un sistema para todos iguales*” construyendo así a la PEIDD con un carácter homogeneizador, y siendo este último la causa de la frialdad que la profesora reconoce en la PEIDD. Esta evaluación es “*fría, porque es para todos iguales*”. Es de esta manera como la profesora se refiere a la PEIDD, como algo ajeno y distante, en donde son todos iguales y que está lejos de encarnar las características de una comunidad que vive “*una misma realidad*”.

## CONCLUSIONES

De los análisis realizados se desprende la importancia de las metáforas en la función de otorgar sentido a la PEIDD. Estas son utilizadas por los docentes en dos modos discursivos predominantes: El narrativo, como en el caso de las metáforas *Escuela como Hogar, Escuela como Empresa y La cosa*; y el argumentativo, como en el caso de las metáforas *Sujeto contradictorio y Sistema homogeneizante y ajeno*. Sin embargo ambos modos discursivos persiguen una sola finalidad, argumentar en contra de la PEIDD. Posicionando así la función argumentativa como el modo organizativo de su discurso. En este sentido, los docentes apelan a su repertorio metafórico para realizar diversas acusaciones a esta política.

Una manera de argumentar en contra de la PEIDD es construirla de forma mediaticadaLa otra forma identificada, es una argumentación directa que construye metafóricamente características de la PEIDD

Un aspecto transversal observado en el análisis de las metáforas, es la configuración de un “otro” en el discurso de los profesores, el cual es presentado como un *enemigo*, un objeto amenazante o un sujeto que no entiende la realidad de los docentes. A partir de la construcción de la PEIDD como un *otro*, los docentes se constituyen correlativamente como pertenecientes a un colectivo unificado. Al respecto Teun Van Dijk (2005) plantea que esta acción en el discurso, es realizada por un grupo cuando ve amenazada su existencia por la expropiación de ciertos recursos. El grupo de pertenencia y el grupo que se construye como externo, son conceptualizados por el autor como endogrupo y exogrupo respectivamente. Desde el endogrupo, los docentes intentan resguardar su versión respecto a la tarea educativa y al deber ser del docente, la cual es narrada como la idónea. Así, desde esta trinchera construida en el discurso, los docentes resisten frente a

la PEIDD (exogrupo) que amenaza con expropiar este recurso.

Tomando en cuenta lo anterior, las metáforas analizadas construyen a la PEIDD negativamente, como violenta, como un invasor que impone una versión de educación proveniente de un contexto ajeno.

Los docentes entrevistados, en su condición de haberse negado a acceder a la carrera docente propuesta desde los dispositivos formales de la PEIDD, son portavoces de una comunidad lingüística. Desde esta, se produce un discurso que sitúa a los docentes en una posición de sujeto enfrentado con la PEIDD y sus dispositivos; y es que los dispositivos como la AVDI están orientados a una profesionalización de la docencia con énfasis en prácticas que priorizan la inclusión de discursos empresariales en la administración pública, promoviendo un perfil de docente como autogestor de su propia carrera, al privilegiar el desempeño individual y los resultados por sobre los procesos entre otras prácticas. Es justamente esta versión de la docencia la que es atacada por los profesores en sus construcciones metafóricas, puesto que es narrada como amenazante para su versión del ejercicio docente.

La construcción negativa de la PEIDD no es exclusiva de los docentes que pudiendo haber optado a los incentivos, se niegan a hacerlo. Profesores que si optan al AVDI o que no pudieron optar por tener resultados básicos o insatisfactorios, construyen la PEIDD también de forma mayoritariamente negativa<sup>3</sup> (Sisto, 2011). Sin embargo, es el grupo de los que sí pudieron optar el que puede dar mayor coherencia a este discurso crítico en cuanto a la PEIDD, puesto que no deben justificar una acción contradictoria (por ejemplo, haber rendido el AVDI pese a tener un discurso negativo hacia la PEIDD y sus dispositivos de incentivo), ni se encuentran impedidos de rendirla por su baja calificación. Podemos concluir respecto a este grupo, que existe una coherencia entre su discurso y su práctica, su construcción negativa con respecto a la PEIDD y sus dispositivos se relaciona con su resistencia a acceder a la carrera docente propuesta por ésta así como al perfil de docente que esta Política propone. Desde lo anterior, no es pertinente explicar la alta negación a acceder a la carrera profesional propuesta por la PEIDD, sólo en términos de amplitud de plazos para postular al AVDI, tal como se ha hecho desde el discurso oficial (MIDE UC).

Debido a la naturaleza del discurso como una práctica constituyente y regulativa, es necesario integrar la voz de los protagonistas respecto a esta evaluación al momento de diseñar una propuesta de carrera docente, abriendo los espacios de participación para construir una evaluación contextualizada a la realidad de los profesores.

Se desprende también de los análisis, que los docentes utilizan metáforas que componen discursos sociales más amplios para construir su objeto discursivo. En efecto,

<sup>3</sup> Al respecto, la investigación en curso de Sisto, V. (2009-2011) FONDECYT N°1090739 sustenta la afirmación de que la construcción negativa de la PEIDD no es exclusiva de los docentes que no optan al AVDI.

El discurso de Nuevo Management Público se puede vislumbrar y es puesto en tensión en la crítica a la versión de la escuela como una *empresa* donde ya no se dan las relaciones interpersonales comunitarias propias de un *hogar*, y en donde los actores educativos ya no son personas, sino *números*. Por el contrario, cuando los docentes defienden sus prácticas de aula apelan a metáforas presentes en discursos propios de la identidad de *sacerdocio laico* propuesta por Núñez (2001, 2007), relacionados con la labor docente centrada en *brindar afectos*, apelando a una experiencia *clásica*, fundada en narraciones que construyen a la escuela como una *comunidad*.

Finalmente, siguiendo a Flores e Iñiguez (2009) no vemos las metáforas de la PEIDD, en cuanto construcciones discursivas como ontológicamente lingüísticas, sino como una construcción en donde la forma en que son definidas por los docentes es producto de las relaciones que mantienen y las prácticas que realizan. En este sentido, se desprende de los análisis una molestia, un desagrado que es transversal a todas las construcciones metafóricas analizadas. Este desagrado es construido desde el discurso y a la vez respondería a un malestar presente en una experiencia compartida por el colectivo docente.

## DISCUSIONES

El trabajo investigativo respecto a la educación en nuestro país, lejos de agotarse, requiere de la profundización por medio de un abordaje dialógico entre distintas temáticas y metodologías.

Esta investigación se centró en el análisis de las metáforas por medio de las cuales los docentes construyen la PEIDD. Se buscó rescatar la versión del profesorado respecto al proceso de evaluación y sus dispositivos, para entender desde otro enfoque la baja aceptación que tiene la carrera docente propuesta por los dispositivos formales de incentivos (AVDI, AEP, Red de Maestros de Maestros). Creemos interesante nutrir este debate con trabajos respecto a los modelos de profesionalización que se proponen desde los discursos oficiales, reflexionando sobre los intereses e implicancias a la base de estas lógicas, permitiendo articular un correlato entre lo local y lo macrosocial. Logrando así, un abordaje analítico más amplio. Este correlato entre lo local y lo macrosocial, cobra especial relevancia en los países Latinoamericanos que pretenden desarrollarse cumpliendo estándares internacionales fijados externamente por organismos como la OCDE o el Fondo Monetario Internacional.

Resulta interesante también como eje de trabajo complementario, un análisis de las identidades respecto al conflicto que se desarrolla en el proceso de evaluación. La PEIDD propone una profesionalización de la docencia con énfasis en prácticas que priorizan la inclusión de una lógica empresarial. Dichas prácticas promueven un perfil identitario que un grupo significativo de profesores rechaza no accediendo a la AVDI. Este

rechazo, sumado a la desvalidación discursiva que los docentes hacen al perfil de profesor propuesto por la PEIDD, son indicios de identidades que se resisten a la hegemonía del discurso empresarial que impone una lógica técnico-instrumental.

En los análisis se vio de manera transversal un malestar, una situación general de opresión enunciada por los docentes, evidenciado en las críticas a la PEIDD. En este sentido, creemos relevante también la realización de investigaciones que consideren de forma más concreta el contexto en el que trabajan los docentes, para ampliar las explicaciones y poder abordar el malestar referido. Reflexiones sobre la precariedad laboral, por ejemplo, resultan indispensables para un abordaje profundo de la situación.

Como dijimos en el comienzo de este apartado, el debate sobre la educación Chilena está lejos de agotarse. Los desafíos que tenemos como sociedad implican la reivindicación de discursos de comunidades lingüísticas que están siendo oprimidos por los discursos oficialistas del Nuevo Management Público. Sin embargo, este silenciamiento no ha sido aceptado de manera pasiva. Desde comienzos del año escolar 2011 se ha desarrollado un movimiento social impulsado por estudiantes (secundarios y universitarios), al que se han sumado con posterioridad el colegio de profesores y rectores universitarios, para finalmente convertirse en un movimiento ciudadano con una fuerza cultural contrahegemónica. Este movimiento ha puesto como bandera de lucha el fin al lucro en la educación, en pos de asegurar una enseñanza gratuita y de calidad para todos los ciudadanos. Se defiende en este discurso una administración pública de la educación, en contraposición a las lógicas empresariales que son asociadas con el lucro indebido y la mercantilización.

El desarrollo de carrera que propone la PEIDD, desde las lógicas del Nuevo Management Público, es contrario al discurso del movimiento social por la educación en Chile. La PEIDD presenta una visión que trae las lógicas de la gestión empresarial a la educación, invisibilizando otros discursos locales construidos a lo largo de los años y que han emergido a la luz pública como demanda de cambio y transformación de la forma en que se administra la educación y otros recursos públicos del país.

Más allá de la PEIDD, lo que está en juego es un proyecto educativo a nivel país, por el que todos debemos responsabilizarnos con base en la no invisibilización de discursos sociales provenientes tanto de profesores, estudiantes, como del resto de la ciudadanía. Así podremos avanzar hacia una verdadera transformación de las lógicas de la educación Chilena como primer paso hacia una transformación de la sociedad en su conjunto.

- EDWARDS, D., POTTER, J. 1992. *Discursive Psychology*. Londres: Sage.
- FREIRE, P. 1970. *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FLORES, G., IÑIGUEZ, L. 2009. Análisis del discurso tecnocientífico que construye la muerte encefálica en un manual de coordinación de trasplantes. *Discurso y sociedad*, 3(4), 682-713.
- GARAY, A., IÑIGUEZ, L., MARTÍNEZ, L. 2005. La perspectiva discursiva en psicología social. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 7, 105-130.
- GENTILI, P. 1997. El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina, *Archipiélago*. 29,56-65.
- GUERRERO, O. 2001. Nuevos Modelos de Gestión Pública. *Revista Digital Universitaria*. 2(3). Recuperado el 14 de Agosto de 2011 en <http://www.revista.unam.mx/vol.2/num3/art3/index.html>
- IÑIGUEZ, L; ANTAKI, C 1994. El análisis del discurso en psicología social. *Boletín de Psicología*, 44, 57-75.
- LAKOFF, G; JOHNSON, M. 1995. *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid:Ed. Cátedra.
- GUBA, E., LINCOLN, Y. 1985. *Naturalistic inquiry*. New York: Sage
- Mide UC 2011. *La evaluación docente en Chile*. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica, Centro de Medición MIDE UC
- NÚÑEZ, I. 2001. *La identidad de los docentes: una mirada histórica en Chile*. PIIE, Documento de Trabajo, Santiago de Chile.
- NÚÑEZ, I. 2007. “La Profesión Docente: Saberes e identidades en su historia”. *Pensamiento Educativo*. 41(2), 149-165.
- OCDE 2004. Chile. Revisión de las políticas Nacionales de Educación. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo. 305.
- POTTER, J., y WETHERELL, M. 1988. *El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos En Gordo y Linaza [comps] (1996) Psicología, Discurso y Poder: Metodologías cualitativas, perspectivas críticas*. España: Visor.
- PRIETO, M. 2001. *Mejorando la Calidad en la Educación: Hacia una resignificación de la Escuela*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. UCV.
- SISTO, V 2004. *Teoría(s) Organizacional(es) Postmoderna(s) y la Gest(ac)ión del Sujeto Postmoderno*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- SISTO, V., FARDELLA, C., AHUMADA, L., MONTECINOS, C. 2009. *Identidades en Disputa: las Identidades Laborales de los Profesores en el Contexto de las Políticas Laborales Managerialistas en el Chile Actual*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Centro de Investigación Avanzada en Educación.
- SISTO, V. 2011: “Nuevo Profesionalismo y Profesores: Una reflexión a partir del análisis

de las actuales políticas de ‘profesionalización’ para la educación en Chile”. *Signo y Pensamiento XXXI*, 59, 178- 192.

POTTER, J., WETHERELL, M., 1992. *Mapping the Language of Racism: Discourse and the Legitimation of Exploitation*. USA: Columbia University Press.

VAN DIJK, T. 2005. Ideología y análisis del discurso. *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana Año 10*. Nº 29.

# METAPHORS THAT CONSTRUCT TEACHER EVALUATION POLICY AND PERFORMANCE INCENTIVE PROGRAMS IN CHILE

## ABSTRACT

Today public policy in education focuses on the professionalization of the teaching role from the perspective of the New Public Management. Policy Evaluation and Teacher Performance Incentive (PEIDD) is the main reference that introduces technical-instrumental rationality in the teacher's role, proposing a teaching profile entrepreneur of his own career. However, there is an increasing percentage of teachers who do not attend the career proposed by the Evaluation Policy. This research addresses this problem from discursive psychology, studying the metaphorical constructions argumentative role that teachers do regarding the assessment policy and its devices. The results show a link between the denial of access to and building devices that are negative about the PEIDD, which brings a new look that allows the visualization of the teaching discourse on this issue.

## KEYWORDS

New public management, policy evaluation and teacher performance incentive, discursive psychology, metaphor.

## SUBMETIDO EM

junho de 2012

## APROVADO EM

abril de 2013

## SOBRE LOS AUTORES

### HUGO CAMPOS WINTER

Psicólogo de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Candidato a Magíster en Educación Mención Política y Gestión Educativa de la Universidad Austral de Chile.

### CRISTIAN LANDEROS HERRERA

Psicólogo e investigador de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

JOSÉ MIGUEL MERA ADASME

Psicólogo e investigador de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

RODRIGO SOTO LAGOS

Psicólogo e investigador de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

VICENTE SISTO CAMPOS

Psicólogo de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Doctor en Psicología Social de la Universidad Autónoma de Barcelona. Director, docente e investigador de Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.