

INVESTIGACIONES

Influencia del liderazgo académico en el aprendizaje significativo de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería, Universidad de La Serena, Chile¹

Influence of academic leadership in meaningful learning of students of the Faculty of Engineering, University of La Serena, Chile

Segundo R. Cabana Villca^a, Felicindo H. Cortés^a, Oscar A. Coll Valencia^a

^a Universidad de La Serena, Chile.

rcabana@userena.cl, fcortes@userena.cl, oscoll10@hotmail.com

RESUMEN

Este trabajo evalúa el impacto multidimensional del liderazgo académico ejercido por docentes de la Facultad de Ingeniería, Universidad de La Serena, como una influencia y explicación de los resultados del aprendizaje significativo de sus estudiantes. Se propone un modelo relacional con diez hipótesis de trabajo, se aplicaron encuestas con tamaño de muestra de 340 estudiantes que tiene confiabilidad estadística. Para el contraste del modelo se empleó el método de ecuaciones estructurales. Se concluye que la confianza, el rol activo y la conducta intraemprendedora influyen de manera positiva y significativa en el aprendizaje significativo, explicando el 57,1% de su varianza. Se logra ratificar con confiabilidad estadística que el liderazgo académico presente en la Facultad se genera a partir de la gestión sistémica de dos variables; Liderazgo transformacional y liderazgo educativo, que en su conjunto influyen positiva e indirectamente en el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Palabras clave: ecuaciones estructurales, confianza, rol activo, conducta intraemprendedora.

ABSTRACT

This work evaluates the multidimensional impact of academic leadership exercised by teachers of the Faculty of Engineering, University of La Serena, as an influence and explanation of the results of the significant learning of their students. A relational model with ten working hypotheses is proposed, surveys with sample size of 340 students that have statistical reliability were applied. The method of structural equations was used to contrast the model. It is concluded that trust, active role and intra-entrepreneurial behavior positively and significantly influence significant learning, explaining 57.1% of its variance. It is possible to ratify with statistical reliability that the academic leadership present in the Faculty is generated from the systemic management of two variables; transformational leadership and educational leadership, which together positively and indirectly influence the significant learning of students.

Key words: structural equations, trust, active role, intrapreneurial behavior.

¹ Los autores agradecen el apoyo entregado por la Universidad de La Serena para terminar exitosamente esta investigación.

1. INTRODUCCIÓN

En los tiempos de hoy, todos reconocen en la educación una pieza fundamental para alcanzar el desarrollo inclusivo y sustentable, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamentalmente un proceso de “encuentro humano”, en el que tiene lugar el diálogo atento, inteligente y razonable, así como la libre valoración sobre los diversos aspectos de la realidad que se estudia, con el propósito de ampliar el “horizonte de comprensiones, significados y valores que intervienen en él” (Patíño, 2012).

Estudios recientes sobre los determinantes del logro académico de los universitarios destacan el apoyo social percibido. Su efecto deriva del sentimiento de mutua confianza hacia otras personas con las que se puede contar en caso de necesidad; esto mediatiza la valoración sobre las circunstancias problemáticas o estresantes y la apreciación de los recursos de que se dispone para afrontarlas (Martínez *et al.*, 2014).

Actualmente las universidades compiten por estudiantes, recursos (humanos y de financiamiento) y reputación, siendo lo más importante los estudiantes. Este aumento en la competencia entre universidades se está produciendo en diversos aspectos (De La Fuente, Marzo y Reyes, 2010). Por ello, el mejoramiento continuo de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, requiere que la visión del estudiante, producto de sus percepciones, expectativas y necesidades, sirva como indicador para el mejoramiento de la gestión y el desarrollo de los programas académicos (Álvarez, Chaparro y Reyes, 2014).

Es un compromiso estratégico de todas las Universidades, construir un ecosistema académico innovador, que estimule y permita la formación de profesionales y personas que contribuyan al desarrollo de la sociedad, la productividad de las organizaciones donde laborarán y su alma mater. Sin embargo, este desafío en Chile aún está en un escenario transitorio, pues los resultados del sistema educativo aún generan resultados débiles y desiguales, y con ellos influyen en los insuficientes niveles de productividad y en la desigualdad social que existe y reflejan en gran medida los antecedentes socioeconómicos de los estudiantes (OECD, 2018).

En los tiempos actuales, las transformaciones significativas sobre el proceso económico, conllevan a observar que la fuente de riqueza depende cada vez menos de la producción de objetos o mercancías manufacturadas y más de la creación o generación de ideas, entonces la formación de los estudiantes debe considerar, que la correlación entre innovación social y conducta intraemprendedora social representa un paradigma de gestión educacional que es prioritario en Chile, dado los actuales desafíos de la educación superior, donde es necesario que las organizaciones de educación superior integren de forma planificada al estudiante en la co-creación de innovaciones en procesos de apoyo y en los servicios educacionales (Cabana *et al.*, 2018).

Por ello, es estratégico disponer de un liderazgo académico que posibilite en sus estudiantes un aprendizaje significativo durante el proceso de pregrado. Weinstein (2009) señala que un mal liderazgo podría producir el efecto contrario, llevando a que las instituciones educacionales retrocedan en calidad y consecuentemente disminuyan los resultados académicos de los estudiantes, planteando la importancia de actuar decididamente sobre esta estratégica área.

Moreira (2012) desmenuza el concepto de aprendizaje significativo rescatando la propuesta inicial del modelo del psicólogo David Ausubel, que indica, el aprendizaje significativo surge a partir del establecimiento de una relación entre los nuevos

conocimientos adquiridos y aquellos que ya se tenían, produciéndose en el proceso una reconstrucción de ambos.

Este estudio se basa en un conjunto de hipótesis relacionadas con los conceptos de liderazgo transformacional, liderazgo educativo, liderazgo académico, confianza, rol activo y conducta intraemprendedora, como variables influyentes del aprendizaje significativo en los estudiantes de la Facultad de Ingeniería, Universidad de La Serena (ULS). Para ello, se revisa la literatura existente, con el propósito de evidenciar el avance conceptual que sustentan las hipótesis formuladas en la propuesta del modelo causal de la figura 1.

1.1. LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL Y LIDERAZGO ACADÉMICO

Investigaciones anteriores, orientan que las teorías del liderazgo de organizaciones podían utilizarse en el ámbito universitario. La mayoría de las últimas investigaciones se centran en la relación del liderazgo transformacional que tiene el profesorado con la percepción que tienen los alumnos de la experiencia de aprendizaje (Pounder, 2008). Marks & Printy (2003) definen el liderazgo académico como una combinación de liderazgo transformacional y educativo, sus hallazgos sugieren que las escuelas con liderazgo académico tienen mayor calidad pedagógica y rendimiento académico.

Los líderes transformacionales logran que las personas, estén conscientes de sus necesidades de crecimiento, desarrollo y realización. Por lo tanto, este estilo de liderazgo los motiva a hacer más de lo que se esperaba que hicieran (Solarte, Salas y Martínez, 2017). Con ello durante el proceso de interacción los estudiantes van cumpliendo sus expectativas en el mediano y largo plazo.

Hipótesis 1: El liderazgo transformacional influye directa y positivamente sobre el liderazgo académico.

1.2. LIDERAZGO EDUCATIVO Y LIDERAZGO ACADÉMICO

Cabana *et al.* (2016) afirman que los estilos de liderazgos junto a mecanismos de toma de decisión y arquitectura organizacional en las universidades, son necesarias para lograr de forma efectiva que los procesos de dirección estratégica y modelos educativos, generen resultados en los estudiantes en el corto y largo plazo, la capacidad para mejorar de un centro educativo depende de manera relevante, de equipos directivos con liderazgo que contribuyan a dinamizar, apoyar y motivar dicha construcción.

De acuerdo a Bush & Glover (2014), las teorías de liderazgo educativo asumen que el comportamiento de los docentes afecta directamente el aprendizaje de los estudiantes y también lo relacionado con asegurar la calidad de la enseñanza. Dado este alcance, claramente el ámbito de acción es el corto plazo o logros periódicos durante el proceso de aprendizaje.

Hipótesis 2: El liderazgo educativo influye directa y positivamente sobre el liderazgo académico.

1.3. LIDERAZGO ACADÉMICO Y CONFIANZA

Harvey, Royal & Stout (2003) estudiaron el liderazgo académico en el ámbito universitario y observaron que explicaba el respeto, la satisfacción y la confianza hacia los profesores, así

como la implicación de los alumnos. O sea, el liderazgo académico integra los resultados del liderazgo educacional y liderazgo transformacional.

La función de los líderes debe basarse en fomentar la confianza mutua, desarrollando relaciones positivas entre todas las personas implicadas y en las instituciones educativas, el líder ha de estimular el potencial emocional y lograr un adecuado equilibrio entre el desempeño de tareas que llevan a cabo y su base emocional, que le sirve de apoyo continuo ante posibles impactos no controlados (Medina y Gómez, 2014). Para Akilli *et al.* (2014), el liderazgo académico requiere más que fuerza y rasgos de liderazgo convencionales para incorporar con éxito las demandas y expectativas tanto externas como internas, lo que genera un ambiente de confianza en la comunidad educativa.

Hipótesis 3: El liderazgo académico influye directa y positivamente con la confianza.

1.4. LIDERAZGO ACADÉMICO Y ROL ACTIVO

Noland (2005) indica que el liderazgo académico está relacionado con la cercanía de los profesores y con el rol activo, el aprendizaje, la motivación y la satisfacción de los alumnos. El liderazgo académico es concebido no tanto como ejercicio de influencia unilateral sobre creencias, valores, y acciones de otros en la organización, sino como la “energía” que se genera colectivamente cuando los individuos trabajan juntos, toman y comparten iniciativas, responden y construyen sobre ellas (Spillane, 2006).

Sinha & Hanuscin (2017) explican que el liderazgo académico se define como el proceso a través del cual los profesores, de manera individual o colectiva; influyen a sus colegas, jefes, y otros miembros de sus instituciones educativas para mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje, con el objetivo de incrementar el aprendizaje de los estudiantes y sus logros. Este escenario, implícitamente considera al estudiante en el centro del quehacer de docencia y por ende a que asuma un protagonismo y rol activo.

Hipótesis 4: El liderazgo académico influye directa y positivamente en el rol activo.

1.5. CONFIANZA Y ROL ACTIVO

En este contexto, Harutyunyan (2014) señala que los docentes juegan un papel importante y si están al tanto de esto y tienen la suficiente conciencia de la situación, pueden ser una parte clave en la formación de los estudiantes porque muchas veces son fuentes de consejos para adolescentes y pueden ser una fuente para transmitirles la confianza en sí mismos, impactando en su rol activo como individuo. Monereo, Sánchez-Busqués y Suñé (2012) señala que el profesorado universitario que forma profesionales se le plantea el reto de transformar sus concepciones, estrategias didácticas, sus modos de relación, sentimientos de autoeficacia y autoconcepto para que los alumnos se conviertan en parte fundamental de su rol activo y sean el centro de su aprendizaje de una forma contextualizada.

Hipótesis 5: La confianza influye directa y positivamente en el rol activo.

1.6. CONFIANZA Y CONDUCTA INTRAEMPREDEDORA

Moriano *et al.* (2014) indican que existe una relación entre conducta intraemprededora y confianza, siendo importante reforzar el papel que ejercen los líderes en alentar y apoyar las iniciativas de los empleados, explorando nuevas oportunidades, desarrollar nuevos

productos o mejorar procedimientos de trabajo. Hayton (2005) resalta la importancia de contar con buenas prácticas en la gestión de recursos humanos como factor clave en la cultura organizacional, donde un entorno que busque equilibrar los intereses individuales y colectivos ha de estar fundamentado en procesos de cooperación y desarrollo de confianza.

Hipótesis 6: La confianza influye directa y positivamente en la conducta intraemprendedora.

1.7. ROL ACTIVO Y CONDUCTA INTRAEMPRENDEDORA

La conducta intraemprendedora es asociada al de emprendimiento corporativo, sin embargo, Sharma & Chrisman (2007) señalan que el emprendimiento corporativo es concebido a nivel de organización, mientras que la conducta intraemprendedora se vincula a un nivel individual, entonces en la organización, la conducta intraemprendedora se desarrolla a partir de actos individuales, asumiendo un rol activo se desvían de su rutina habitual persiguiendo nuevas oportunidades de negocio que entregan un beneficio a la organización. Según Cabana *et al.* (2018), los actuales desafíos de la educación superior, hace necesario que las organizaciones de educación integren de forma planificada al estudiante en la co-creación de innovaciones en procesos de apoyo y en los servicios educacionales.

La disposición tendiente a lograr un aprendizaje que muestra un estudiante, al abordar una determinada tarea de manera significativa, implica interés y desafío, más allá de una motivación extrínseca, como lo podría ser una calificación o la presión docente (Silva y Maturana, 2017). Esta misma disposición podría llevar al estudiante a realizar acciones complementarias a las que se generan por una motivación extrínseca.

Hipótesis 7: El rol activo influye directa y positivamente en la conducta intraemprendedora.

1.8. CONFIANZA Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Rand Corporation (2012) señala que las nuevas experiencias del aprendizaje significativo serán colaborativas, basadas en proyectos o en problemas y respaldadas por relaciones personales que permitan a las y los estudiantes practicar las nuevas competencias de colaboración y comunicación hasta dominar estas destrezas. Según Leadbeater (2008) los alumnos necesitan relaciones personales que les motiven a aprender y para motivar a alguien, suele ser necesario fomentar la confianza y la capacidad, impulsar las aspiraciones y las ambiciones personales, establecer metas alcanzables y retos planificados, además de ofrecer reconocimientos junto con recompensas relevantes. Cabana *et al.* (2018) consideran que los estudiantes se comprometen con su carrera, si las decisiones de sus directivos hacen “rentable la inversión” que ellos realizan durante el pregrado, al proveer una educación de calidad y simultáneamente potencian la marca e imagen corporativa de la Institución de Educación Superior (IES).

Según Razeto (2017) las ventajas que la confianza trae para las organizaciones también alcanzan a las organizaciones escolares debido a que éstas basan su acción en las relaciones interpersonales a partir de los distintos roles que asumen sus miembros. La confianza influye en un mejor desempeño académico de profesores y estudiantes, ya que la confianza funciona como lubricante para la cooperación, aumentando la productividad.

Hipótesis 8: La confianza influye directa y positivamente en el aprendizaje significativo.

1.9. ROL ACTIVO Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Las universidades a nivel internacional y en particular las chilenas, están insertas en transformaciones del sistema educativo, centrado en la promoción del aprendizaje significativo del estudiante. Según Sánchez, Moreira y Caballero (2009) el fomentar en el alumno la actitud positiva hacia el aprendizaje significativo, promueve la autonomía del alumno, quien aprende a través de los contenidos y la propia experiencia de trabajo en el aula, asumiendo responsabilidades y acciones que son básicas en su proceso formativo.

Se puede señalar que es tarea del estudiante preguntar en cada momento didáctico por el significado, por las relaciones y resonancias de valor del asunto sobre el cual trabaja, “Ese esfuerzo constante de atribución de significados es el que ayudará al alumno a transformar, paulatinamente, su habitual manera de ver y pensar” (Klien, 2014). Un concepto muy ligado al del rol activo es el del aprendizaje activo, según Bakir (2011) el aprendizaje activo, se da cuando los estudiantes en vez de tan solo escuchar, desarrollan habilidades relacionadas con los conceptos aprendidos, realizan análisis, síntesis y evaluación del conocimiento al discutir con otros estudiantes.

Hipótesis 9: El rol activo influye directa y positivamente en el aprendizaje significativo.

1.10. CONDUCTA INTRAEMPREDEDORA Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Cabana *et al.* (2018), consideran como intraemprededor aquel estudiante que se comporta como emprendedor dentro de la organización educativa, debido a que sus niveles de satisfacción, identificación y fidelidad lo motivan a implementar proyectos que vayan en beneficio de la IES, contribuyendo en la innovación de su cadena de valor y asumiendo riesgos asociados a la realización de actividades complementarias a las actividades formales del pregrado, también consideran que las IES deben establecer estrategias, con el propósito de fortalecer ecosistemas que instalen una cultura de innovación de los estudiantes que lo lleven a liderar iniciativas extracurriculares asumiendo un rol activo en sus cursos de pregrado, con una mayor disposición al riesgo, y fortaleciendo la identificación con la misma Universidad.

Campo (2012), afirma para las IES, el intraemprendimiento desde un enfoque de desarrollo humano integral, permite a la comunidad educativa; construir conocimientos y desarrollar hábitos, actitudes y valores necesarios para generar acciones orientadas al mejoramiento personal y a la transformación del entorno y de la sociedad.

Hipótesis 10: La conducta intraemprededora influye directa y positivamente en el aprendizaje significativo.

1.11. MODELO CAUSAL

Considerando las relaciones anteriores, en la figura 1 se muestra el modelo causal propuesto y que busca identificar el impacto multidimensional del liderazgo académico presente en los estudiantes de la Facultad de Ingeniería ULS, como una influencia y explicación del aprendizaje significativo de sus estudiantes.

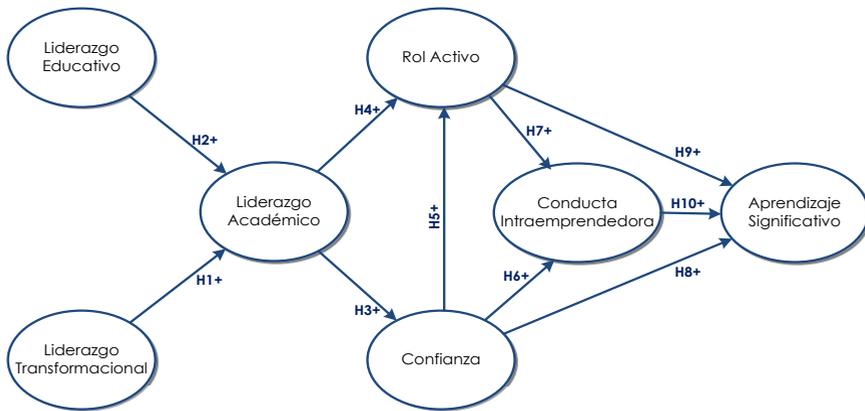


Figura 1. Modelo causal.

2. MÉTODOS

Para validar el modelo propuesto, se presenta un estudio empírico, donde el método empleado para recoger la información está basado en una encuesta aplicada a alumnos pertenecientes a la Facultad de Ingeniería ULS. El tamaño conocido de la población es 2.479 estudiantes. La investigación de carácter exploratorio se apoyó en el software Smart PLS, que determinaron si los constructos e indicadores cumplieron con los análisis de fiabilidad y validez, además de determinar las cargas factoriales también llamados indicadores PATH, los que demostraron si las hipótesis efectivamente se aceptan o de lo contrario se rechazan. El trabajo de campo se realizó de manera personal y vía online, en tabla 1 se entregan detalles de la ficha técnica de investigación.

Tabla 1. Ficha técnica de la investigación

Tipo de muestreo	Muestreo intencional aleatorio simple
Nivel de confianza	95%; z=1,96; p=q=0,5 (5% error y 95% confiabilidad)
Tamaño muestral	340 estudiantes
Unidad de análisis	Facultad de Ingeniería de La Universidad de La Serena
Recogida de información	Cuestionario presencial y online
VARIABLES DE EVALUACIÓN (instrumento)	Aprendizaje Significativo (AS) Conducta Intraemprendedora (CI) Confianza (CO) Liderazgo Académico (LA) Liderazgo Educativo (LI) Liderazgo Transformacional (LTF) Rol Activo (RA)
Tipo de pregunta encuesta	Politómicas tipo Likert (1 a 5) puntuaciones o categorías y de selección
Trabajo de campo	Entre noviembre y diciembre de 2018

2.1. FIABILIDAD INDIVIDUAL DE LOS INDICADORES

Con la finalidad de evaluar la viabilidad del análisis factorial, se cuantificó el índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) que para cada uno de los factores fue superior a 0,50 y la prueba de esfericidad de Bartlett (PEB) la que debe ser significativa ($p < 0,05$). Para esto se utilizó el software SPSS utilizando el método de extracción de máxima verosimilitud, en tabla 2 se muestran los resultados observados.

Para aceptar un indicador como integrante de un constructo se consideró las cargas factoriales con valores superiores a 0,4 sugerido por Hair *et al.* (2014), no obstante, para obtener más rigurosidad en los datos se eliminaron aquellas cargas factoriales con valores inferiores a 0,5. La variable RA1, no cumple con el mínimo establecido y por tanto es eliminada.

Tabla 2. Índice KMO, PEB y Carga Factorial

Constructo	KMO	Significancia de Bartlett	Indicador	Carga Factorial (λ)
Aprendizaje Significativo (AS)	0,814	0,000	AS1: Relacionar conceptos	0,810
			AS2: Asignar valor	0,818
			AS3: Aplicación aprendizaje	0,829
			AS4: Proyectos de innovación	0,678
Conducta Intraemprendedora (CI)	0,830	0,000	CI1: Valor a la universidad	0,824
			CI2: Valor a la sociedad	0,768
			CI3: Docentes motivan acciones	0,759
			CI4: Automotivación	0,708
			CI5: Involucrar en acciones	0,692
Confianza (CO)	0,852	0,000	CO1: Respetar opinión	0,675
			CO2: Reducir vulnerabilidad	0,767
			CO3: Espacios para crear confianza	0,640
			CO4: Consultar a profesores	0,723
			CO5: Acciones para crear confianza	0,752
Liderazgo Académico (LA)	0,642	0,000	LA1: Educación libre exclusión	0,656
			LA2: Fomentan integración	0,770
			LA3: Fomentan liderazgo	0,756
			LA4: Compartir valores	0,791
			LA5: Perspectivas de aprendizaje	0,730

Liderazgo Educativo (LI)	0,729	0,000	LI1: Recurso tecnológico	0,668
			LI2: Aumentar el valor	0,749
			LI3: Reconocer logros	0,722
			LI4: Eliminar incertidumbre	0,731
			LI5: Estimulan el esfuerzo	0,758
			LI6: Desarrollar fortalezas	0,764
Liderazgo Transformacional (LTF)	0,522	0,000	LTF1: Potencian fortalezas	0,744
			LTF2: Comprometen, fidelizan	0,782
			LTF3: Estimulan innovación	0,761
			LTF4: Lideran acorde al perfil	0,802
			LTF5: Fomentan compromiso	0,708
Rol Activo (RA)	0,871	0,000	RA1: Participación en CEC	0,403
			RA2: Compromiso en formación	0,760
			RA3: Mejora de competencias	0,825
			RA4: Mejora redes de apoyo	0,825
			RA5: Mejora colocación laboral	0,707

2.2. FIABILIDAD Y VALIDEZ DEL CONSTRUCTO

Para evaluar la consistencia interna de los indicadores que miden los constructos reflectivos, se analiza la fiabilidad del constructo por medio del Alfa de Cronbach y el coeficiente de fiabilidad compuesta (IFC). El Alfa de Cronbach permite estimar la fiabilidad de un instrumento de medida a través de un conjunto de ítems que se espera que midan el mismo constructo o dimensión teórica. La validez de un instrumento se refiere al grado en que el instrumento mide aquello que pretende medir.

En la Tabla 3 se muestra que el Alfa de Cronbach presenta una alta consistencia interna en los 7 constructos analizados, ya que supera los niveles recomendados de 0,7 (George & Mallery, 2010). De la misma forma, el índice de fiabilidad compuesta (IFC) de un constructo permite medir la consistencia interna del bloque de indicadores, es decir, las variables observables del constructo. En la tabla 3 se observa que el IFC supera los valores recomendados de 0,7. Por lo tanto, se verifica la consistencia interna de las variables del instrumento de evaluación.

2.3. VALIDEZ CONVERGENTE

La validez convergente se comprueba a través de la varianza extraída media (AVE) de los constructos. En la tabla 3, el coeficiente AVE para todos los valores alcanzados superan

el valor mínimo recomendado de 0,5 y son significativos al 95%, se confirma que las variables explican más del 50% de la varianza de sus constructos y por lo tanto existe validez convergente (Esposito *et al.*, 2010).

Tabla 3. Alfa de Cronbach, Índice de Fiabilidad Compuesta y Validez Convergente

Constructo	Alfa de Cronbach	IFC	Validez Convergente (AVE)
Aprendizaje Significativo (AS)	0,790	0,866	0,618
Conducta Intraemprendedora (CI)	0,809	0,866	0,564
Confianza (CO)	0,758	0,837	0,509
Liderazgo Académico (LA)	0,795	0,859	0,551
Liderazgo Educativo (LI)	0,827	0,874	0,537
Liderazgo Transformacional (LTF)	0,817	0,872	0,578
Rol Activo (RA)	0,794	0,867	0,621

2.4. VALIDEZ DISCRIMINANTE

Los valores de la matriz de correlaciones entre constructos que está formada por la raíz cuadrada del coeficiente AVE debe ser superior al resto de su misma columna (Espejel, Camarena y Sandoval, 2013). Al respecto, se indica un procedimiento inverso en donde se calcula la raíz cuadrada de la AVE, que ha de ser mayor que las correlaciones que presentan con el resto de los constructos, los resultados de acuerdo a tabla 4 son: AS: 0,786; CI: 0,751; CO: 0,713; LA: 0,742; LI: 0,733; LTF: 0,760 y RA: 0,788, lo que corresponde a indicadores que garantizan la validez discriminante del modelo propuesto.

Tabla 4. Validez Discriminante

Constructo	AS	CI	CO	LA	LI	LTF	RA
AS	0,786						
CI	0,433	0,751					
CO	0,463	0,505	0,713				
LA	0,399	0,488	0,645	0,742			
LI	0,357	0,479	0,578	0,692	0,733		
LTF	0,406	0,429	0,577	0,630	0,706	0,760	
RA	0,553	0,499	0,470	0,334	0,304	0,306	0,788

3. RESULTADOS

La metodología estadística utilizada para analizar las hipótesis propuestas es el modelo de ecuaciones estructurales (Structural Equation Modeling, SEM), técnica que permite combinar tanto la regresión múltiple como análisis factorial, permitiendo al investigador evaluar las muy complejas interrelaciones de dependencia y al mismo tiempo incorporar los efectos del error de medida sobre los coeficientes estructurales del modelo (Cupani, 2012).

Para ello se aplican los Mínimos Cuadrados Parciales (Partial Least Squares, PLS), debido a que este método está orientado a modelos de carácter predictivo y exploratorio, en donde el conocimiento teórico no está del todo desarrollado, como es el caso del modelo propuesto, que es un modelo propio con recolección de algunas teorías. Para los análisis se utilizó el software SmartPLS.

3.1. VALIDACIÓN DEL MODELO ESTRUCTURAL

El Test de Stone-Geisser (Q^2) se usa como criterio para medir la relevancia predictiva de los constructos dependientes y se calcula por medio de la técnica Blindfolding. En el caso de que la $Q^2 > 0$, indica que el modelo tiene relevancia predictiva. En caso contrario, no la tiene (Chin, 1998), los resultados evidencian que el modelo tiene relevancia predictiva para todos los constructos dependientes, los mejores comportamiento se obtienen en el constructo Liderazgo Académico ($Q^2=0,266$), que es dependiente del Liderazgo Educativo y Liderazgo Transformacional, por ello, fortalecer las habilidades de los directivos conectadas con el quehacer educacional del centro educativo se constituye en un factor potenciador del liderazgo académico, este último, es relevante al tener un buen comportamiento predictivo en la Confianza ($Q^2=0,230$) del estudiantado del centro educativo, que sumado al Rol Activo y Conducta Intraemprendedora, tienen relevancia predictiva del Aprendizaje Significativo ($Q^2=0,204$) del estudiante, entonces, las estrategias que emprenda un centro educativo deben considerar articular adecuadamente el Liderazgo Académico con una mayor intervención del estudiante en su propio aprendizaje, que fortalezca tanto su Confianza, como su Rol Activo y su Conducta Intraemprendedora.

Se evalúan las relaciones causales que se proponen en el modelo, por medio de la varianza explicada (R^2) (Johnson & Kuby, 2011). La varianza explicada de las variables endógenas o dependientes debe ser igual o mayor que 0,1. Como se aprecia en tabla 5, todos los constructos cumplen con este criterio.

Se puede apreciar como el valor R^2 para el Aprendizaje Significativo es de 0,571, lo que quiere decir que el 57,1% de la varianza de este constructo es explicada por el modelo, lo que según Henseler, Ringle & Sinkovics (2009) modelos con R^2 sobre 0,33 se consideran moderados. Así, se desprende que el liderazgo académico es un activo estratégico, pues su impacto en el estudiante se genera evolutivamente en procesos de aprendizajes y enseñanzas de largo plazo, por lo que es necesario invertir en crear una comunidad con cultura de aprendizaje colaborativo que le dé sostenibilidad a un quehacer académico que con convicción deberá lograr que cada estudiante actúe con confianza, rol activo y con conducta intraemprendedora. La validez estadística de estas relaciones se hará seguidamente mediante el contraste de hipótesis.

3.2. ÍNDICE DE BONDAD DE AJUSTE (GOF)

Esposito *et al.* (2010) sugiere un criterio global de bondad de ajuste para los modelos estructurales PLS. Estos autores proponen que el índice de bondad de ajuste global se dé por medio de la raíz cuadrada de la multiplicación de la media aritmética del análisis de la varianza extraída (AVE) y la media aritmética de la varianza explicada (R^2) de las variables endógenas o dependientes. Como se observa en tabla 5, el índice de bondad de ajuste (GoF) es 0,57 demostrando que se tiene un buen ajuste en el modelo de medida y en el modelo estructural, cumpliendo así con el criterio empírico de que la medida de bondad de ajuste debe variar entre 0 y 1, a mayor valor, mejor será el índice (Tenenhaus, 2008), el resultado de bondad de ajuste global (GoF=0,57) alcanzado en este estudio, está en línea con la validación del modelo estructural y sugiere que es aceptable la utilización de dicho modelo, sea por autoridades y/o directivos de la educación, para contrastar el Aprendizaje Significativo del estudiantado de un centro educativo.

Tabla 5. Test de Stone-Geisser (Q^2)

Constructo	AVE	R^2	Q^2
Liderazgo Académico (LA)	0,551	0,718	0,266
Rol Activo (RA)	0,621	0,424	0,053
Confianza (CO)	0,509	0,513	0,230
Conducta Intraemprendedora (CI)	0,564	0,641	0,186
Aprendizaje Significativo (AS)	0,618	0,571	0,204
Liderazgo Educativo (LI)	0,537		
Liderazgo Transformacional (LTF)	0,578		
Bondad de Ajuste GOF	0,57		

3.3. CONTRASTE DE HIPÓTESIS

El Path análisis, es un método que permite evaluar el ajuste de modelos teóricos en los que se proponen un conjunto de relaciones de dependencia entre variables. Chin (1998) propone para ser considerados aceptables, los coeficientes path estandarizados deberían alcanzar como mínimo un valor de 0,2, e idealmente situarse por encima de 0,3. En cuanto al cálculo del error estándar de los parámetros, se debe verificar la condición del estadístico $T \geq 1,96$ (Kwong, 2013). Los resultados del contraste de hipótesis se aprecian en tabla 6.

Tabla 6. Coeficientes Paths, Estadístico T y Contraste de las Relaciones

Hipótesis	Relaciones	Paths (β)	Valor T (Bootstrap)	Contraste
H1+	LTF à LA	0,284	5,396**	Acepta
H2+	LI à LA	0,490	9,725**	Acepta
H3+	LA à CO	0,643	17,112**	Acepta
H4+	LA à RA	0,254	2,744**	Acepta
H5+	CO à RA	0,437	6,395**	Acepta
H6+	CO à CI	0,336	6,508**	Acepta
H7+	RA à CI	0,345	5,917**	Acepta
H8+	CO à AS	0,224	4,102**	Acepta
H9+	RA à AS	0,381	6,227**	Acepta
H10+	CI à AS	0,239	2,010**	Acepta

** : t-value >1,96 (p-value<0,05)

Los análisis realizados al modelo causal ratifican con confiabilidad estadística que el liderazgo académico presente en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de La Serena, se genera a partir de la gestión sistémica de dos variables; Liderazgo transformacional y liderazgo educativo. Estas variables explican en un 71,8% la varianza del liderazgo académico instalado en la Facultad de Ingeniería, y de manera simultánea logra explicar la confianza en un 51,3% y al rol activo en un 42,4%, siendo a su vez estos dos últimos las variables que explican en un 64,1% la varianza de la conducta intraempresarial, para que finalmente, las últimas tres mencionadas expliquen en un 57,1% la varianza del aprendizaje significativo de los alumnos, un valor relevante según Medina, López de Llergo y Díaz (2012).

4. DISCUSIÓN

Con estos resultados se confirma la influencia significativa del liderazgo académico, en el aprendizaje significativo de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería. Este proceso de influencia, demanda del docente un desempeño que además de concentrarse en la enseñanza de conocimientos y técnicas ad-hoc a cada asignatura de pre grado, deberá complementarlo con la enseñanza y lograr desarrollos en la confianza, rol activo y conducta intraempresarial de los estudiantes, para recién lograr en ellos(as) un aprendizaje significativo en sus procesos educativos en pregrado.

Los resultados univariantes de esta investigación evidencian que los docentes de la Facultad de Ingeniería, deben mejorar la gestión sistémica en el estándar requerido, de las variables que influyen en el aprendizaje significativo, pues sus niveles se encuentran

en un rango bajo (41 a 60%) a medio (61 a 80%), según la escala usada en Cabana *et al.* (2016). Para el caso del liderazgo académico se evidenció un nivel de 58,0% (liderazgo educativo 61,4 % y liderazgo transformacional 55,0 %), confianza del estudiante un 59%, rol activo un 59% y conducta intraemprendedora un 61,5%. Generando en su conjunto un nivel medio-bajo de aprendizaje significativo, equivalente a un 60,8%, lo que establece un desafío estratégico para los directivos y docentes de las diferentes carreras de la Facultad de Ingeniería y de los directivos de la ULS.

Respecto a las variables que influyen positiva y directamente en el aprendizaje significativo, el rol activo es el que tiene un mayor impacto positivo, seguido por la conducta intraemprendedora y la confianza del estudiante, pues presentan coeficiente estandarizado de 0,38, 0,239 y 0,224, respectivamente. Complementariamente, el liderazgo educativo es más influyente en el liderazgo académico, seguido por el liderazgo transformacional, pues sus coeficientes estandarizados son 0,49 y 0,284, respectivamente. Esto último, evidencia que la sinergia de ambos estilos de liderazgos en la Facultad de Ingeniería, dependen más del ejercicio pertinente y efectivo del liderazgo educativo.

Los dos estilos de liderazgos, el educativo y el transformacional explican significativamente la varianza del liderazgo académico (71,8%). Ambos se deben ejecutar en paralelo y de forma pertinente, para que el liderazgo académico genere los resultados esperados a nivel del estudiante y al menos la carrera. El liderazgo educativo que se desarrolla en el aula o espacios de enseñanza, permitirá a los estudiantes lograr los resultados de aprendizaje de cada asignatura de pregrado, ejecutando para ello estrategias de aprendizajes interactivas que motivarán a los estudiantes a lograr el nivel de desempeño requerido por los objetivos de cada asignatura. Complementariamente, el liderazgo transformacional que ejercen los docentes, desarrollará el potencial de sus estudiantes durante la asignatura que dicta y la carrera, fortaleciendo la instalación de las actitudes, valores y competencias según la razón de ser y el perfil de egreso de la carrera.

Las estrategias centradas en mejorar la contribución del liderazgo académico en; la confianza, el rol activo y la conducta intraemprendedora de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería, se deben convertir en decisiones estratégicas, ejecutándose periódicamente prácticas docentes innovadoras con perspectiva estratégica, consistentes con su modelo educativo, la razón de ser de la carrera y con las competencias que crecientemente están demandando el mercado laboral y la sociedad. Este escenario se confirma con significancia estadística, dado que el liderazgo académico explica la varianza de la confianza de los estudiantes en un 51,3% y en conjunto ambos constructos explican la varianza del rol activo de los estudiantes en un 42,4%. Complementariamente, el rol activo y la confianza explican en un 64,1% la varianza de la conducta intraemprendedora del estudiante.

Por lo tanto, un liderazgo académico ejecutado pertinentemente al contexto “sico-socio-cultural” de la Facultad de Ingeniería y de la Universidad de La Serena, permitiría la construcción de un ecosistema de aprendizaje donde el estudiante; primero podrá potenciar su confianza, así estará predispuesto a asumir objetivos académicos desafiantes y elevará su autoexigencia no conformándose sólo con aprobar sino y por sobre todo por aprender conocimientos y técnicas de valor para su futuro laboral, aunque esto implica asumir más riesgo durante el pregrado. Segundo, el estudiante asumirá un rol activo basado en parte en la confianza que ya ha desarrollado, será participativo, proactivo y exigirá al docente a mejorar continuamente sus prácticas y estrategias de enseñanza y evaluación de las mismas, impulsándolo a que busque aprendizajes interactivos, colaborativos y de valor

para el presente y futuro del estudiante. Además la influencia conjunta de la confianza y el rol activo fortalecerá la conducta intraemprendedora de los estudiantes, motivándolos a contribuir periódicamente con innovaciones en los diferentes procesos de pregrado donde participa, porque están recibiendo una enseñanza de calidad y valor (pues al tener un rol activo y confianza ese resultado es lo mínimo que les da satisfacción), situación que además los llevará a contribuir activamente en toda la Universidad, con los stakeholders con quienes interactúa y con la sociedad.

Finalmente, de forma indirecta el liderazgo académico y con influencia directa la confianza, el rol activo y conducta intraemprendedora del estudiante, explican un 57,1% de la varianza del aprendizaje significativo de los estudiantes, por lo que imprescindiblemente los docentes deben asumir periódicamente prácticas innovadoras en el aula o ecosistemas de aprendizajes. Así lograr un aprendizaje significativo, requiere planificar la eliminación de todas aquellas actividades o prácticas que no le dan valor a un estudiante, que se entiende posee confianza sostenible y un rol activo, estudiantes que necesitan espacios y el tiempo apropiado para la reflexión y la autorreflexión de los contenidos de cada asignatura y lo interactuado en pregrado, pues son estos espacios los que le permiten crecer profesionalmente y como individuo. Este proceso reflexivo y autorreflexivo debe posibilitar construir conocimientos, debe ser capaz de integrar el conocimiento y llevarlo a la práctica, es decir el estudiante debe asumir una conducta intraemprendedora en iniciativas académicas curriculares y extracurriculares, pues principalmente a través de este proceso planificado interno y externo a la ULS (reafirmando la relevancia de potenciar efectivamente la vinculación con el medio), proceso interactivo, teórico y crecientemente real, que potenciará en el estudiante un aprendizaje significativo.

5. CONCLUSIONES

Se concluye que el aprendizaje significativo de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la ULS requiere de una correcta y proactiva gestión de las variables que explican su variabilidad y por ende influyentes directa y positiva, en este caso la confianza, el rol activo y la conducta intraemprendedora, como también del liderazgo académico (liderazgo transformacional y liderazgo educacional), que afectan de manera indirecta y positivamente sobre el aprendizaje significativo.

Se puede afirmar que el liderazgo académico es un proceso de influencia, que se ejecuta considerando el “contexto psico-socio-cultural” de los estudiantes y del centro de educación superior, generando una participación activa de los estudiantes, innovadora y contribuyente a los objetivos personales, académicos y organizacionales, fortaleciendo el aprendizaje significativo de los estudiantes y el valor de la carrera y del centro de educación superior.

Construir un ecosistema de aprendizaje que movilice a los docentes y estudiantes a transitar activamente por el camino de innovar en la docencia para generar aprendizajes significativos, es un trabajo de todos y un proceso continuo. Se debe contar con una masa crítica de docentes y estudiantes, con interés en ajustar y/o eliminar todo aquello que no le da valor al aprendizaje, a través de iniciativas intraemprendedoras donde el estudiante asume un rol activo, cuyo protagonismo es creciente por los niveles sostenibles de su confianza.

Avanzar en este desafío requiere imprescindiblemente del compromiso de los directivos de la Universidad, cuyos liderazgos deben impulsar el diseño e implementación de políticas ad hoc, incentivos (intrínsecos y extrínsecos) y procedimientos de evaluación y seguimiento del logro de objetivos personales, académicos y organizacionales, creando así las condiciones que lleven a los académicos y estudiantes a desarrollar un ecosistema mejoramiento continuo docente, donde la investigación y extensión son de valor en un centro de educación superior, en la medida que sus resultados se integran y contribuyan a la docencia, de allí entonces que son procesos que están al “servicio” de la docencia y su innovación.

Si un centro de educación superior decide invertir sosteniblemente en innovar en la docencia, claramente será una inversión de alta rentabilidad social y deben ser ejecutados por docentes con vocación, que estarán día a día en el aula entregando a los estudiantes, aquello que esté de acuerdo a sus expectativas, a los desafíos de una sociedad globalizada, que paso a paso se debe conectar más con la economía del bien común, formando así personas con capacidad para gestionar un flujo creciente de cambios de valor, estudiantes con talento pues gestionarán complejidades que van a ir incrementándose y no se necesitan personas y menos se deben formar estudiantes que tengan una actitud pasiva y obediente, que a todo lo que se les plantee ellos o ellas digan sí.

Es recomendable que la universidad evalúe y realice un seguimiento del liderazgo académico (y sus dos componentes), del valor de potenciar la confianza de los estudiantes, la contribución de formar estudiantes con un rol activo y conductas intraempresariales, que son necesarias para luego generar aprendizajes significativos. Así dispondrá de información fidedigna para continuar invirtiendo en el potenciamiento de un ecosistema docente innovador, pues concluiría que es rentable socialmente y será una evidencia que la universidad está cumpliendo con los compromisos estratégicos que están en su modelo educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akilli, H.S., Alkaya, A., Akilli, H. & Kizilboga, R. (2014). The relationship between perceived academic leadership style and support for strategic planning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 143, 897-901.
- Álvarez, J., Chaparro, E. y Reyes, D. (2014). Estudio de la Satisfacción de los Estudiantes con los Servicios Educativos brindados por Instituciones de Educación Superior del Valle de Toluca. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(2), 5-26.
- Bakır, S. (2011). Is it possible to have students think creatively with the help of active learning techniques? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2533-2539.
- Bush, T. & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571.
- Cabana, S. R., Cortes, F., Aguilera, M. y Vargas, F. (2018). Factores Determinantes para el Intraemprendimiento Social: El Caso de los Estudiantes de Ingeniería de la Universidad de La Serena, Chile. *Formación Universitaria*, 11(2), 87-98.
- Cabana, S. R., Cortes, F., Vega, D. y Cortes, R. (2016). Análisis de la fidelización del estudiante de ingeniería con su centro de educación superior: desafíos de gestión educacional. *Formación Universitaria*, 9(6), 93-104.
- Campo, M. (2012). *La cultura del emprendimiento en los establecimientos educativos*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- Chin, W. (1998). The Partial Least Squares approach to Structural Equation Modelling. In G. A. Marcoulides. *Modern Methods for Business Research*, 8, 295-336.
- Cupani, M. (2012). Análisis de Ecuaciones Estructurales: conceptos, etapas de desarrollo y un ejemplo de aplicación. *Revista Tesis*, 1(1), 186-199.
- De La Fuente, H., Marzo, M. y Reyes, M. (2010). Análisis de la satisfacción universitaria en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Talca. *Ingeniare: Revista chilena de ingeniería*, 18(3), 350-363.
- Espejel, J., Camarena, D. y Sandoval, S. (2013). Alimentos tradicionales en sonora, México: factores que influyen en su consumo. *Innovar: Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 24(53), 127-139.
- Esposito, V., Chin, W., Henseler, J. & Wang, H. (2010). *Handbook of partial leastsquares: Concepts, Methods and applications*. Berlin: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- George, D. & Mallery, P. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update*. United States of America, Boston: Allyn y Bacon.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis*. United States of America: Pearson.
- Harutyunyan, L. (2014). *Empoderamiento: una solución para evitar y manejar el ambiente conflictivo en el aula* (Tesis de magister). Ecuador: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Harvey, S., Royal, M. & Stout, D. (2003). Instructor's Transformational Leadership: University Student Attitudes and Ratings. *Psychological Reports*, 92(2), 395-402.
- Hayton, J. C. (2005). Promoting corporate entrepreneurship through human resource management practices: A review of empirical research. *Human Resource Management Review*, 15(1), 21-41.
- Henseler, J., Ringle, C. & Sinkovics, R. (2009) The use of partial least squares path modeling in international marketing advances. *Advances in International Marketing*, 20, 277-319.
- Johnson, R. R. & Kubly, P. J. (2011). *Elementary statistics*. United States of America, Boston: Brooks/Cole Cengage Learning.
- Klien, L. (2014). *La pedagogía ignaciana: su origen espiritual y su configuración personalizada*. Quito (Cumbayá).
- Kwong, K. (2013). Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) Techniques Using SmartPLS. *Marketing Bulletin*, 24(1), 1-32.
- Leadbetter, J. (2008). Learning in and for interagency working: making links between practice development and structured reflection. *Learning in Health and Social Care*, 7(4), 198-208.
- Marks, H. M. & Printy, S. M. (2003). Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Martínez, Z., Páramo, M. F., Guisande, M. A., Tinajero, C., Da Silva, L. y Rodríguez, M. S. (2014). Apoyo social en universitarios españoles de primer año: propiedades psicométricas de Social Support Questionnaire-Short Form y el Social Provisions Scale. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(2), 102-110.
- Medina, A. y Gómez, R. (2014). El liderazgo pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación secundaria. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 53(1), 91-113.
- Medina, B., López de Llergo, L. M. y Díaz, A. (2012). La Medición De Datos Cualitativos, Una Tendencia En Investigación Social: Análisis Del Caso De La Facultad De Contaduría Y Administración, Unidad Culiacán. *Ra Ximhai*, 8(2), 287-295.
- Monereo, C., Sánchez-Busqués, S. y Suñé, N. (2012). La enseñanza auténtica de competencias profesionales. Un proyecto de aprendizaje recíproco instituto-universidad. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16(1), 79-101.
- Moreira, M. (2012). ¿Al final, qué es aprendizaje significativo? *Quirriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (25), 29-56.

- Moriano J., Molero, F., Topa, G. & Levy, J. (2014). The influence of transformational leadership and organizational identification on intrapreneurship. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 10(1), 103-119.
- Noland, A. K. (2005). *The Relationship between Teacher Transformational Leadership and Student Outcomes*. Oxford (Ohio): Miami University.
- OECD (2018), *OECD Economic Surveys*. Chile 2018: OECD Publishing.
- Patiño, H. (2012). Educación humanista en la universidad. *Perfiles Educativos*, 34(136), 23-41.
- Pounder, J. S. (2008). Transformational Classroom Leadership: A Novel Approach to Evaluating Classroom Performance. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33(3), 233-243.
- Rand Corporation (2012). *Teachers Matter: Understanding Teachers' Impact on Student Achievement*. Santa Mónica: RAND Corporation Corporate Publication Series.
- Razeto, A. (2017). Más confianza para una mejor escuela: el valor de las relaciones interpersonales entre profesores y director. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 8(1), 61-76.
- Sánchez, I., Moreira, M. y Caballero, C. (2009). Implementación de una propuesta de aprendizaje significativo de la cinemática a través de la resolución de problemas. *Revista Chilena de Ingeniería*, 17(1), 27-41.
- Sharma, P. & Chrisman, S. (2007). Toward a Reconciliation of the Definitional Issues in the Field of Corporate Entrepreneurship*. In Á. Cuervo, D. Ribeiro, S. Roig (eds), *Entrepreneurship: Concepts, Theory and Perspective* (pp. 83-103). Berlin: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Silva, J. y Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación educativa (México, DF)*, 17(73), 117-131.
- Sinha, S. & Hanuscin, D. L. (2017). Development of teacher leadership identity: A multiple case study. *Teaching and Teacher Education*, 63, 356-371.
- Solarte, M. G., Salas, L. y Martínez, É. G. (2017). Estilos de liderazgo de hombres y mujeres en las pymes. *AD-minister*, (31), 25-46.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Tenenhaus M. (2008). Component-based structural equation modelling. *Total Quality Management*, 19(7/8), 871-886.
- Weinstein, J. (2009). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la Reforma Educacional Chilena. *Revista Estudios Sociales*, 117, 123-148.