

EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS
PERFILES



TERCERA ÉPOCA

VOLUMEN XXXIX

NÚMERO 157

Carlos Sancho-Álvarez, Jesús M. Jornet y José González-Such
UNA APROXIMACIÓN AL VALOR SOCIAL SUBJETIVO DE LA EDUCACIÓN EN IBEROAMÉRICA

Mariano Narodowski y Verónica Gottau
CLASES MEDIAS Y ESCUELA PÚBLICA

Sandra Liliana Londoño
ESTUDIANTES INDÍGENAS EN UNIVERSIDADES EN EL SUROCCIDENTE COLOMBIANO

Marta Rodríguez
INTERCULTURALIDAD, PLURINACIONALIDAD Y *SUMAK KAWSAY* EN ECUADOR

Alejandro Díaz, María Victoria Pérez, Julio Antonio González-Pienda y José Carlos Núñez
IMPACTO DE UN ENTRENAMIENTO EN APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Waltraud Martínez e Ismael Esquivel
EFECTOS DE LA INSTRUCCIÓN DE ESTRATEGIAS DE LECTURA,
MEDIADAS POR TIC, EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DEL INGLÉS

Nelsy Constanza Peña y José Gabriel Cristancho
LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD POLÍTICA
DE NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

M^a José Mayorga, M^a Pilar Sepúlveda, Dolores Madrid y Monsalud Gallardo
GRADO DE SATISFACCIÓN Y UTILIDAD PROFESIONAL DE LAS PRÁCTICAS EXTERNAS DEL ALUMNADO
DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA (ESPAÑA)

•••

José Alfonso Jiménez
LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA MEXICANA BAJO LA PERSPECTIVA NACIONAL E INTERNACIONAL

Gabriel Herrada-Valverde y Rosario Isabel Herrada
ANÁLISIS DEL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA
DE LOS ESTUDIANTES DESDE EL MODELO CONSTRUCCIÓN-INTEGRACIÓN

••

Angélica Buendía, Susana García, Rocío Grediaga, Monique Landesmann,
Roberto Rodríguez-Gómez, Norma Rondero, Mario Rueda y Héctor Vera
QUERÍAMOS EVALUAR Y TERMINAMOS CONTANDO: ALTERNATIVAS
PARA LA EVALUACIÓN DEL TRABAJO ACADÉMICO

DIRECTOR

Alejandro Márquez Jiménez

CONSEJO EDITORIAL

Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*

Patrick Boumard, *Université de Bretagne Occidentale, Brest, Francia*

Rosalba Casas, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*

Cristián Cox Donoso, *Universidad Diego Portales, Chile*

María de Ibarrola Nicolín, *Departamento de Investigaciones Educativas, México*

Norberto Fernández Lamarra, *UNTREF, Argentina*

Gustavo Fischman, *Arizona State University, EUA*

Jesús Miguel Jornet Meliá, *Universidad de Valencia, España*

Humberto Muñoz, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*

Javier Murillo, *Universidad Autónoma de Madrid, España*

Ma. Cristina Parra, *Universidad de Zulia, Venezuela*

José Francisco Soares, *Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil*

Emilio Tenti Fanfani, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*

Lilia Toranzos, *Organización de Estados Iberoamericanos, Argentina*

Alicia Vargas Porras, *Universidad de Costa Rica, Costa Rica*

Guillermo Zamora Poblete, *Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile*

COMITÉ EDITORIAL

Germán Álvarez Mendiola (DIE-CINVESTAV), María Isabel Belausteguigoitia Rius (FFyL-UNAM),

Alejandro Canales Sánchez (IISUE-UNAM), Graciela Cordero Arroyo (UABC),

Adrián de Garay Sánchez (UAM-Azcapotzalco), Gloria del Castillo Alemán (FLACSO-México),

Gunther Dietz (UV), Ana Lucía Escobar Chávez (UAS), Ana Hirsch Adler (IISUE-UNAM),

Rodrigo López Zavala (UAS), Andrés Lozano Medina (UPN), Dinorah Miller Flores (UAM-Azcapotzalco),

Enrique Pieck Gochicoa (UIA), Estela Ruiz Larraguivel (IISUE-UNAM), Lya Sañudo Guerra (SEJ).

Editora: Gabriela Arévalo Guízar

Corrección: Cecilia Fernández Zayas

Diseño editorial, formación y fotografía: Ernesto López Ruiz

Perfiles Educativos ha sido aprobada para su inclusión en el Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica (IRMICYT), del CONACYT, así como en los índices y las bases de datos: SCOPUS (Elsevier, Bibliographic Databases), Scientific Electronic Library Online (Scielo México), Scielo Citation Index (Scielo-Thomson Reuters), Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC), Índice de Revistas sobre Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE), Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (LATINDEX) y Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE).

Perfiles Educativos es una publicación que da a conocer principalmente resultados de la investigación en educación. Su línea editorial da cabida a los diversos aspectos de indagación, pues considera que las ciencias de la educación se han constituido en un campo inter y pluridisciplinario. La educación es un campo de conocimiento y también un ámbito de intervención; es por ello que en la revista se publican resultados de investigaciones con referentes teóricos o empíricos, desarrollos teóricos y reportes de experiencias educativas con un fundamento conceptual que por su carácter merezcan ser difundidos. *Perfiles Educativos* es una revista de intercambio y debate abierta a todos los interesados en el campo de la investigación educativa.

© 2017, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)

Perfiles Educativos es una publicación trimestral del IISUE de la UNAM. Los artículos firmados no necesariamente reflejan los criterios del IISUE y son responsabilidad exclusiva de los autores. Se prohíbe la reproducción total o parcial de los artículos sin autorización. No se devuelven originales. La correspondencia debe dirigirse a Revista *Perfiles Educativos*, Edificio del IISUE, lado norte de la Sala Nezahualcóyotl, Zona Cultural, Coyoacán, 04510, México, D.F. Correo electrónico: perfiles@unam.mx

Suscripciones anuales: México \$500.00 M.N. Extranjero: USD 50.00. Precio del ejemplar: \$100.00 M.N. Información sobre suscripciones a los teléfonos 56 22 69 95, ext. 2023. Impresión: Calle 5 de febrero núm. 2309, Col. San Jerónimo Chicahualco, C.P. 52170, Metepec, Estado de México, teléfono 722 1991 345. Certificado de licitud expedido por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas, el 16 de noviembre de 1981. *Perfiles Educativos* es nombre registrado en la Dirección General de Derechos de Autor. Se tiraron 500 ejemplares en junio de 2017.

Contenido

<i>Editorial</i>	3
<i>Claves</i>	
CARLOS SANCHO-ÁLVAREZ, JESÚS M. JORNET Y JOSÉ GONZÁLEZ-SUCH	14
Una aproximación al valor social subjetivo de la educación en Iberoamérica Evidencias de validez entre Argentina, España y República Dominicana <i>A study of the subjective social value of education in Latin America</i> <i>Validity evidence between Argentina, Spain and the Dominican Republic</i>	
MARIANO NARODOWSKI Y VERÓNICA GOTTAU	34
Clases medias y escuela pública La elección escolar como resistencia <i>Middle classes and state education</i> <i>Choosing schools as an act of resistance</i>	
SANDRA LILIANA LONDOÑO CALERO	52
Estudiantes indígenas en universidades en el suroccidente colombiano Tensiones entre calidad y pertinencia <i>Indigenous university students in South-West Colombia</i> <i>Tensions between quality and belonging</i>	
MARTA RODRÍGUEZ CRUZ	70
Interculturalidad, plurinacionalidad y <i>sumak kawsay</i> en Ecuador La construcción de un nuevo modelo de Estado a través de la educación intercultural bilingüe: discurso y realidad <i>Interculturality, plurinationality and sumak kawsay in Ecuador</i> <i>The construction of a new model of state through bilingual intercultural education: Discourse and reality</i>	
ALEJANDRO DÍAZ MUJICA, MARÍA VICTORIA PÉREZ VILLALOBOS, JULIO ANTONIO GONZÁLEZ-PIENDA Y JOSÉ CARLOS NÚÑEZ PÉREZ	87
Impacto de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios <i>Impact of training in self-supervised learning among university students</i>	
WALTRAUD MARTÍNEZ OLVERA E ISMAEL ESQUIVEL GÁMEZ	105
Efectos de la instrucción de estrategias de lectura, mediadas por TIC, en la comprensión lectora del inglés <i>The impact of information and communication technologies on the teaching of English reading comprehension strategies</i>	

NELSY CONSTANZA PEÑA FORERO Y JOSÉ GABRIEL CRISTANCHO ALTUZARRA 123
La enseñanza de la historia y la construcción de subjetividad
política de niños y niñas de educación básica primaria
*Teaching History and constructing political subjectivity
among boys and girls in primary school*

M^a JOSÉ MAYORGA FERNÁNDEZ, M^a PILAR SEPÚLVEDA RUIZ,
DOLORES MADRID VIVAR Y MONSALUD GALLARDO GIL 140
Grado de satisfacción y utilidad profesional de las prácticas externas del alumnado
de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (España)
*Level of satisfaction and professional usefulness of work experience among students in
the Education Sciences Faculty of the University of Málaga (Spain)*

Horizontes

JOSÉ ALFONSO JIMÉNEZ MORENO 162
La calidad de la educación básica mexicana bajo la perspectiva nacional e
internacional: el caso de lectura en tercero de primaria
*The quality of basic Mexican education from a national and international perspective:
Reading skills in 3rd grade of primary school*

GABRIEL HERRADA-VALVERDE Y ROSARIO ISABEL HERRADA 181
Análisis del proceso de comprensión lectora de los estudiantes
desde el modelo construcción-integración
*Analyzing students' reading comprehension process with
a construction-integration model*

Documentos

ANGÉLICA BUENDÍA, SUSANA GARCÍA SALORD, ROCÍO GREDEIAGA,
MONIQUE LANDESMANN, ROBERTO RODRÍGUEZ-GÓMEZ, NORMA RONDERO,
MARIO RUEDA Y HÉCTOR VERA 200
Queríamos evaluar y terminamos contando:
alternativas para la evaluación del trabajo académico
We wanted to assess but ended up describing: Alternatives for assessing academic work

Reseñas

PASI SAHLBERG 222
El cambio educativo en Finlandia. ¿Qué puede aprender el mundo?
por: Axel Didriksson T.

PATRICIA DUCOING (COORD.) 228
La investigación en educación: epistemologías y metodologías
por: David Pérez Arenas

Editorial

Dos comentarios sobre el Nuevo Modelo Educativo: consistencia y viabilidad

El 13 de marzo de 2017 la Presidencia de la República y la Secretaría de Educación Pública de México presentaron el Nuevo Modelo Educativo (NME) (SEP, 2017a; 2017b); con ese motivo, y a iniciativa del Dr. Sebastián Plá y del personal de difusión del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM, se grabó una serie de entrevistas breves a los investigadores de esa dependencia con el fin de ofrecer al público en general un conjunto de opiniones expertas sobre diversos tópicos contenidos en esta propuesta del gobierno federal. Las entrevistas, 25 en total, pueden consultarse a través de la página electrónica del *Boletín* del IISUE, bajo el título de “Preguntas infrecuentes al Nuevo Modelo Educativo”.¹ Cabe destacar que las entrevistas han tenido una gran aceptación por parte del público a través del propio *Boletín* digital del IISUE, y de redes sociales (YouTube, Facebook y Twitter): al final del primer mes desde su publicación (27 de marzo a 27 de abril) se contabilizó una suma combinada de 434 mil 019 reproducciones. Este hecho habla muy bien de la manera como el IISUE está aprovechando las posibilidades de difusión y el alcance que puede lograrse a través de medios electrónicos; vaya desde aquí nuestro reconocimiento a quienes llevaron adelante esta iniciativa, y a todos los miembros del IISUE que participaron en ella.

Además de extender esta invitación a los lectores de *Perfiles Educativos*, en el editorial de este número procuraré ampliar y fundamentar mi participación en esta iniciativa con dos comentarios relacionados con el NME: el primero invita a reflexionar acerca de la consistencia interna de la propuesta del gobierno federal para orientar el desarrollo educativo nacional; y el segundo destaca tres aspectos relacionados con la viabilidad de implementar el NME y de cubrir las metas propuestas por el mismo.

SOBRE LA CONSISTENCIA INTERNA DEL NUEVO MODELO EDUCATIVO

Para analizar la consistencia del modelo hay que recordar los cinco tomos de *Tendencias educativas oficiales en México* de Ernesto Meneses Morales (1992) que abarcan el periodo comprendido de 1821 a 1988. Como el propio autor señala,

¹ Pueden consultarse en la siguiente liga: http://www.iisue.unam.mx/boletin/?page_id=5288

más que ser una historia de la educación esta obra analiza si los diversos proyectos educativos que se llevaron a cabo en México durante el periodo señalado constituían una filosofía de la educación sólida y bien articulada. El análisis contenido en estos cinco tomos resulta relevante para el sector educativo y un tema sensible desde la perspectiva de las políticas educativas, pues muestra las abundantes contradicciones que han existido en los proyectos que se han puesto en marcha para orientar el desarrollo del sistema educativo nacional. Otro aspecto que aporta este trabajo es la identificación de los elementos que deben contener los proyectos educativos nacionales, así como la necesaria concordancia que debe existir entre éstos para ser considerados como una filosofía educativa. A partir de ahí el autor concluye que no todo proyecto educativo constituye una filosofía educativa, y que una de las principales limitaciones que ha enfrentado el desarrollo del sistema educativo nacional es la falta de consistencia y concordancia entre sus elementos.

Se entiende por filosofía educativa el conjunto de creencias, dotadas de trabazón lógica entre sí, sobre la educación, sus fines, los educandos y los métodos adecuados para educarlos. La filosofía educativa consta de los siguientes elementos esenciales: una visión del mundo, una visión del hombre, un conjunto de valores, una teoría del conocimiento y una teoría educativa con el perfil del educando y los métodos aptos para lograr de éste determinadas características, según la sociedad a la cual pertenece (Meneses, 1992: 43).

El propio Meneses destaca que la principal limitación que presentan los proyectos educativos puestos en marcha en el periodo que analiza radica en la falta de correspondencia que existe entre los fines que se pretenden alcanzar a través de la educación, y la adecuación de los medios utilizados para ello (Maza, 1988).

Por lo anterior, un primer aspecto para reflexionar sobre el NME es si éste contiene los elementos señalados por Meneses, y si hay consistencia lógica entre los mismos. Más concretamente, cabría discurrir si existe contradicción entre la visión humanista que, según se indica, permea al NME, y los dispositivos de evaluación que se incluyen en el mismo y que están sustentados en un sistema basado en el mérito; o si los principios humanistas entran en contradicción con un enfoque pedagógico sustentado en la eficacia y competitividad, aspectos que también se señalan en la propuesta.

Es necesario reflexionar y discutir estos aspectos, especialmente porque en la *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*, presentada un año antes del NME, se indica que dicha contradicción no existe, dado que en la propuesta se integran tres fuentes que nutren su planteamiento pedagógico: una filosofía de la educación basada en principios y valores fundamentales; la demanda de capacidades que resulta del momento histórico que viven los educandos; y una concepción del proceso de aprendizaje que se ha producido recientemente en el

campo del desarrollo cognitivo (SEP, 2016a). Aunque estos aspectos no se mencionan en el NME que se presentó en 2017, están implícitos en él (SEP, 2017a).

Ahora bien, decir y demostrar son dos cosas diferentes. Algunos expertos han señalado que la visión supuestamente humanista incluida en el NME no se encuentra bien definida (De Alba, 2017; López Calva, 2017) y, de hecho, se coloca en el polo opuesto respecto del enfoque basado en el mérito, puesto que este último constituye en sí mismo un factor de exclusión que tiende a justificar las desigualdades sociales (García, 2006): si bien, por definición, la meritocracia implica un sistema de gobierno en que los puestos de responsabilidad se adjudican en función del mérito personal (RAE, 2017), también puede fungir como un artificio legitimador de la desigualdad, puesto que sea cual sea el factor que genera la desigualdad en la sociedad, quien disfruta de una posición privilegiada tiende a ver su situación como resultado de sus propios méritos (García, 2006). Así, por ejemplo, la cúpula en el poder pierde la perspectiva cuando solicita que el magisterio nacional sea sometido a los principios meritocráticos, cuando el mérito que llevó al actual secretario de Educación Pública a ese cargo fue su amistad con el presidente de la República (Miranda, 2017).

En un contexto donde se estima que aproximadamente la mitad de la riqueza mundial se concentra en apenas el 1 por ciento de los hombres más ricos (OXFAM, 2014; Blanchar, 2014; Esquivel, 2015), y donde el discurso neoliberal concilia la promoción individual en el mercado a través del mérito con la supuesta igualdad de oportunidades (García, 2006), es menester reflexionar sobre la “idoneidad” de que principios tales como el mérito y la competencia constituyan los ejes orientadores del proyecto educativo nacional. La persistencia de las desigualdades sociales en un país como el nuestro resalta la necesidad de reflexionar y discutir más al respecto.

En particular respecto del NME, hay que analizar la consistencia o coherencia existente entre los diversos elementos que lo constituyen, pues la falta de adecuación entre fines y medios puede llevar a que, como en otros proyectos educativos, sus aspiraciones no pasen a ser más que eso. Esto cobra mayor importancia si se considera la multiplicidad de fines que se pretenden alcanzar con el NME, los cuales, incluso, sobrepasan los establecidos para la educación en el artículo tercero constitucional y en la Ley General de Educación: mientras que en la Constitución se establece que la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia (DOF, 2017), en el NME, además de los fines anteriores, se añade que:

[el] propósito de la Educación Básica y Media Superior es contribuir a formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que participen activamente en la vida social, económica

y política de México. Es decir, personas que tengan la motivación y capacidad de lograr su desarrollo personal, laboral y familiar, dispuestas a mejorar su entorno social y natural, así como a continuar aprendiendo a lo largo de la vida, en un mundo complejo que vive cambios vertiginosos (SEP, 2016b).

Asimismo, se añaden aspectos tales como que todo egresado de la educación básica y media superior debe poder expresarse y comunicarse correctamente tanto en español como en otra lengua materna, en caso de tenerla; ser capaz de comunicarse en inglés; ser competente y responsable con el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC)... y así prosigue con un largo etcétera (SEP, 2016b). Tan sólo en estos tres aspectos se pueden observar grandes déficits en el sistema educativo nacional. Por ejemplo, en educación primaria se estima que del total de escuelas con al menos un alumno hablante de lengua originaria, aproximadamente la mitad no cuenta con docentes de habla indígena, a lo que hay que añadir que en las escuelas donde hay alumnos y docentes que hablan alguna lengua indígena, no siempre existe correspondencia entre dichas lenguas (INEE, 2016). En lo que respecta a la enseñanza del inglés, según datos del Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE), se calcula que sólo la mitad de las escuelas secundarias cuentan con maestro de inglés, porcentaje que se reduce a 10 por ciento en las primarias y a 5 por ciento en la educación preescolar, a lo que hay que añadir que no todos los maestros de inglés dominan dicho idioma (Calderón, 2015). En cuanto al acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, se estima que en educación primaria sólo 38 por ciento de las escuelas cuenta con al menos una computadora para uso educativo, cifra que sube a 69 por ciento en el caso de la educación secundaria (INEE, 2016).

En perspectiva, si objetivos como los anteriores no se encuentran lógicamente estructurados con los medios necesarios para lograrlos, aunque las aspiraciones que se plasman en el NME sean deseables, las dificultades para realizarlas las hacen ver como simple demagogia. De ahí, la necesidad de continuar con la reflexión profunda y la discusión acerca de las propuestas contenidas en el NME.

SOBRE LA VIABILIDAD DEL NUEVO MODELO EDUCATIVO

En la presentación del NME se dijo que éste implicaba una revolución en el sistema educativo, un cambio drástico con respecto a lo que actualmente tenemos. En efecto, los objetivos planteados en la propuesta implican importantes cambios para todos los actores involucrados en educación, y para cubrirlos es necesario crear una nueva escuela, un nuevo docente y un nuevo tipo de alumnos, algo parecido a los sistemas educativos de los países desarrollados. No obstante, para llegar a este mundo feliz que se plantea en el NME hay que considerar que en nuestro país no se cuenta con las mismas circunstancias, medios y recursos que

en los países desarrollados. Es decir, hay que tener en cuenta que, como se dice comúnmente, prometer no empobrece; el dar es lo que aniquila.

En razón de lo anterior, se percibe que una de las carencias del NME es que no incorpora aquello que podría hacer viables todos los cambios que se proponen para el sistema educativo. Si bien, como parte de la propuesta se incluye un documento denominado “Ruta para la implementación del nuevo modelo educativo” (SEP, 2017c), éste, en gran parte, reitera los “qué”, esto es, los objetivos que se espera alcanzar, pero no especifica los “cómo”, es decir, no detalla de manera clara y convincente la forma en que se procederá para cubrir dichos objetivos.

A continuación, se mencionan tres aspectos relacionados con la viabilidad del NME, es decir, con la posibilidad de cubrir los objetivos propuestos por el mismo.

- a) El primero tiene que ver con el tiempo político en que se plantea (hacia final del sexenio), ya que no alcanza para iniciar su implementación y para generar los dispositivos políticos que aseguren su continuidad más allá del presente sexenio. En diversos momentos se ha hablado de la necesidad de establecer políticas transexenales para el sector, tanto en términos de políticas generales como las referidas al financiamiento, pero hasta la fecha no se ha logrado. Como resultado de esta carencia, al inicio de cada sexenio el sector educativo queda a expensas del espíritu innovador y revolucionario de los nuevos gobernantes, lo que se traduce, cada seis años, en incertidumbre. Es probable, por tanto, que podamos ver el arranque del modelo, pero no hay elementos suficientes que aseguren su implementación y consolidación.
- b) El segundo aspecto se refiere a la amplitud de los objetivos que se persiguen en cada uno de los cinco ejes centrales que incluye el modelo, los cuales resultan muy ambiciosos, y en esa medida, poco viables. Al respecto se puede señalar lo siguiente:
 - En el caso del nuevo planteamiento curricular, cabe preguntarse ¿dónde se encuentran los docentes formados para afrontar con éxito la enseñanza del español, las lenguas indígenas y la del inglés? Ello, aunado al hecho de que habrán de enseñarlo bajo una nueva perspectiva pedagógica basada en el principio de “aprender a aprender”. Asimismo, cabe preguntarse ¿cómo y mediante qué medios se piensa incorporar la enseñanza de habilidades socioemocionales?
 - La nueva propuesta curricular también implica un enorme reto para los docentes en servicio dado que no han sido preparados para ello. Más aún, los nuevos docentes que se están incorporando al servicio educativo mediante concursos, conforme a los lineamientos de la reforma educativa, no han sido formados para llevar adelante muchos de los planteamientos de la nueva propuesta curricular. Las mismas

carencias identificamos en la formación que se lleva a cabo en las escuelas normales.

- Por su parte, el principio central del nuevo modelo, “la escuela al centro”, que implica brindar más autonomía a las escuelas en lo que respecta a su gestión y al manejo del currículo, parece ignorar que tanto éstas, como sus contextos, son ampliamente heterogéneos, y que las capacidades con las que cuentan para hacer un uso exitoso de esta autonomía son muy dispares. A su vez, los dispositivos de apoyo y acompañamiento a las escuelas para lograr mejores prácticas docentes, no resultan del todo claros en el nuevo modelo. Tampoco se indica explícitamente de dónde saldrán los recursos para que las escuelas cuenten con el equipamiento y las plantillas docentes completas que se plantean en el NME.
 - En cuanto a la formación y desarrollo profesional docente, el nuevo modelo plantea una contradicción central con el enfoque humanista que pretende implementar, ya que la profesionalización basada en el mérito, así como el reconocimiento u otorgamiento de premios a los profesores más destacados, conllevan al modelo de competencia individualista del *rational choice* (elección racional) que sustenta a la propuesta de la economía neoclásica. En este sentido, es difícil compaginar un modelo educativo orientado a formar valores como la solidaridad, el trabajo en equipo, etcétera, cuando una parte del mismo modelo apunta hacia el otro lado, es decir, hacia la competencia individualista.
 - Asimismo, en el planteamiento del NME se sostiene la utilización de los resultados de la evaluación de forma punitiva (premios y castigos), a pesar de que existen múltiples evidencias que muestran que esto tiene efectos perniciosos para el propio desarrollo educativo; por ejemplo, estimula a los sujetos a prepararse para pasar pruebas, antes de preocuparse por desarrollar una educación integral.
 - En cuanto al eje de equidad e inclusión, se reitera el enfoque simplista que ha imperado hasta la fecha, y que no ha mostrado los resultados esperados, como se constata con los magros resultados que se han obtenido a través de los programas de apoyo focalizado para las escuelas y alumnos (becas) más vulnerables. Las becas son necesarias, pero no son suficientes para afrontar los diversos factores que afectan el avance educativo de los sectores sociales más desfavorecidos.
- c) Finalmente, el tercer aspecto que afecta la viabilidad del nuevo modelo se refiere a disponer de los recursos económicos necesarios para ponerlo en marcha, en su totalidad. Ante el contexto de crisis en que se encuentran las finanzas públicas debido a la drástica caída de los precios del petróleo, aspecto que ha orillado al gobierno a realizar recortes presupuestales al

sector educativo, la puesta en marcha del NME se considera poco viable: ¿de dónde provendrán los recursos para dotar y mejorar la infraestructura de las escuelas?, ¿y de dónde, los recursos para la capacitación permanente de todos los actores involucrados en la implantación del nuevo modelo?

Llama la atención, al respecto, que en la “Ruta para la implementación del nuevo modelo” se indica que: “las metas [establecidas para el nuevo modelo] en el año fiscal 2018 se construyeron con base en proyecciones inerciales del presupuesto de 2017 y *quedarán sujetas a la disponibilidad de recursos*”.² Es importante señalar que al condicionar así el cumplimiento de las metas de los programas educativos, el gobierno federal se deslinda de los compromisos financieros contraídos con el sector educativo. De hecho, mediante la inclusión de esta frase en el artículo 25 de la Ley General de Educación ha logrado esquivar la responsabilidad de destinar recursos equivalentes al 8 por ciento del PIB a la educación, tal como se establece en dicho artículo. Si bien es cierto que nunca se ha aplicado dicho porcentaje a la educación en nuestro país, al condicionarlo a la “disponibilidad de recursos” en la propia Ley se tiene una salida más fácil para disculpar su incumplimiento.

En el marco de la presentación del NME, asimismo, en las notas del periódico *La Jornada* se dio a conocer que algunos de los secretarios de Educación de los estados tenían dudas sobre su viabilidad, dado que la SEP no había fijado montos presupuestales para, por ejemplo, dotar a las escuelas de plantillas docentes completas. Otros se quejaron de que el gobierno federal no había entregado los recursos para cubrir las promociones de los docentes que habían participado en los concursos de oposición a cargos directivos, aspecto que ya forma parte de la reforma educativa impulsada por el actual gobierno (Poy, 2017a; 2017b).

La intención de los comentarios que se han desarrollado en estos párrafos es hacer patente la necesidad de continuar la discusión y la reflexión sobre la consistencia y viabilidad del NME, pues sin una estructura lógica, sólidamente construida, y sin explicitar los medios a través de los cuales se pretenden alcanzar los fines establecidos por el nuevo modelo, estamos aún muy lejos de llegar al mundo feliz que se plantea en esta propuesta educativa.



Valoración social de la educación, elección de escuela por las familias, educación indígena e interculturalidad, estrategias novedosas aplicadas en el contexto escolar, enseñanza de la historia y su relación con la construcción de la subjetividad política, valoración de las prácticas externas en la formación universitaria,

2 El subrayado fue añadido por el autor de este Editorial.

difusión y uso de resultados de evaluaciones a gran escala y análisis de los procesos implicados en la comprensión lectora, son temas de gran interés e importancia que se abordan en los diez artículos incluidos en las secciones de *Claves* y *Horizontes* del número 157 de *Perfiles Educativos*. La rigurosidad académica de estos trabajos, los aportes que brindan al conocimiento y la pertinencia de las propuestas que se sugieren para confrontar situaciones problemáticas en sus campos temáticos respectivos, nos permiten confiar que este nuevo número tendrá una buena acogida entre nuestros lectores.

Por su parte, en la sección de *Documentos*, en esta ocasión nos es muy grato anunciar la inclusión del trabajo “Queríamos evaluar y terminamos contando: alternativas para la evaluación del trabajo académico”, un aporte interinstitucional de ocho reconocidos académicos de la UNAM y de la UAM orientado a nutrir los debates en torno a los actuales procesos de evaluación del trabajo académico en las instituciones de educación superior. La intención de este esfuerzo es que a mediano y largo plazo esta iniciativa logre generar la sinergia suficiente para constituir alternativas que resuelvan los efectos perniciosos de los actuales sistemas de evaluación que se aplican en este ámbito, o bien, que propicien su reformulación. Estamos seguros que este documento será de gran interés no solamente para los académicos universitarios, sino para todos aquellos interesados en el tema de la evaluación educativa.



Los diez artículos y el documento incluidos en este nuevo número de *Perfiles Educativos* son una muestra de la diversidad y riqueza temática que se aborda desde la investigación educativa; esperamos que nuestros lectores se sientan satisfechos de su contenido.

Alejandro Márquez Jiménez

REFERENCIAS

- BLANCHAR, Clara (2014, 20 de enero), “85 ricos suman tanto dinero como 3.570 millones de pobres del mundo”, *El País*, en: http://economia.elpais.com/economia/2014/01/19/actualidad/1390168909_581864.html (consulta: 2 de septiembre de 2016).
- CALDERÓN, David (2015), “La política educativa actual del inglés en México”, en Jennifer L. O’Donoghue (coord.), *Sorry. El aprendizaje del inglés en México*, México, Mexicanos Primero, pp. 57-75.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Diario Oficial de la Federación, México, 5 de febrero de 1917 (última reforma DOF 24-02-2017), en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_240217.pdf (consulta: 16 de abril de 2017).
- DE ALBA, Alicia (2017). “¿Qué humanismo defiende el Nuevo Modelo Educativo?”, en: http://www.iisue.unam.mx/boletin/?page_id=5288 (consulta: 8 de junio de 2017).
- ESQUIVEL Hernández, Gerardo (2015), *Desigualdad extrema en México. Concentración del poder económico y político*, México, OXFAM México, en: http://www.cambialasreglas.org/pdf/desigualdadextrema_informe.pdf (consulta: 2 de septiembre de 2016).
- GARCÍA Cívico, Jesús (2006), *La tensión entre mérito e igualdad: el mérito como factor de exclusión*, Valencia, Universitat de Valencia, en: <http://roderic.uv.es/handle/10550/15475> (consulta: 8 de junio de 2017).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (2016a), *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (2016b), *Los fines de la educación en el siglo XXI*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (2017a), *Modelo educativo para la educación obligatoria*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (2017b), *Ruta para la implementación del nuevo modelo educativo*, México, SEP.
- INEE (2016a), *Panorama educativo de la población indígena 2015*, México, INEE/UNICEF.
- INEE (2016b), *Panorama educativo de México 2015*, México, INEE.
- LÓPEZ Calva, Martín (2017), “El enojo, la crítica y el humanismo en el nuevo modelo educativo”, en: <http://ladobe.com.mx/2017/04/enojo-la-critica-humanismo-nuevo-modelo-educativo/> (consulta: 13 de junio de 2017).
- MAZA, Enrique (1988, 22 de octubre), “Obra de Ernesto Meneses, hasta 1964”, *Proceso*, en: <http://www.proceso.com.mx/151605/obra-de-ernesto-meneses-hasta-1964> (consulta: 8 de junio de 2017).
- MENESES Morales, Ernesto (1992), “Filosofía educativa de la UIA”, *Magistralis*, núm. 3, pp. 43-65, en: <http://repositorio.iberopuebla.mx/bitstream/handle/20.500.11777/812/Magistralis3-Meneses.pdf?sequence=1> (consulta: 8 de junio de 2017).
- MIRANDA Arroyo, Juan Carlos (2017), “Modelo educativo 2017: luces y sombras”, *SDPnoticias.com*, en: <https://www.sdpnoticias.com/nacional/2017/03/13/modelo-educativo-2017-luces-y-sombras> (consulta: 13 de marzo de 2017).
- OXFAM (2014), “Gobernar para las élites. Secuestro democrático y desigualdad económica”, Informe de OXFAM 178, en: <https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/bp-workingfor-few-political-capture-economic-inequality-200114-es.pdf> (consulta: 2 de septiembre de 2016).
- POY, Laura (2017a, 15 de marzo), “El proyecto de la SEP no fija montos presupuestales para su implementación”, *La Jornada*, en: <http://www.jornada.unam.mx/2017/03/15/politica/014n2pol> (consulta: 10 de junio de 2017).
- POY, Laura (2017b, 15 de marzo), “Sin recursos ‘un sueño guajiro’”, *La Jornada*, en: <http://www.jornada.unam.mx/2017/03/15/politica/014n3pol> (consulta: 10 de junio de 2017).
- RAE (2017), *Diccionario de la Lengua Española*, Real Academia Española, en: <http://dle.rae.es/?id=P0p9gVr> (consulta: 6 de junio de 2017).

C L A V E S



Una aproximación al valor social subjetivo de la educación en Iberoamérica

Evidencias de validez entre Argentina, España y República Dominicana

CARLOS SANCHO-ÁLVAREZ* | JESÚS M. JORNET** | JOSÉ GONZÁLEZ-SUCH***

Se presenta un estudio de validación sobre el valor social subjetivo de la educación entre Argentina, España y República Dominicana. Se trata de una investigación de metodología mixta desarrollada con 251 docentes a través de encuesta *online* y grupos focales. Se analiza y valora el constructo teórico de acuerdo a su relevancia y susceptibilidad de cambio a través de una validación cruzada entre tres contextos. Los resultados muestran un acuerdo estadísticamente significativo en cada país, además de que aparecen diferencias significativas entre ellos. El concepto trabajado es fundamental a nivel internacional, ya que supone una reflexión hacia la potencialidad de la propia educación. El estudio constituye un avance en la superación de la asociación entre el nivel socio-económico y cultural familiar y el rendimiento académico: es posible que existan aspectos subjetivos, tales como se indican en relación al constructo, que pueden afectar de manera diferencial al proceso educativo dependiendo del contexto.

This is a validation study on the subjective social value of education between Argentina, Spain and the Dominican Republic, using a mixed research methodology developed with 251 teachers, using an online survey and focus groups. The theoretical construct is analyzed and assessed in accordance with its relevance and susceptibility to change through cross-validation between three contexts. The results show a statistically significant agreement in each country, as well as significant differences between them. The concept in question is essential internationally, since it reflects on the potential of education itself. The study constitutes a step forward, moving beyond making associations between families' socioeconomic and cultural level and academic performance; subjective aspects can also exist, as indicated in relation to the construct, which can differentially affect the education process depending on the context.

Palabras clave

Evaluación educativa
Validez de las pruebas
Indicadores educativos
Metodología de la investigación
Profesores

Keywords

Education assessment
Validity of proofs
Education indicators
Research methodology
Teachers

Recepción: 7 de junio de 2016 | Aceptación: 12 de septiembre de 2016

* Estudiante de Doctorado de la Universidad de Valencia (España). Líneas de investigación: medición y evaluación educativas; valor social de la educación. Publicaciones recientes: (2016, en coautoría con J.M. Jorner y J. González-Such), "El constructo valor social subjetivo de la educación: validación cruzada entre profesorado de escuela y universidad", *Revista de Investigación Educativa*, vol. XXXIV, núm. 2, pp. 329-350; (2013, en coautoría con J.M. Jorner y M.J. Perales), "Valor social subjetivo de la educación: docencia y resultados escolares", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. VII, núm. 2, pp. 197-207. CE: carlos.sancho@uv.es

** Catedrático de la Universidad de Valencia (España). Coordinador del grupo de investigación GEM-Educo. Doctor en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: medición y evaluación educativas; evaluación de sistemas educativos. Publicación reciente: (2015, en coautoría con P. Sánchez-Delgado y M.J. Perales), *La evaluación del impacto y la relevancia de la educación en la sociedad*, Valencia, PUV. CE: jorner@uv.es (www.uv.es/gemeduco)

*** Profesor titular de la Universidad de Valencia (España). Coordinador del grupo de innovación docente InnovAMIDE. Doctor en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: medición y evaluación educativas; evaluación del profesorado. Publicación reciente: (2014, en coautoría con J.M. Jorner y M. García-García), *La evaluación de sistemas educativos: las informaciones que interesan a los colectivos implicados*, Valencia, PUV. CE: jose.gonzalez@uv.es (www.uv.es/innovamide)

INTRODUCCIÓN¹

Recibimos tres educaciones distintas, si no contrarias: la de nuestros padres, la de nuestros maestros y la del mundo. Lo que nos dicen en la última da al traste con todas las ideas adquiridas anteriormente (Montesquieu, 1972: 72).

La educación ha significado, a través de la historia, una clave esencial en torno a la mejora de las sociedades en distintos planos (Delors, 1996). A nivel internacional la educación es una de las principales herramientas de desarrollo humano económico y social, tal y como se plasma en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (Gabay, 2015); en consonancia, consideramos el hecho educativo como algo fundamental para que cualquier país o región pueda prosperar, como algo primordial hacia el progreso social de todas las personas (McGrath, 2010). En cualquier caso, como afirma Morin (2000), la educación, en sí misma, es muy valiosa.

La práctica educativa significa algo más que un método para alfabetizar o aprender; puede posibilitar la liberación de la persona en muchos niveles (Freire, 2008) al potenciar la autonomía personal, al empoderar y propiciar la autosuficiencia, o incluso al superar determinados límites marcados sobre distintos colectivos; puede, incluso, a llegar a cambiar cualquier logro esperado, aunque sea alto, si las expectativas educativas son las adecuadas (Baudelot y Leclerq, 2008; Garreta, 1994).

Por todo lo anterior, el interés por la educación a nivel internacional es notable, tanto en América Latina como en Europa; el aspecto educativo está en el punto de mira de cualquier política nacional que pretenda reducir las desigualdades y promover la transformación social.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La evaluación educativa desde un modelo hacia la cohesión social

Resulta clarificador comparar la educación con la salud... No se puede decir que los hospitales son los generadores de la salud de un país, como no se puede decir que las escuelas son las generadoras de la educación. El nivel de salud —tasa de enfermedades, muerte por parto, mortalidad infantil, frecuencia y duración de las epidemias, prevalencia de enfermedades crónicas, promedio de vida, etcétera— es el resultado mensurable de un conjunto de acciones sociales y personales. Algo semejante ocurre en educación (Marina, 2010: 43).

Por fortuna, el modelo de estudio que únicamente atendía procesos individuales se ha superado para arribar a estudios sobre dinámica de grupos o de sistemas y contextos. La teoría de sistemas dinámicos ha sintetizado estos procesos, los cuales se influyen mutuamente y conforman un entorno de desarrollo (Lawson y Lawson, 2013; Berns, 2007; Magnusson y Stattin, 1998). En este sentido, cuando hablamos de educación no podemos separar el contexto de aprendizaje de los resultados escolares; la vinculación entre el proceso educativo y el entorno que lo rodea es esencial para abordar adecuadamente cualquier práctica educativa. Por ello, consideraremos a la práctica educativa como un proceso inseparable entre la persona que recibe el aprendizaje (discente), la persona que lo enseña (docente) y el entorno que les rodea (contexto de aprendizaje). Las relaciones que se produzcan entre todos los ámbitos involucrados pueden generar diferentes factores

¹ Este trabajo se realizó en el marco del proyecto I+D+i "Sistema educativo y cohesión social: diseño de un modelo de evaluación de necesidades" (SECS/EVALNEC). Ref. EDU2012-37437, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España. Así como por "Ajudes per a la formació de personal investigador de caràcter predoctoral", en el marco del subprograma "Atracció de Talent 2013", y "Ajudes per a estades curtes 2015 de beneficiaris dels Programes de Formació de Personal Investigador de caràcter predoctoral del Vicerectorat d'Investigació i Política Científica" de la Universitat de València.

que influirán de manera directa en el propio transcurso del proceso educativo; es decir, en los resultados escolares. Desde este punto de vista, de acuerdo con Jonnaert y Vander-Borghet (1999), el planteamiento se podría resumir en tres planos: 1) dimensión constructivista, que presupone que el sujeto construye sus conocimientos a partir de sus saberes y de su actividad; 2) interacciones sociales, que supone que el sujeto construye personalmente sus conocimientos en interacción con las otras personas; 3) interacciones con el medio, que considera que los aprendizajes son procesos individuales que se desarrollan gracias a las interacciones con el entorno.

En un sentido amplio, es necesario identificar las variables de contexto relacionadas con la educación para fomentar procesos que intenten explicar las diferencias que se producen con los niveles de logro académico. O, al menos, tener una idea de las razones por las cuales se distribuye el aprendizaje de una forma u otra entre los distintos grupos de alumnado. Para conocer las condiciones socioeducativas donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje de los discentes generalmente se utilizan cuestionarios de contexto dirigidos a diferentes fuentes de información (alumnado, profesorado y familias); es por ello que aparecen en la literatura especializada algunas reflexiones de relevancia sobre la evaluación de la práctica docente de manera contextual (Nava y Rueda, 2014; Rueda *et al.*, 2014; Rueda *et al.*, 2013); de esta forma se pretende obtener información a partir de las diversas variables contextuales que puedan asociarse con los procesos educativos (González-Montesinos y Backhoff, 2010). Estos instrumentos pueden ayudar a explicar los resultados que se derivan de las evaluaciones nacionales e internacionales (De la Orden y Jornet, 2012), es por ello que ya existen numerosos trabajos que argumentan científicamente estas líneas, tanto a nivel macro como a nivel meso y micro-analítico (Gil, 2014; García-García *et al.*, 2013; González *et al.*, 2012; Joaristi *et al.*, 2012; Jornet *et al.*, 2012;

López-González *et al.*, 2012a, 2012b; Biencinto *et al.*, 2009).

No obstante, no es infrecuente que se les pida más a este tipo de estudios de lo que realmente pueden ofrecer. La falta de utilidad que se les imputa, en parte razonable, se da, en ocasiones, por desconocimiento real de las bases en que se sustentan estos estudios (Jornet *et al.*, 2012: 9).

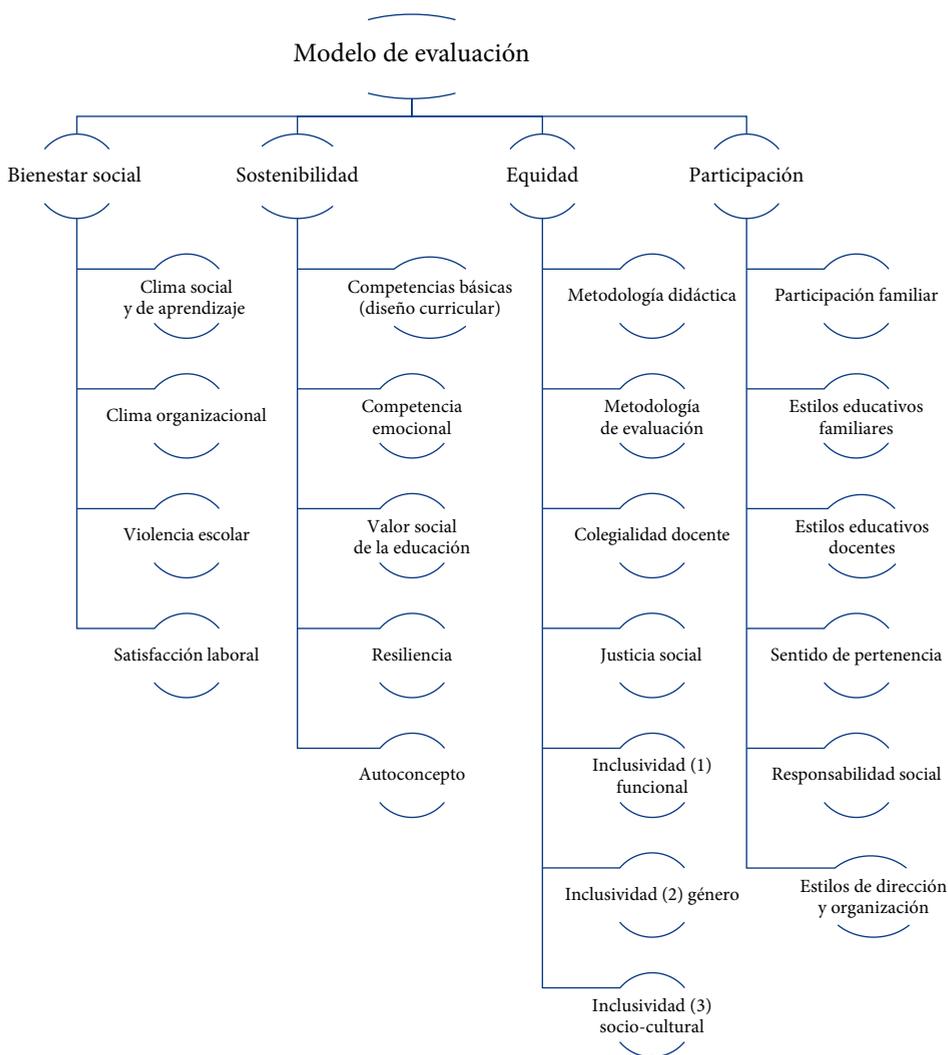
Buena parte de la falta de utilidad de las evaluaciones de sistemas educativos se debe a que el concepto de calidad implícito procede de un análisis simplificado del grado de excelencia, el cual se infiere a partir de los logros educativos medidos por pruebas externas sobre contenidos académicos —habitualmente matemáticas, lenguaje (oficial del país y/o idioma extranjero) y ciencias—. Es por ello que nuestro grupo de investigación intentó sustentar un modelo de evaluación de sistemas que partiera de un concepto integrador de la diversidad sociocultural, e identificó en la cohesión social la meta general que podría ayudar a orientar no sólo procesos de intervención sociopolítica, sino también educativa. Se trataba de diseñar un modelo que nos ayudara a comprender en qué medida la educación incide en la transformación social, a partir de la mejora de la cohesión social. Estos trabajos arrancan con los de Jornet (2010; 2012); y toman como punto de partida el planteamiento que al respecto se realizó en el año 2000 en la cumbre de Lisboa, donde se expuso la idea de identificar diversos factores relacionados y promotores de la cohesión social. Para ello, el Consejo de Europa definió la cohesión social como “la capacidad de la sociedad para garantizar la sostenibilidad del bienestar de todos sus miembros, incluido el acceso equitativo a los recursos disponibles, la dignidad en la diversidad y la autonomía personal y colectiva y a la participación responsable” (2005: 23). Como desarrollo de esta propuesta se han realizado diversas concreciones, a nivel europeo; de

entre ellas hay que destacar el instrumento de evaluación Portafolios de Laeken (Consejo de Europa, 2001) y la Guía Metodológica del Consejo de Europa (2005).

Adicionalmente, y ante el presente estado de la cuestión, identificamos algunos modelos de evaluación educativa concretos que trabajan aproximaciones sistémicas, holistas, como el propuesto por De la Orden (2007), dirigidas a clarificar las relaciones que se dan entre los

diferentes factores presentes en el sistema (insumos, procesos, resultados y contextos) y que nos ayudan a enmarcar el desarrollo del modelo de evaluación. Desde estas bases, el *valor social de la educación* —tanto desde una perspectiva objetiva como subjetiva— se considera mensurable, además de ser un constructo esencial en relación al logro educativo, como factor explicativo.

Figura 1. Dimensiones del modelo de evaluación hacia la cohesión social



Nota: las dimensiones devienen de la definición de cohesión social y se formulan de manera completa como: 1) bienestar social (para todos/as); 2) sostenibilidad (a lo largo de la vida); 3) equidad (en el acceso a recursos y oportunidades) e integración de la diversidad (personas y social); y 4) participación (social).

Fuente: adaptado de Jornet, 2012.

Resulta evidente que la práctica educativa no puede hacer frente a los diversos retos que se plantean en la actualidad de manera global, de ahí la importancia de proponer modelos de evaluación que aglutinen otros ámbitos. Tal y como se puede ver en la Fig. 1, debido a esta posible relación entre conceptos sociales-educativos, el valor social de la educación podría estar influyendo en gran medida en los resultados escolares (Jornet *et al.*, 2011; Sancho-Álvarez *et al.*, 2013). Por ello, en nuestra perspectiva vinculamos la evaluación de la relevancia e impacto social que tiene la educación, con la influencia de determinados factores sociales sobre la práctica educativa a nivel escolar; de esta manera se crea un círculo virtuoso y en constante cambio: a mayor reconocimiento del valor de la educación se espera que se den mejores niveles de logro en el alumnado; si esto se da, y se vincula con la mejora personal y social, también se incrementará la relevancia de la educación en dicha sociedad.

De este modo, si la población ve en la educación un factor clave de desarrollo personal y transformación social, es obvio que incrementará su interés sobre la misma, en lo político y en lo personal. En lo personal, las familias y el alumnado pueden llegar a mejorar su motivación hacia el estudio, hacer un mayor esfuerzo e implicarse más en la educación de sus hijas e hijos (familias) y de sí mismos (el alumnado). Estos aspectos ya han sido tratados, desde diferentes perspectivas, por algunos autores en el contexto iberoamericano, como Muñoz (2003), Fernández-Díaz (2013), Mu y Pereyra-Rojas (2015) o Jornet *et al.* (2015), entre otros. En este contexto conceptual, definimos el valor social subjetivo de la educación como un constructo a ser considerado en las evaluaciones de sistemas educativos.

El valor social de la educación

Vuestros hijos estudian la tabla de multiplicar en un mundo que mañana será el de la

máquina de calcular. Pierden la paciencia con la caligrafía y mañana la máquina de escribir dará al más torpe un éxito ejemplar... Pero ellos tienen el ejemplo obsesivo del boxeador que gana cinco millones en una noche triunfal, de la vedette contratada por 15 millones semanales y del cantante de moda cuyas retribuciones ascienden a 500.000 francos (Freinet, 1977: 23).

Si pensamos en la educación resulta evidente que no todas las personas creen que tenga el mismo valor ya que, dependiendo de cómo se perciba a nivel macro en una sociedad, a nivel meso y micro-analítico aparecerá una serie de consecuencias vinculadas. Ahí es donde creemos que de manera subjetiva influyen diversos factores sociales, culturales y educativos que pueden llegar, incluso, a determinar el logro académico del alumnado (Krüger *et al.*, 2015).

De acuerdo con Jornet *et al.* (2011: 53) el valor social de la educación (en adelante VSE) se refiere a:

...la utilidad que tiene la educación dentro de una sociedad para el desarrollo y la promoción de las personas en los ámbitos social y laboral, así como a las ventajas que aporte como elemento de prevención de la exclusión social, y como garantía para el desarrollo y la mejora de su bienestar a lo largo de la vida.

Asimismo, en el propio concepto de VSE se considera al valor social subjetivo de la educación (en adelante, VSE-subjetivo) como una dimensión que se construye por:

...la percepción que los actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje (alumnado, familias y profesorado) tienen acerca de la importancia de la educación para la promoción social, laboral y del bienestar personal y colectivo, a lo largo de la vida (Jornet *et al.*, 2011: 67).

En este trabajo nos centramos en el VSE-subjetivo; constructo que se ha validado basándonos en estudios de comités de juicio —compuestos por profesorado universitario y docentes de diversos centros escolares de España, de todas las etapas educativas— (Sancho-Álvarez *et al.*, 2016). A continuación

se presenta la propuesta que se pretende seguir estudiando y validando al cruzar los datos de diferentes países iberoamericanos; ello con el fin de seguir trabajando a partir de este concepto en otros contextos y determinar la estabilidad de los indicadores psicométricos en muestras diferenciadas (Mosier, 1951).

Tabla 1. Propuesta de dimensiones e indicadores de evaluación para el valor social subjetivo de la educación

Dimensión 1. Expectativas y metas educativas	
Indicador 1	Nivel de aspiraciones educativas
Indicador 2	Expresión de las metas generales de logro que tienen el alumnado, sus familias y el profesorado
Indicador 3	Expectativas sobre el alumnado según la situación socioeconómica y cultural de la familia
Indicador 4	Expectativas del profesorado y las familias sobre el logro esperado del alumnado
Dimensión 2. Justicia social y educación	
Indicador 1	Percepción personal del alumnado respecto a las consecuencias de su esfuerzo ante las demandas educativas
Indicador 2	Percepción del educando sobre su propia experiencia ante el reconocimiento escolar
Indicador 3	Percepción de las familias, alumnado y profesorado acerca del modo de acceso al éxito social y al bienestar
Indicador 4	Percepción de las consecuencias y beneficios que tiene la educación para el bienestar personal y social
Dimensión 3. Valor diferencial de la educación	
Indicador 1	Importancia de la educación para la vida en el ámbito personal
Indicador 2	Importancia de la educación para la vida en el ámbito laboral
Indicador 3	Importancia de la educación para la vida en el ámbito social
Dimensión 4. Obstáculos y facilitadores	
Indicador 1	Percepción de factores sociales que favorecen una visión positiva de la educación
Indicador 2	Percepción de factores sociales que limitan una visión positiva de la educación

Fuente: citado en Sancho-Álvarez *et al.* (2016); adaptado de Jornet *et al.* (2011).

OBJETIVOS

Es posible que, dependiendo del contexto, el VSE-subjetivo no signifique lo mismo o se identifiquen factores socio-culturales y educativos diferentes. Por lo tanto, resulta enriquecedor plantear la validación del constructo desde diversos países para comprobar las diferentes visiones o incluso encontrar si se da un acuerdo que sea generalizable a nivel internacional sobre el mismo. Para ello se propone, como objetivo general, realizar una validación cruzada del

concepto sobre VSE-subjetivo de la educación en tres contextos socio-educativos diferentes (Argentina, España y República Dominicana), como constructo mensurable. Los objetivos específicos planteados fueron los siguientes:

1. Analizar el nivel de acuerdo y consistencia inter-jueces respecto a la relevancia y susceptibilidad de cambio de las dimensiones e indicadores del constructo, de manera diferenciada en diferentes contextos.

2. Comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las valoraciones emitidas por los comités de los tres países incluidos en el presente estudio.
3. Aportar informaciones que nos orienten hacia una mejor comprensión del hecho educativo como fenómeno social, a partir de las aportaciones del profesorado participante de Argentina, España y República Dominicana.

MÉTODO

Como señalamos anteriormente, el fenómeno educativo no es analítico, estable y ordenado, sino que resulta sistémico, dinámico y cambiante (Galán *et al.*, 2014), de ahí que debamos abordar la investigación con metodologías complementarias que nos ayuden a comprender la complejidad socio-educativa (Bericat, 1998; Jornet *et al.*, 2013). Se optó por desarrollar una metodología mixta como sustento para garantizar la máxima validez en los resultados de la investigación (Dellinger y Leech, 2007).

El trabajo se estructura en dos etapas principales sobre el estudio del constructo teórico de VSE-subjetivo para cada país: en la primera etapa se desarrolló un estudio basado en jueces expertos de cada país para ofrecer un argumento orientativo y válido (Kane, 2001), a través de una encuesta en línea² en la que se recogió información a nivel internacional sobre el aspecto cuantitativo. En segundo lugar, se realizaron grupos focales con profesorado de los tres contextos de manera presencial, de modo que se facilitara la reflexión grupal y se generaran aportaciones que pudieran enriquecer y profundizar en la investigación desde una perspectiva cualitativa (Krueger y Casey, 2000).

Grupos de estudio

Se trata de una muestra total de 251 docentes distribuidos en tres países (Tabla 2). Primeramente, participaron en la investigación 122 docentes para valorar el constructo desde cada país (M1); y en un segundo momento participaron de manera directa (M2) otros 129 docentes a través de grupos focales, también en cada país. En ambos casos se identificaron grupos por disponibilidad y de diferentes centros escolares y universidades, pero de acuerdo a un número de participantes adecuado en cada momento, así como garantizando la diversidad en cuanto a los distintos tipos de instituciones escolares y universidades en cada etapa. También se atendieron criterios como el sexo, y la función y experiencia profesional, con el fin de garantizar grupos suficientemente homogéneos entre los diferentes países y adecuar una participación de calidad. A continuación, se puede observar la muestra distribuida por países.

Análisis de datos

Los análisis descriptivos obtenidos se procesaron con el apoyo del *software* SPSS 22. La consistencia inter-jueces sobre las valoraciones de los participantes se analizó mediante la W Kendall, así como el coeficiente de correlación intra-clase para comprobar la concordancia, consistencia y dispersión de los datos en cada país y aspecto evaluado. También se calculó la prueba Kruskal-Wallis para muestras independientes, con el fin de identificar o descartar diferencias estadísticamente significativas entre los grupos.

Respecto a la información derivada de los grupos focales, se llevó a cabo un análisis textual y semántico de los datos recabados: para el conteo de palabras se realizó un

² Se procedió a realizar el formato de encuesta mediante el programa informático LimeSurvey, adaptado para Educación por el grupo de Innovación Educativa InnovaMide (<http://www.uv.es/innovamide/>), para mejorar su aplicación, administración y recogida de datos en relación a cada criterio de valoración, y para facilitar el acceso a las audiencias implicadas (Dray *et al.*, 2011). Se preguntaba a los jueces acerca de si la traducción de la definición en dimensiones e indicadores era adecuada (relevancia) y si eran aspectos que podrían ser cambiados (mejorados) a partir de intervenciones psico-socio-educativas (susceptibilidad de cambio). La escala de valoración fue de tipo Likert de 1 a 4 puntos (1: nula relevancia o susceptibilidad de cambio; 4: máxima relevancia o susceptibilidad de cambio).

Tabla 2. Profesorado por momentos de evaluación y distribución por países

País	M1	M2	Total
Argentina	39	55	94
España	46	36	82
R. Dominicana	37	38	75
Total	122	129	251

Nota: los datos en República Dominicana en cuanto al profesorado participante se obtuvieron gracias al estudio realizado, y con el permiso concedido para su uso en esta investigación, por Brisita (2016).

Fuente: elaboración propia.

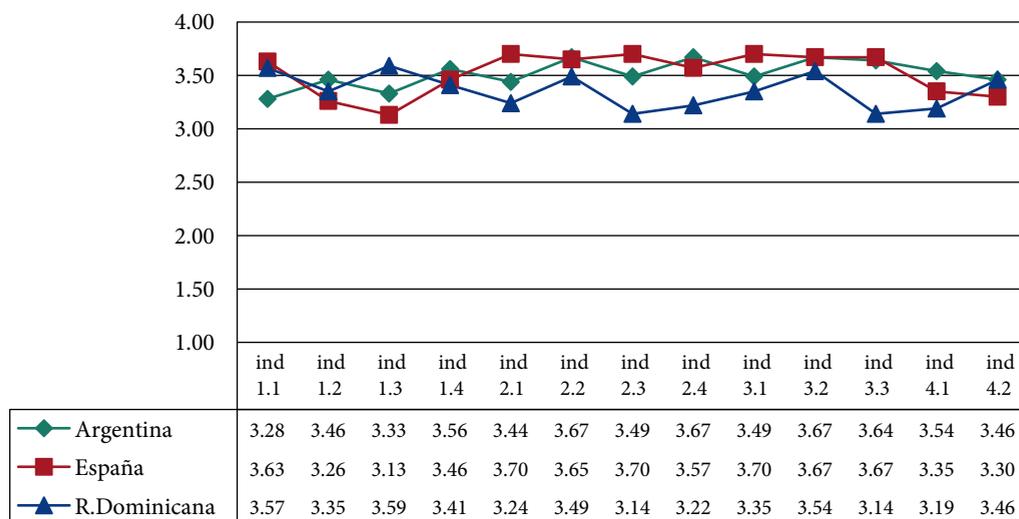
primer recuento de frecuencias utilizando el programa Atlas.ti 6.02; y se realizó un análisis de contenido deductivo mediante el establecimiento de un sistema categorial previo, conformado por unidades que comparten significados afines en función de las conclusiones establecidas (Bardín, 1986). Este análisis fue desarrollado por el equipo investigador, el cual estableció categorías de análisis a partir del análisis de frecuencias para posteriormente llevar a cabo el análisis semántico.

RESULTADOS

Valoración del jueceo sobre el constructo teórico VSE-subjetivo

En cuanto a los resultados sobre las valoraciones emitidas sobre relevancia por los jueces, se pueden observar puntuaciones adecuadas en todos los países (Gráfica 1), ya que se superan los tres puntos en todos los criterios evaluados.

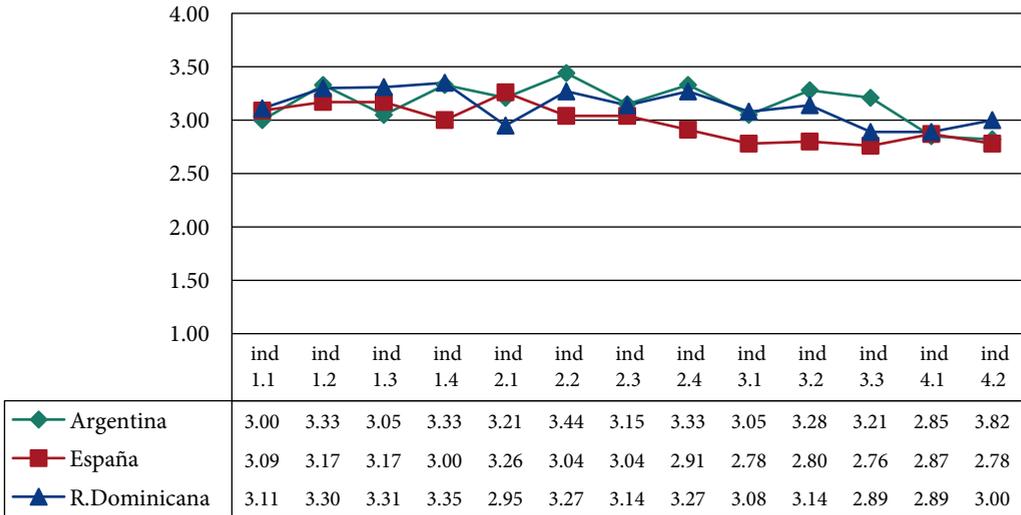
Gráfica 1. Valoraciones sobre la relevancia del VSE-subjetivo



Nota: la identificación de indicadores se presentó en la Tabla 1.

Fuente: elaboración propia.

Gráfica 2. Valoraciones sobre la susceptibilidad de cambio del VSE-subjetivo



Fuente: elaboración propia.

En el caso de las valoraciones emitidas hacia la susceptibilidad de cambio, se puede observar que las puntuaciones también han sido adecuadas, ya que superan en todos los casos y por países los 2.7 puntos en su evaluación.

Después del análisis descriptivo, se presentan a continuación los resultados de los análisis estadísticos realizados para comprobar el acuerdo intersubjetivo sobre las valoraciones emitidas por los jueces.

Tabla 3. Concordancia acuerdo inter-jueces por países y escalas de respuesta

País	D ¹	N ²	Relevancia		Susceptibilidad de cambio			
			W Kendall	Sig. asintot. (bilateral)	Correlación intra-clase	W Kendall	Sig. asintot. (bilateral)	Correlación intra-clase
Argentina	1	39	.608	.000*	.797	.762	.000*	.889
	2	39	.606	.000*	.799	.698	.000*	.875
	3	39	.660	.000*	.745	.847	.000*	.922
	4	39	.887	.002*	.879	.932	.001*	.916
España	1	46	.259	.408	.193	.672	.000*	.850
	2	46	.485	.000*	.640	.666	.000*	.828
	3	46	.705	.000*	.636	.705	.000*	.787
	4	46	.745	.018*	.700	.796	.007*	.749
R. Dominicana	1	37	.285	.294	.436	.672	.000*	.850
	2	37	.485	.005*	.640	.666	.000*	.828
	3	37	.688	.002*	.649	.810	.000*	.882
	4	37	.451	.012*	.674	.583	.000*	.739

¹Dimensión ²Número de jueces *Acuerdo estadísticamente significativo.

Fuente: elaboración propia.

Los datos muestran que, en general, existe acuerdo estadísticamente significativo para cada país sobre las dos escalas de valoración (relevancia y susceptibilidad de cambio) en relación al constructo analizado. En este sentido, los resultados de W de Kendall son adecuados para ambas escalas sobre todas las dimensiones en cada país, sin embargo, no existe acuerdo significativo para la dimensión 1 de relevancia en España y República Dominicana.

Asimismo, la correlación intra-clase reafirma el consenso intersubjetivo a modo de consistencia interna para todas las dimensiones entre países y escalas, menos en el caso de la dimensión 1 en España y Argentina para la escala de relevancia.

Por otro lado, se analizó si existen diferencias significativas entre países sobre los resultados por medio de la prueba Kruskal-Wallis, para muestras independientes por escalas y dimensiones, al realizar la agrupación por países.

Tabla 4. Resultados prueba Kruskal-Wallis agrupación por países

Dimensión	Relevancia		Susceptibilidad de cambio	
	Chi-cuadrado	Sig. asintot. (bilateral)	Chi-cuadrado	Sig. asintot. (bilateral)
1	3.339	.188	1.783	.410
2	9.328	.009*	2.851	.240
3	7.955	.019*	7.582	.023*
4	3.801	.149	1.258	.533

*Diferencia estadísticamente significativa.

Fuente: elaboración propia.

Se puede observar que aparecen diferencias estadísticamente significativas entre los tres países en el caso de la escala de relevancia sobre las dimensiones 2 y 3, sin que se observen diferencias significativas en el caso de las dimensiones 1 y 4. Para la escala de susceptibilidad de cambio, por su parte, únicamente aparecen diferencias significativas en la dimensión 3.

En general los resultados obtenidos son adecuados para el estudio del VSE-subjetivo sobre el acuerdo entre jueces; aparecen datos interesantes sobre las diferencias entre países, los cuales muestran cierta homogeneidad de valoraciones, aunque pertenezcan a diferentes contextos de actuación.

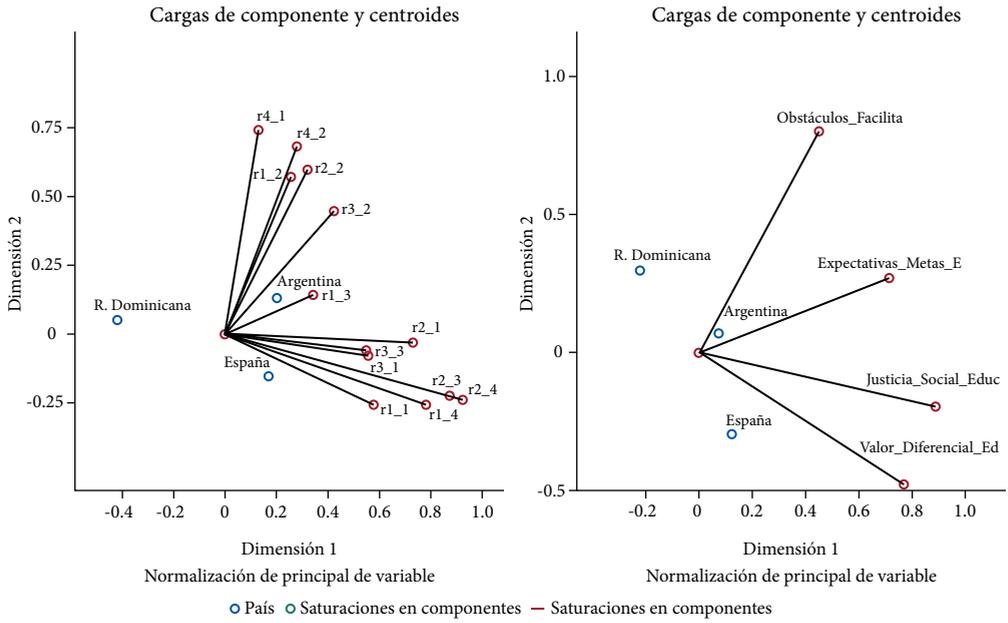
De manera complementaria, en este apartado presentamos la estructura de las dimensiones básicas a partir de las dimensiones teóricas del constructo en relación a la variable país, entre los grupos de jueces, y para cada escala de valoración (relevancia y susceptibilidad de cambio). Para ello, después de realizar un análisis de componentes principales categóricos

(CATPCA) se obtuvieron dos dimensiones discriminantes para cada caso, de manera que el autovalor —o valor propio— de la primera fue 4.25, y para la segunda 2.17, lo que explica un 77.092 por ciento de la varianza total.

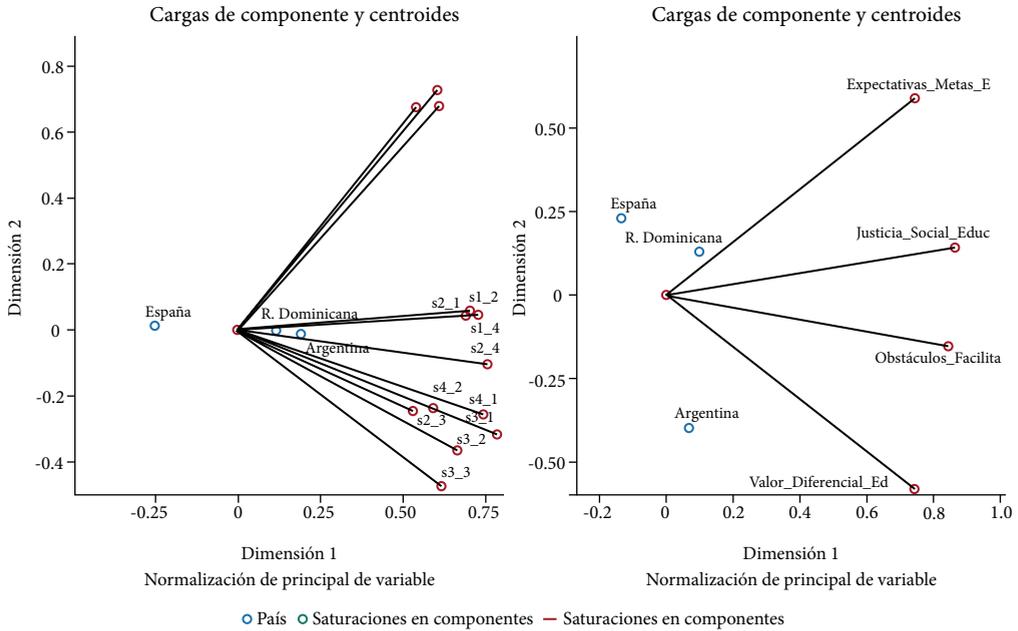
Como se puede observar en la Gráfica 3, las variables se distribuyen en dos grandes grupos de acuerdo a los indicadores sobre aspectos más socio-personales y laborales (r4_1; r4_2; r1_2; r2_2; r3_2; r1_3), y otros más académicos o socioeducativos (r3_3; r2_1; r3_1; r2_1; r3_1; r1_1; r2_3; r2_4; r1_4), donde Argentina y España obtienen puntuaciones similares y República Dominicana se distancia de ellos. Por otro lado, se observa la distribución de las dimensiones en relación diferenciada con cada país de referencia.

Asimismo, se obtuvieron dos dimensiones discriminantes para la escala de susceptibilidad de cambio, de manera que el autovalor de la primera fue de 5.69 y el de la segunda 2.09, lo cual explica 82.24 por ciento de la varianza total.

**Gráfica 3. Análisis de componentes principales categóricos CATPCA
Relevancia por países**



**Gráfica 4. Análisis de componentes principales categóricos CATPCA
Susceptibilidad de cambio por países**



Como se puede observar en la Gráfica 4, las variables se distribuyen en dos grandes grupos de acuerdo a los indicadores sobre aspectos más personales (s1_1; s1_3; s2_2), y otros más socioeducativos y laborales (s2_1; s1_2; s1_4; s2_4; s4_1; s4_2; s2_3; s3_1; s3_2; s3_3); República Dominicana y Argentina obtienen puntuaciones similares, mientras que España se diferencia de ambos. Por otro lado, se observa la distribución de las dimensiones en relación diferenciada con cada país de referencia.

Resultados sobre grupos focales

En relación a la información recabada en todos los grupos focales realizados se elaboró, en un primer momento, un análisis de frecuencia

de palabras y otro semántico; todo ello a partir de la transcripción de las grabaciones de las sesiones. En el primer caso se recogieron los patrones de palabras repetidas y se eliminó la polisemia. A partir de ahí se agruparon las categorías por aproximación, por ejemplo, uniendo en un mismo grupo las palabras escuela, centro y aula. Posteriormente, se analizaron las categorías básicas encontradas. Cabe destacar que trabajamos con el significado único de la palabra, sin buscar la relación con otras palabras, y se consideraron únicamente aquellas que tienen frecuencias superiores a 10 casos sobre el recuento total de palabras en todos los grupos focales.

Tabla 5. Las 20 palabras o agrupaciones más repetidas en total

Palabras	Argentina	R. Dom.	España	Total
Escuela, centro, aula	83	18	48	149
Familia, padres, madres	62	47	36	145
Educación, educativo, escolar	47	50	44	141
Trabajo, laboral, profesión	35	53	27	115
Sociedad, comunidad, barrio	50	55	9	114
Actividades, tarea, programas	23	18	66	107
Futuro, desarrollo, mejorar	46	43	17	106
Valor, importancia, valoración	41	18	35	94
Expectativas, motivación, metas	31	35	27	93
Estudiar, aprender, formación	36	47	8	91
Crisis, dificultades, complicado	26	32	32	90
Resultados, nivel, calidad	25	20	37	82
Niños, chicos, jóvenes	47	7	18	72
Docente, profesorado, maestros	47	5	18	70
Oportunidad, salidas, opciones	32	19	18	69
Alumnos, alumnado, estudiantes	27	6	24	57
Cultura, culturas, cultural	27	6	23	56
Percepción, consideran, piensan	17	4	26	47
Alcanzar, lograr, pueden	19	13	10	42
Estrategias, proceso, forma	16	15	10	41

Fuente: elaboración propia.

Si se ordena de mayor a menor por grupos, las diez palabras más repetidas en cada país son las que se muestran a continuación.

Tabla 6. Las diez palabras o agrupaciones más repetidas, por países

Argentina	F	España	F	R. Dominicana	F
Escuela, centro, aula	83	Actividades, tarea, programas	66	Sociedad, comunidad, barrio	55
Familia, padres, madres	62	Escuela, centro, aula	48	Trabajo, laboral, profesión	53
Sociedad, comunidad, barrio	50	Educación, educativo, escolar	44	Educación, educativo, escolar	50
Educación, educativo, escolar	47	Resultados, nivel, calidad	37	Familia, padres, madres	47
Niños, chicos, jóvenes	47	Familia, padres, madres	36	Estudiar, aprender, formación	47
Docente, profesorado, maestros	47	Valor, importancia, valoración	35	Futuro, desarrollo, mejorar	43
Futuro, desarrollo, mejorar	46	Crisis, dificultades, complicado	32	Expectativas, motivación, metas	35
Valor, importancia, valoración	41	Trabajo, laboral, profesión	27	Crisis, dificultades, complicado	32
Estudiar, aprender, formación	36	Expectativas, motivación, metas	27	Cambio, ayudar, sentido	22
Trabajo, laboral, profesión	35	Percepción, consideran, piensan	26	Resultados, nivel, calidad	20

F=Frecuencia.

Fuente: elaboración propia.

En el caso del análisis semántico de las palabras, se agruparon en grupos semánticos, como se muestra a continuación, a partir de las frecuencias mayores a 10.

- Trabajo: trabajo, laboral, profesión, etc.
- Importancia: valor, importancia, valoración, etc.
- Dificultades: crisis, dificultad, complicado, problemas, conflictos, etc.
- Inversión: condiciones, recursos, economía, tiempo, años, etc.
- Escuela: escuela, institución, administración, etc.
- Actores: alumnado, docentes, familias, etc.
- Formación: educación, estudiar, estrategias, actividades, cultura, etc.

- Aspiraciones: motivaciones, expectativas, logro, resultados, oportunidades, etc.
- Percepciones: percepción, consideración, piensan, creen, podría, etc.
- Mejora: esfuerzo, superación, cambio, futuro, desarrollo, etc.
- Relaciones: situación, estado, relación, influencia, diferentes, etc.
- Sociedad: comunidad, barrio, sociedad, campo, pueblo, rural, etc.

Somos conscientes de que la formación de grupos incluye una dificultad añadida, ya que algunas palabras pueden pertenecer a dos o más grupos en función del punto de vista con el que se analicen. La distribución resultante, ordenada por totales para cada país, se presenta en la Tabla 7.

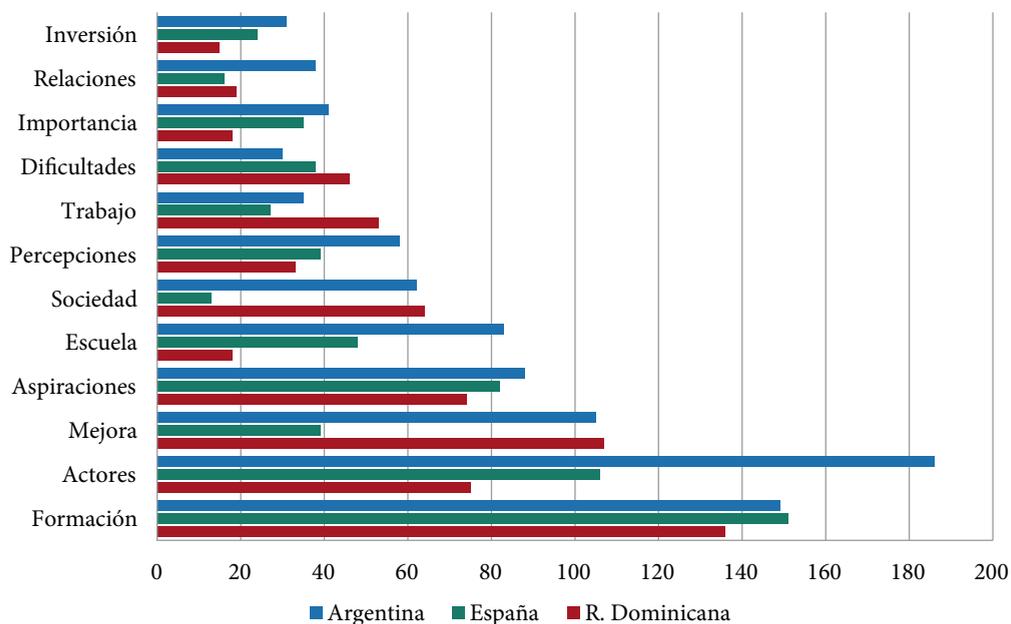
Tabla 7. Distribución de frecuencia sobre grupos semánticos

Grupos semánticos	Argentina	España	R. Dominicana	Total
Formación	149	151	136	436
Actores	186	106	75	367
Mejora	105	39	107	251
Aspiraciones	88	82	74	244
Escuela	83	48	18	149
Sociedad	62	13	64	139
Percepciones	58	39	33	130
Trabajo	35	27	53	115
Dificultades	30	38	46	114
Importancia	41	35	18	94
Relaciones	38	16	19	73
Inversión	31	24	15	70

Fuente: elaboración propia.

De manera gráfica la distribución por países según las frecuencias de aparición sobre los grupos semánticos en relación al VSE-subjetivo es la siguiente:

Gráfica 5. Análisis de componentes principales categóricos CATPCA
Susceptibilidad de cambio por países



Fuente: elaboración propia.

El total de frecuencias de palabras se redujo a 10 mil 437, y posteriormente a 10 mil 160, una vez depurados los artículos, preposiciones, etcétera; también se analizó una muestra de 2 mil 194 palabras seleccionada a partir de su agrupación semántica con una frecuencia de aparición de más de 10. Posteriormente, se realizó una nueva agrupación semántica en 12 grupos que se tabuló en relación a sus frecuencias de aparición por totales y países.

En este tipo de análisis el principal obstáculo fue la ausencia tanto de la connotación con la que se hace el discurso, como de la relación de las palabras seleccionadas con otras.

Una palabra no es una frase ni un relato y, por lo tanto, no podemos concluir qué quisieron decir las audiencias con el recuento de las frecuencias; la interpretación, por ello, debe hacerse en relación a las transcripciones y al análisis semántico. De todos modos, la repetición de las palabras que estudiamos en estos grupos, relacionados con el VSE-subjetivo, puede dar pistas sobre el discurso de cada grupo, así como acerca del significado de cada una de las dimensiones estudiadas. Tal como hemos señalado, hay que interpretar los resultados junto a los análisis semántico, estructural y del discurso.

Tabla 8. Resultados categorías de los grupos focales sobre el VSE-subjetivo según la opinión del profesorado participante

Categoría	Argentina	España	R. Dominicana
D 1. Expectativas y metas educativas	<ul style="list-style-type: none"> • A nivel rural está claro que los estudiantes quieren seguir estudiando, pero no siempre pueden. • A nivel urbano pueden y quieren seguir estudiando, ya que la universidad es gratuita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bajas expectativas entre el alumnado debido a la crisis. • Las familias prefieren que estudien algo práctico, pero no que sean universitarios. • El profesorado cree en la mayoría de su grupo-clase, pero no en todos y todas. 	<ul style="list-style-type: none"> • A nivel rural se tienen aspiraciones de progreso, cambio de estatus social, y de dignificar su vida a través de la educación. • Las familias quieren que sus hijos estudien para que tengan un mejor trabajo.
D 2. Justicia social y educación	<ul style="list-style-type: none"> • A nivel rural y urbano, si estás bien formado es la única salida posible. • Piensan que existen muchas desigualdades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las familias claramente piensan que no se premia estar bien titulado. • El profesorado valora mucho estar bien formado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes que pueden estudiar se esfuerzan porque saben que es bueno. • El estudiar permite cambiar de estilo de vida.
D 3. Valor diferencial de la educación	<ul style="list-style-type: none"> • Hay consenso en que la educación es muy importante a nivel personal, laboral y social. • La educación fomenta la cultura local y los valores de la comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • A algunos estudiantes les apasiona leer y aprender, pero no en general. • Algunas familias creen que la educación es vital, pero no en general. • Todo el profesorado sabe que la educación es la clave. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aparece la educación como algo fundamental para combatir la diferencia de género. • Hay consenso en que, a más educación, mejor empleo. • El profesorado ve muy necesario mayor esfuerzo.
D 4. Obstáculos y facilitadores	<ul style="list-style-type: none"> • El gobierno no invierte igual en todas las zonas. • La religión dificulta, en algunos sectores, el acceso igualitario. • Los políticos y los medios de comunicación condicionan la visión de la educación. 	<ul style="list-style-type: none"> • La crisis económica dificulta la inversión en educación y las salidas profesionales. • La imagen de los políticos no son un buen ejemplo. • En los medios de comunicación y series no se promueve la educación. 	<ul style="list-style-type: none"> • La formación en el seno familiar puede dificultar. • La promoción a nivel social y político hacia la educación puede mejorar. • La globalización y una sociedad competitiva no promueve positivamente la visión educativa adecuada.

Fuente: elaboración propia.

Con la información generada en los grupos focales, y en torno a los temas centrales de análisis sobre las cuatro dimensiones del constructo teórico, en la Tabla 8 se indican, a modo de análisis de contenido deductivo, categorías y conclusiones que complementan y corroboran el análisis realizado anteriormente de manera informática.

Como puede verse, en un primer momento las frecuencias de palabras y grupos semánticos cobran más sentido si las contextualizamos con frases completas encuadradas en alguna dimensión; sin embargo, las dos informaciones cuadran de manera positiva hacia la tendencia del discurso analizado y estudiado en relación al VSE-subjetivo, ya que, como hemos podido comprobar, en cada país se valora un aspecto en concreto, o está más presente un determinado supuesto.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En general, a nivel cuantitativo el constructo trabajado de VSE-subjetivo es muy relevante y adecuadamente susceptible de cambio en los tres países, sin embargo, encontramos diferencias significativas en algunas dimensiones. Recuérdese que el objetivo es valorar si la definición del constructo está bien operativizada en cuanto a dimensiones mensurables, por lo que no valoramos en este momento si se da mayor o menor VSE-subjetivo en un país o en otro. Es claro que algunos factores valorados por los jueces pueden diferir en el grado de influencia según la sociedad en la que estemos trabajando; algo que se observa de manera más específica en el análisis cualitativo. En este sentido, se puede constatar que las dimensiones propuestas, en general, se consideran relevantes para representar el constructo, tal cual se ha definido, en una escala de medida; sin embargo, se entiende que este tipo de percepciones es menos susceptible de cambio. Estas diferencias se comprenden mejor si nos basamos en el análisis cualitativo, en el que se manifiestan los factores que están presentes

en cada país como consecuencia de su situación socio-económica y cultural.

De este modo, en el análisis a nivel cualitativo sobre la información generada en los grupos focales resultan interesantes los diferentes puntos de vista que expresaron los docentes de cada país. Por ejemplo, en España aparece la crisis económica como algo que influye notablemente en la percepción sobre el VSE-subjetivo. En Argentina existen expectativas para poder seguir estudiando, ya que puede que un factor positivo sea que el gobierno garantiza la continuidad de manera totalmente gratuita, inclusive en la universidad. En República Dominicana también existen buenas expectativas y la educación se percibe como una clara herramienta hacia el progreso social, así como un elemento para combatir de mejor manera la brecha de género. Con todo, estas situaciones diferenciadoras no afectan a la valoración de la relevancia de las dimensiones propuestas, por lo que estimamos que pueden considerarse bien establecidas, y que constituyen una evidencia de validez.

El proceso educativo en relación al desarrollo humano significa, hoy en día, algo muy complejo de acuerdo a los diferentes tipos de enseñanza-aprendizaje que se deben dar para crear verdaderos escenarios educativos positivos, ya que vivimos en un mundo globalizado (Wulf, 2013). Estamos ante un gran desafío y ante un dilema socio-educativo en cuanto a la educación como cambio, es decir, suponemos que la práctica educativa se debe de adaptar al mundo globalizado y, al mismo tiempo, que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser un referente como agente de cambio fundamental (Alvira, 2013; Beltrán, 2013); el mismo dilema se aplica a la influencia de las tecnologías de la información y la comunicación sobre la investigación evaluativa de todos estos aspectos socio-escolares (Federov y Levitskaya, 2015; Duart y Mengual-Andrés, 2014).

Como se ha podido comprobar después de realizar los análisis de datos sobre las valoraciones del estudio, encontramos resultados

que avalan positivamente el constructo trabajado de VSE-subjetivo a nivel internacional, ya que, aunque se haya valorado en diferentes contextos, el profesorado está de acuerdo en que es relevante y susceptible de cambio ante el proceso educativo.

En definitiva, el tipo de investigaciones, como la que se presenta en este artículo, pueden coadyuvar en el estudio de factores sociales que se relacionan en la práctica educativa y que pueden afectar positiva o negativamente en el logro escolar. Entendemos que es necesario medir o evaluar las percepciones sociales con relación al valor/utilidad que se le da a la educación en cada sociedad, pues está en la base de la política educativa que se desarrolla en cada país (a nivel macro-analítico) y en el esfuerzo/motivación del alumnado y de las familias para el estudio (a nivel micro-analítico). Así, tan sólo por citar un ejemplo, está estudiado cómo en el ámbito iberoamericano el alumnado cuyas familias creen que sus hijos e hijas obtendrán un alto desempeño escolar, son los que obtienen promedios más elevados (Gavotto, 2015; CERALC, 2013).

En síntesis, los resultados obtenidos permiten orientar el diseño de una escala que, con las debidas adaptaciones para asegurar la validez cultural de la misma (Solano-Flores, 2011), pueda servir para realizar estudios explicativos

del nivel de logro educativo, como un factor que posiblemente pueda estar relacionado con el esfuerzo y motivación necesarios para obtener mejores resultados.

Finalmente, cabe destacar que a nivel internacional se está llevando a cabo una serie de estudios que demuestra el gran valor que tiene la educación como mejora en el aprendizaje del sujeto (Taylor *et al.*, 2010). En consonancia, se ha ido demostrando que la propia práctica educativa puede potenciar en la persona un gran progreso que no se asocia ya a su nivel socio-económico y cultural de partida (Tazouti y Jarlégan, 2014), o incluso que esa brecha se reduce o desaparece al controlar estos indicadores (Cervini *et al.*, 2016). Ello resulta crucial para poder atender la desigualdad educativa y disipar la consecuente desigualdad social (Tapia y Valenti, 2016; Murillo *et al.*, 2016). Por lo anterior, se puede sostener que existen aspectos subjetivos, como indicamos en relación al VSE-subjetivo, que podrían afectar al proceso educativo dependiendo del contexto.

En futuras investigaciones se procederá al estudio de las propiedades métricas de la escala y a su validación a partir de estudios empíricos, y se podrá adaptar a otras audiencias, de acuerdo a la medición de variables complejas, hacia el desarrollo de instrumentos de evaluación de calidad (McCoach *et al.*, 2013).

REFERENCIAS

- ALVIRA, Rafael (2013), "La sociedad civil como base de la educación y la educación como base de la sociedad civil", *Revista Española de Pedagogía*, vol. 71, núm. 254, pp. 147-154.
- BARDÍN, Laurence (1986), *El análisis de contenido*, Madrid, Akal.
- BAUDELLOT, Christian y Francois Leclercq (2008), *Los efectos de la educación*, Buenos Aires, Editorial del Estante.
- BELTRÁN, Jesús (2013), "La educación como cambio", *Revista Española de Pedagogía*, vol. 71, núm. 254, pp. 101-118.
- BERICAT, Eduardo (1998), *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*, Barcelona, Ariel.
- BURNS, Roberta (2007), *Child, Family, School, Community. Socialization and support*, Belmont/Londres, Wadsworth.
- BIENCINTO, Chantal, Coral González, Mercedes García-García, Purificación Sánchez-Delgado y Dolores Madrid-Vivar (2009), "Diseño y validación del AVACO-EVADIE. Cuestionario para la evaluación de la atención a la diversidad como dimensión educativa en las instituciones escolares", *RELIEVE*, vol. 15, núm. 1, pp. 1-36, en: http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_4.htm (consulta: 16 de agosto de 2016).
- BRISITA, Ana Dilia (2016), *Validación de un instrumento para evaluar el valor social subjetivo de la educación con estudiantes del nivel*

- secundario en las regionales educativas 06, La Vega y 10, Santo Domingo, en República Dominicana, Tesis de Doctorado, Valencia, Universitat de València.
- CERLALC (2013), *El libro en cifras. Boletín estadístico del libro en Iberoamérica*, Bogotá, UNESCO.
- CERVINI, Rubén, Nora Dari y Silvia Quiroz (2016), "Estructura familiar, tamaño de la familia y el rendimiento en matemática y lectura: análisis comparativo entre países de América Latina", *Perfiles Educativos*, vol. XXXVIII, núm. 151, pp. 12-31.
- Consejo de Europa (2001), *Promoting the Policy Debate on Social Cohesion from a Comparative Perspective. Trends in social cohesion*, Strasbourg, Council of Europe.
- Consejo de Europa (2005), *Elaboration concertée des indicateurs de la cohésion sociale - Guide méthodologique*, Estrasburgo, Consejo de Europa.
- DE LA ORDEN, Arturo (2007), *Evaluación de la calidad de la educación. Un modelo sistémico como base para la construcción de un sistema de indicadores*, México, INEE.
- DE LA ORDEN, Arturo y Jesús Miguel Jornet (2012), "La utilidad de las evaluaciones de sistemas educativos: el valor de la consideración del contexto", *Bordón: Revista de Pedagogía*, vol. 64, núm. 2, pp. 69-88.
- DELLINGER, Amy y Nancy Leech (2007), "Toward a Unified Validation Framework in Mixed Methods Research", *Journal of Mixed Methods Research*, vol. 1, núm. 4, pp. 309-332.
- DELORS, Jacques (1996), *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana.
- DRAY, Barbara, Patrick Lowenthal, Melissa Miszkiewicz, Maria Araceli Ruiz-Primo y Kelly Marczyński (2011), "Developing an Instrument to Assess Student Readiness for Online Learning: A validation study", *Distance Education*, vol. 32, núm. 1, pp. 29-47.
- DUART, Josep y Santiago Mengual-Andrés (2014), "Impacto de la sociedad del conocimiento en la universidad y en la comunicación científica", *RELIEVE*, vol. 20, núm. 2, pp. 1-12. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.20.2.4343>
- FEDEROV, Alexander y Anastasia Levitskaya (2015), "Situación de la educación en medios y la competencia crítica en el mundo actual: opinión de expertos internacionales", *Comunicar*, vol. 45, núm. 23, pp. 107-116. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C45-2015-11>
- FERNÁNDEZ-DÍAZ, María José (2013), "Evaluación del impacto para un cambio sostenible en las organizaciones educativas", *Revista Española de Pedagogía*, vol. 71, núm. 254, pp. 119-140.
- FREINET, Celestin (1977), *Parábolas para una pedagogía popular. Los dichos de Mateo*, Barcelona, Laia.
- FREIRE, Paulo (2008), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- GABAY, Clive (2015), "Special Forum on the Millennium Development Goals: Introduction", *Globalizations*, vol. 12, núm. 4, pp. 576-580.
- GALÁN, Arturo, Marta Ruiz y Juan Carlos Sánchez-Melado (2014), "Repensar la investigación educativa de las relaciones lineales al paradigma de la complejidad", *Revista Española de Pedagogía*, vol. 62, núm. 258, pp. 281-298.
- GARCÍA-GARCÍA, Mercedes, Chantal Biencinto-López, Elvira Carpintero-Molina, María Cristina Núñez-del-Río y Blanca Arteaga-Martínez (2013), "Rendimiento en matemáticas y actitud hacia la materia en centros inclusivos: estudio en la Comunidad de Madrid", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 31, núm. 1, pp. 117-132. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.143221>
- GARRETA, Jordi (1994), "Expectativas educativas y sociales de las familias inmigrantes", *Papers. Revista de Sociología*, vol. 43, pp. 115-122.
- GAVOTTO, Omar Iván (2015), "Las circunstancias y expectativas familiares, elementos indispensables para el desarrollo educativo en los pueblos latinoamericanos", *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, vol. 2, núm. 3, pp. 27-34.
- GIL, Javier (2014), "Factores asociados a la brecha regional del rendimiento español en la evaluación PISA", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 32, núm. 2, pp. 393-410. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.192441>
- GONZÁLEZ-Barbera, Coral, Joaquín Caso-Niebla, Karla Díaz-López y Mónica López-Ortega (2012), "Rendimiento académico y factores asociados. Aportaciones de algunas evaluaciones a gran escala", *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 64, núm. 2, pp. 51-68.
- GONZÁLEZ-Montesinos, Manuel Jorge y Eduardo Backhoff (2010), "Validación de un cuestionario de contexto para evaluar sistemas educativos con modelos de ecuaciones estructurales", *RELIEVE*, vol. 14, núm. 2, pp. 1-17, en: http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVE-v16n2_1.htm (consulta: 16 de agosto de 2016).
- JOARISTI, Luis, Luis Lizasoain y Eider Gamboa (2012), "Construcción y validación de un instrumento de medida del nivel socioeconómico y cultural (NSE)", *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 64, núm. 2, pp. 151-171.
- JONNAERT, Philippe y Cécile Vander-Borghet (1999), *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruselas, De Boeck.
- JORNET, Jesús Miguel (2010), "Dimensiones docentes y cohesión social: reflexiones desde la evaluación", ponencia invitada presentada en el II Encuentro de la Red Iberoamericana de Evaluación de la Docencia (RIED), Valencia, Universitat de València, 21-23 de septiembre de 2010.

- JORNET, Jesús Miguel (2012), "Dimensiones docentes y cohesión social: reflexiones desde la evaluación", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. V, núm. 1, pp. 349-362, en http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art27.pdf (consulta: 16 de agosto de 2016).
- JORNET, Jesús Miguel, José González-Such y María Jesús Perales (2013), *Investigación evaluativa: una perspectiva basada en la complementariedad metodológica*, Lima, CREA.
- JORNET, Jesús Miguel, Emelina López-González y Javier Tourón (2012), "Evaluación de sistemas educativos: teoría y experiencia", *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 64, núm. 2, pp. 9-11.
- JORNET, Jesús Miguel, María Jesús Perales y Purificación Sánchez-Delgado (2011), "El valor social de la educación: entre la subjetividad y la objetividad. Consideraciones teórico-metodológicas para su evaluación", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 4, núm. 1, pp. 51-77, en: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art3.pdf> (consulta: 16 de agosto de 2016).
- JORNET, Jesús Miguel, Purificación Sánchez-Delgado y María Jesús Perales (2015), *La evaluación del impacto y la relevancia de la educación en la sociedad*, Valencia, PUV.
- KANE, Michael (2001), "Current Concerns in Validity Theory", *Journal of Educational Measurement*, vol. 38, núm. 4, pp. 319-342.
- KRUEGER, Richard y Mary Anne Casey (2000), *Focus Groups: A practical guide for applied researchers*, Londres, Sage.
- KRÜGER, Natalia, María Marta Formichella y Agurtzane Lekuona (2015), "Más allá de los logros cognitivos: la actitud hacia la escuela y sus determinantes en España según PISA 2009", *Revista de Educación*, vol. 367, núm. enero-marzo, pp. 10-35. DOI: <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-367-281>
- LAWSON, Michael y Hal Lawson (2013), "New Conceptual Frameworks for Student Engagement Research, Policy, and Practice", *Review of Educational Research*, vol. 83, núm. 3, pp. 432-479.
- LÓPEZ-GONZÁLEZ, Emelina, Javier Tourón y Francisco Javier Tejedor (2012a), "Diseño de un micro-instrumento para medir el clima de aprendizaje en cuestionarios de contexto", *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 64, núm. 2, pp. 111-126.
- LÓPEZ-GONZÁLEZ, Emelina, José González-Such y Luis Lizasoain (2012b), "Explicación del rendimiento a partir del contexto. Algunas propuestas de análisis gráfico y estadístico", *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 64, núm. 2, pp. 127-149.
- MAGNUSSON, David y Hakan Stattin (1998), *Person-Context Interaction Theories. Handbook of Child Psychology*, Nueva York, Wiley.
- MARINA, José Antonio (2010), "La función educadora de la sociedad", *Educación y Futuro*, vol. XXII, pp. 41-53.
- MCCOACH, Betsy, Robert Gable y John Madura (2013), *Instrument Development in the Affective Domain: School and corporate applications*, Berlín, Springer.
- MCGRATH, Simon (2010), "The Role of Education in Development: An educationalist's response to some recent work in development economics", *Comparative Education*, vol. XLVI, núm. 2, pp. 237-253.
- MONTESQUIEU, Barón (1972), *Del espíritu de las leyes*, Madrid, Tecnos.
- MORIN, Edgar (2000), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Caracas, UNESCO.
- MOSIER, Charles (1951), "Problems and Designs of Cross-Validation", *Educational and Psychological Measurement*, vol. IX, pp. 5-11.
- MU, Enrique y Milagros Pereyra-Rojas (2015), "Impact on Society versus Impact on Knowledge: Why Latin American scholars do not participate in Latin American studies", *Latin American Research Review*, vol. 5, núm. 2, pp. 216-238.
- MUÑOZ, Carlos (2003), *Desarrollo de una propuesta para la construcción de indicadores del impacto social de la educación en América Latina y el Caribe*, México, Universidad Iberoamericana.
- MURILLO, Francisco Javier, Reyes Hernández-Castilla y Cynthia Martínez-Garrido (2016), "¿Qué ocurre en las aulas donde los niños y niñas no aprenden? Estudio cualitativo de aulas ineficaces en Iberoamérica", *Perfiles Educativos*, vol. XXXVIII, núm. 151, pp. 55-70.
- NAVA, Minerva y Mario Rueda (2014), "La evaluación docente en la agenda pública", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 1, en: <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-nava-rueda.html> (consulta: 16 de agosto de 2016).
- RUEDA, Mario, Alejandro Canales, Yolanda Leyva y Edna Luna (2014), "Condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 7, núm. 2, pp. 171-183.
- RUEDA, Mario, Sylvia Schmelkes y Ángel Díaz-Barriga (2013), "La evaluación educativa", *Perfiles Educativos*, vol. XXXVI, núm. 145, pp. 190-205.
- SANCHO-ÁLVAREZ, Carlos, Jesús Miguel Jornet y José González-Such (2016), "El constructo valor social subjetivo de la educación: validación cruzada entre profesorado de escuela y universidad", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 34, núm. 2, pp. 329-350. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.226131>
- SANCHO-ÁLVAREZ, Carlos, Jesús Miguel Jornet y María Jesús Perales (2013), "Valor social subjetivo de la educación: docencia y resultados escolares",

- Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 7, núm. 2, pp. 197-207, en: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num2/art15.pdf> (consulta: 16 de agosto de 2016).
- SOLANO-Flores, Guillermo (2011), "Assessing the Cultural Validity of Assessment Practice. An introduction", en María del Rosario Basterra, Elise Trumbull y Guillermo Solano-Flores (eds.), *Cultural Validity in Assessment: Addressing linguistic and cultural diversity*, Nueva York, Routledge, pp. 3-21.
- TAPIA, Luis Arturo y Giovanna Valenti (2016), "Desigualdad educativa y desigualdad social en México. Nuevas evidencias desde las primarias generales en los estados", *Perfiles Educativos*, vol. XXXVIII, núm. 151, pp. 32-54.
- TAYLOR, Jeanette, Alysia Roehrig, Brooke Soden, Carol Connor y Christopher Schatschneider (2010), "Teacher Quality Moderates the Genetic Effects on Early Reading", *Science*, vol. 328, núm. 5977, pp. 512-514. DOI: <http://dx.doi.org/10.1126/science.1186149>
- TAZOUTI, Youssef y Annette Jarlégan (2014), "Socio-Economic Status, Parenting Practices and Early Learning at French Kindergartens", *International Journal of Early Years Education*, vol. 22, núm. 3, pp. 287-300.
- WULF, Cristoph (2013), "Human Development in a Globalized World. Education towards Peace, Cultural Diversity and Sustainable Development", *Revista Española de Pedagogía*, vol. 71, núm. 254, pp. 71-86.

Clases medias y escuela pública

La elección escolar como resistencia

MARIANO NARODOWSKI* | VERÓNICA GOTTAU**

Durante los últimos 30 años se observa en Argentina un importante crecimiento de la matrícula en escuelas privadas; sin embargo, muchas familias de clase media que poseen recursos para pagar escuela privada se resisten a la tendencia mayoritaria y permanecen en escuelas públicas. El estudio es de tipo descriptivo-correlacional y se realizó a partir de la información recabada mediante 30 entrevistas semi-estructuradas abiertas a 21 madres y 9 padres de clase media/alta con hijos en escuelas secundarias públicas de Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Este trabajo se propone describir las motivaciones, expectativas y percepciones por parte de familias de clase media/alta con hijos en edad escolar que, contrariamente a la práctica mayoritaria para ese sector social, eligen escuelas públicas para sus hijos. Intenta, además, comprender la elección de escuela pública y el relato que se construye como parte de un proceso de construcción de identidades.

In the last thirty years, Argentina has seen a surge in enrollments at private schools; however, many middle-class families with the resources to pay for private education are resisting the majority trend and are remaining at state-run schools. This is a descriptive-correlational study based on information gathered from 30 semi-structured, open interviews with 21 mothers and 9 fathers from middle- and upper-class families with children of school age who, unlike the majority of those of the same social status, are choosing state schools for their children. The study also attempts to understand the choice of state school and the account that is constructed as part of an identity-building process.

Palabras clave

Privatización
Elección de escuela
Educación pública
Identidad
Clases sociales

Keywords

Privatization
Choice of school
Public education
Identity
Social classes

Recepción: 9 de abril de 2016 | Aceptación: 28 de julio de 2016

* Investigador y profesor en la Universidad Torcuato Di Tella (Argentina). Doctorado en Educación, graduado en la Universidad Estatal de Campinas (Brasil). Investigador visitante en la Universidad Harvard 2006-2007. Líneas de investigación: historia de la educación, políticas educativas comparadas, justicia educacional y elección de escuela. Publicaciones recientes: (2016), *Un mundo sin adultos*, Buenos Aires, Debate; (2015, en coautoría con M. Moschetti), "The Growth of Private Education in Argentina: Evidence and explanations", *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, vol. 45, núm.1, pp. 47-69. CE: mnarodowski@utdt.edu

** Asistente de docencia e investigación a tiempo parcial en la Universidad Torcuato Di Tella (Argentina) y docente en nivel medio. Magister en políticas educativas por la Universidad Torcuato Di Tella. Actualmente cursa el Doctorado en Educación en la Universidad de San Andrés (Argentina). Líneas de investigación: elección de escuela, sistemas educativos comparados y política educativa. Publicaciones recientes: (2016, en coautoría con M. Narodowski y M. Moschetti), "Quasi-State Monopoly of the Education System and Socioeconomic Segregation in Argentina", *Policy Futures in Education*, vol. 14, núm. 6, pp. 687-700; (2015, en coautoría con M. Moschetti), "El sistema educativo argentino. Entre la privatización interna y la privatización abierta: trayectorias divergentes y desigualdades", *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, vol. X, núm. 26, pp.182-202. CE: vgottau@ort.edu.ar

INTRODUCCIÓN

El crecimiento de la educación privada en Argentina, para todos los niveles y jurisdicciones (excepto la universidad), ha sido muy relevante en los últimos 10 años, ya que ha pasado de 22 a 29 por ciento (Narodowski y Moschetti, 2015a). A pesar de la organización federal, de las enormes diferencias sociales, políticas y económicas, y de la autonomía financiera y regulatoria entre las jurisdicciones para la provisión de educación, la evidencia muestra que todas las provincias asisten a un crecimiento sostenido del número de alumnos en escuelas privadas, las cuales crecen más que las escuelas públicas. Estudios recientes han mostrado que las escuelas primarias públicas habían perdido 9 por ciento de su matrícula total para el periodo 2003-2013, lo que equivale a una pérdida absoluta de 300 mil estudiantes, mientras que las escuelas primarias privadas habían aumentado su inscripción en un 20 por ciento para el mismo periodo (Narodowski y Moschetti, 2015b).

Desde esta perspectiva, diversos estudios han mostrado que mientras los sectores sociales de ingresos medios y altos optan por las escuelas privadas, y llegan incluso a prácticamente abandonar la escuela pública para el caso de los quintiles de mayores ingresos, las escuelas públicas conforman un ámbito en el que prevalecen los sectores más empobrecidos de la población (Ziegler, 2004; Narodowski y Gómez Schettini, 2007; Gasparini *et al.*, 2011; Narodowski *et al.*, 2016). Sin embargo, algunos estudios han revelado la existencia de familias de sectores de ingresos medios y altos que, aun teniendo recursos económicos para enviarlos a escuelas privadas, matriculan a sus hijos en escuelas públicas (Tiramonti, 2007). Si bien su cantidad no parece significativa en términos estadísticos (Gasparini *et al.*, 2011), su misma

existencia, y el relato que estos padres/madres construyen para justificar la decisión, podrían ser la muestra de una tendencia a la auto segregación (Veleda, 2003; Van Zanten, 2007), “distinción” (Bourdieu, 1988; Ziegler, 2004) o, incluso, una suerte de “contra-tendencia” (Reay, 2001; Scialabba, 2006) que opone la decisión de enviar a los hijos a la escuela pública contra la decisión mayoritaria del sector social al que pertenecen, y divergente respecto de la mala imagen de la escuela pública que se tiene en sectores medios y altos de la población (Davies, 2004; Aurin, 2011). ¿Por qué estas familias deciden contravenir las tendencias masivas de su grupo social? ¿Qué valores encuentran en las escuelas públicas en un contexto de constante descalificación mediático respecto de su accionar? (Scialabba, 2006).

Mediante este artículo se intenta mostrar cómo se construyen sentidos de pertenencia e identidad pro-escuela pública por parte de familias argentinas de clase media. Específicamente la investigación tiene como objetivo describir y comprender las percepciones vinculadas a la construcción de criterios que responden a identidades sociales, en relación a la elección de escuela, por parte de padres y madres con hijos en edad escolar, que viven en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y que envían a sus hijos a escuelas secundarias públicas,¹ a pesar de contar con recursos económicos suficientes como para enviarlos a una escuela privada. Este estudio permite vincular la construcción de identidades como efecto y a la vez sostén de este proceso de elección de escuela pública con un relato político que identifica a las escuelas privadas, y a la privatización de la educación, como agentes antagonicos a lo público, a lo que se contraponen la decisión familiar de asumir responsabilidades ciudadanas: un compromiso personal con la educación pública en contra

¹ Si bien, de acuerdo a Ley de Educación Nacional (Ley 26.206), las escuelas son públicas de gestión privada o públicas de gestión estatal, de aquí en adelante llamaremos “escuelas privadas” a las primeras y “escuelas públicas” a las segundas, de acuerdo al uso habitual.

del posicionamiento mayoritario de las familias de clase media.²

El artículo continúa con una descripción del escenario de privatización de la educación operado en Argentina en las últimas décadas, particularmente en la Ciudad de Buenos Aires, la jurisdicción en la que se realizó el estudio. Seguidamente, se efectúa un análisis teórico de la elección de escuelas en el contexto de la construcción de identidades. La sección siguiente describe el abordaje metodológico para luego exponer la evidencia producida por la investigación. Finalmente, se discuten los hallazgos obtenidos y se exponen algunas conclusiones del estudio vinculadas tanto a las consecuencias en el plano teórico como en el campo de la política educativa.

LA EDUCACIÓN PRIVADA Y LA PRIVATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN ARGENTINA

Si bien durante gran parte del siglo XX predominó en Argentina un sistema educativo regulado, financiado y administrado por el Estado, en los últimos 50 años puede observarse una crecientemente desregulación del sector privado que le otorga un estatus legal análogo al de las escuelas públicas —pueden ofrecer los mismos títulos y planes de estudio (Perazza, 2011)— y un mayor margen de maniobra para la toma de decisiones.

Las escuelas públicas están sujetas a una regulación centralizada y burocrática (Morduchowicz, 1999). Los orígenes de esta dualidad se remontan a 1947, cuando se implementó el sistema de financiamiento estatal a las escuelas privadas destinado al pago de los salarios docentes. Este sistema, aún vigente, se ha expandido notoriamente en las últimas décadas y en la actualidad aproximadamente 70 por ciento de las escuelas privadas de la Ciudad de

Buenos Aires tienen financiamiento del Estado, aunque en proporciones que varían del 40 al 100 por ciento del salario de sus docentes (Narodowski y Moschetti, 2015a); sólo quedan excluidas aquellas escuelas privadas consideradas de “élite” que no reciben aporte estatal (Moschetti, 2015). Los subsidios estatales derivados a las escuelas tienden a reducir el costo de la cuota que las familias pagan en escuelas privadas; esto significa que el empoderamiento a las familias para la elección de escuela privada está dado por el descenso de los precios, producto del aporte financiero estatal al sector privado (Moschetti, 2015), y no es el resultado de la implementación de políticas públicas pro elección de escuela. En este sentido, el sistema educativo argentino podría ser definido como un sistema de *school choice without vouchers* (Narodowski, 2002).

La Ciudad de Buenos Aires tiene una larga tradición de educación privada y su oferta muestra una considerable heterogeneidad (religiosas, inmigrantes y experimentales, entre otras). A pesar de la falta de información estadística, hay varios trabajos que evidencian esta diversidad (Newland, 1995; Morduchowicz, 2001; Narodowski y Andrada, 2001; Perazza, 2011). Los índices de educación privada son hoy los más altos del país: nivel inicial, 57 por ciento; nivel primario, 47 por ciento; nivel secundario, 48 por ciento; y terciario (no universitario), 61 por ciento (DiNIECE, 2014). A nivel nación, dada la organización federal del sistema educativo argentino, esta heterogeneidad queda sujeta a redefiniciones de política jurisdiccional. Un análisis de los diferentes sectores sociales para el caso de la Ciudad de Buenos Aires muestra que los sectores medios y altos parecen haber abandonado prácticamente la escuela pública (Scialabba, 2006; Narodowski, 2002). Sorprendentemente, esta tendencia también puede observarse en sectores vulnerables o

2 El objetivo de la investigación es la construcción de subjetividades en los procesos de elección de escuela; por lo tanto, las determinaciones institucionales están presentes, pero desde las perspectivas de las familias. Un análisis de los criterios de selección de las escuelas (independiente de la subjetivación que se analiza en esta investigación) merece una investigación aparte.

de bajos ingresos (Gómez Schettini, 2007). Por ejemplo, para Ciudad de Buenos Aires, 13 por ciento de la gente que vive en “villas miseria”³ envía a sus hijos a escuelas privadas (Narodowski *et al.*, 2015); sin embargo, la investigación también muestra que, en contra de la tendencia dominante, una pequeña porción de las familias de los quintiles de mayores ingresos y mayor nivel de educación insiste en enviar a sus hijos a escuelas públicas. Comprender cómo se construyen esas identidades será el cometido de este estudio.

CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES Y ELECCIÓN DE ESCUELAS

La literatura académica sobre elección de escuelas en los últimos 20 años ha sido tan relevante y heterogénea que su sola descripción ameritaría un estudio aparte (Gorard y Fitz, 2006; Ball y Youdell, 2011). Dentro de esta heterogeneidad es necesario diferenciar los trabajos que investigan, proponen o critican políticas públicas *pro choice*, respecto de los que analizan la cuestión incluso en países, como Argentina, donde no existen políticas públicas a favor de la elección de escuelas (Narodowski y Nores, 2003). Este estudio sigue la segunda opción y pretende comprender los mecanismos sociales propios de la construcción de identidades y los procesos de subjetivación prescindiendo, en este caso, de la valoración de la utilidad marginal como vector más significativo que guía a los agentes sociales.

En la literatura académica internacional, la cuestión fue analizada en varios trabajos. El estudio de Ball *et al.* (1996) analizó el proceso de elección de escuelas considerando el diferencial de instrumental cultural e ideológico de familias pertenecientes a diferentes sectores sociales. Otros estudios han dado cuenta de la conformación de una suerte de conciencia mercantilizada o *managerialista* en sistemas educativos en los que se advierte una marcada

lógica *pro market* (Hey, 1996). En un estudio reciente, Keddie *et al.* (2011) muestran cómo se construyen estas identidades familiares para que se ajusten a las demandas del neoliberalismo. Languoët y Léger (2002), por su parte, analizan cómo familias de clase media en París se dirimen entre escuelas públicas o privadas y conforman un “*zapping* educativo”. En línea similar, Van Zanten (2007) trata el proceso de elección de la escuela por parte de los padres desde la perspectiva de la reflexividad de los actores, y pone énfasis en el diagnóstico que las familias hacen de los problemas de las escuelas públicas y la tensión entre la elección como responsabilidad individual o bien común. Por su parte, Rojas Fabris y Falabella (2013) analizan la construcción social de las clases medias en Chile y su relación con la escuela. Las autoras sostienen que la heterogeneidad de las clases medias se expresa en la relación con la escuela, y permite ver, a través del estatus que construyen, cuánto hay de ciudadanía en sus decisiones y cuánto de interés individual. Las autoras concluyen que la relación con la escuela expresa los dilemas e incertidumbres de un sector social que está en proceso de construcción identitaria.

La posibilidad de elegir escuela supone la emergencia de un relato sobre ella; un relato identitario que habrá de brindar sentidos y marcar pertenencias. Desde esta perspectiva, elegir la escuela de los hijos constituye un epifenómeno individual/colectivo que es a la vez parte y consecuencia de procesos de construcción social. En un contexto educativo donde no hay políticas públicas pro elección de escuela, ni transparencia sobre la calidad o los resultados, la interacción social y las relaciones sociales entre padres se transforman en un mecanismo decisivo para obtener información acerca de las escuelas. Los conceptos de orden instrumental y de orden expresivo elaborados por Bernstein (1977) nos ayudan a comprender las preferencias de instituciones

3 Asentamientos informales con viviendas precarias.

escolares y la construcción de identidades por parte de los padres (Kosunen y Carrasco, 2016). Desde esta perspectiva, el orden expresivo social comprende aspectos relativos a la homo/heterogeneidad de la composición de la matrícula escolar, el orden expresivo individual contempla las expectativas de los padres acerca de la escuela como un lugar social ameno, y el orden instrumental captura el valor de socialización (valor de cambio) en el círculo de relaciones que se conforman en la escuela.

Para este estudio nos basamos en el trabajo de Bernstein (2000), quien plantea que las identidades pedagógicas son medios utilizados para abordar los cambios culturales y económicos. Bernstein hace referencia a distintos tipos de identidades. Por un lado, distingue aquellas identidades pedagógicas centradas (construidas a partir de los recursos del Estado), que pueden ser de dos tipos: las denominadas *identidades pedagógicas retrospectivas* hacen referencia a grandes narrativas nacionales, religiosas o culturales del pasado y tienen como objetivo estabilizar el pasado ante la presencia de un futuro incierto; en ellas, la educación y la vida cotidiana están reguladas por modelos paradigmáticos de tiempos anteriores que brindan un relato de coherencia interpersonal. Estas identidades pedagógicas retrospectivas están ordenadas jerárquicamente, cerradas en sí, y sus discursos y prácticas son explícitamente estratificados. Su base social colectiva —y la narrativa del pasado—, se privilegian por sobre la carrera y las diferencias individuales (Bernstein, 2000). En términos generales, el objetivo de las identidades pedagógicas retrospectivas es estabilizar el pasado y proyectarlo al futuro, allí donde el pasado es amenazado por los cambios actuales.

Por otra parte, las *identidades pedagógicas prospectivas* recontextualizan aquellos elementos del pasado que legitiman un cambio necesario y urgente. De acuerdo con el mismo autor, éstas emergen del pasado, como identidades retrospectivas, aunque no se

transfieren en bloque. Su base discursiva tiene un enfoque diferente: aunque también tienen una fuerte base colectiva, se distinguen de la anterior porque su objetivo es “habilitar el pasado” para que sea la base social de nuevas identidades capaces de negociar con el cambio (Bernstein, 2000).

Por último, las *identidades descentradas*, referidas al mercado y basadas en la competencia individual, aluden a las identidades generadas mediante recursos locales, donde las instituciones gozan de cierta autonomía en relación al uso de sus recursos, y se refieren al presente. Son de dos tipos: a) identidades descentradas terapéuticas, que procuran generar un pensamiento autónomo y responden a un conjunto de teorías de desarrollo personal, social y cognitivo; y b) identidades descentradas de mercado, en las que la autonomía está orientada a la producción de un *output*: una identidad con valor de mercado que se ajusta a las contingencias externas; son identidades competitivas, diferenciadas e hipersensibles a su entorno (Bernstein, 2000). Aquí ya no hay una mirada al pasado, sino el ajuste a una suerte de presente perpetuo.

El enfoque teórico de esta investigación también adquiere una mirada de clase social, dirigida a la clase media de la Ciudad de Buenos Aires, pero busca analizar un caso diferente a los enumerados: se trata de comprender la lógica identitaria de familias que van contra la corriente mayoritaria (elección de escuela privada) y que insisten en enviar a sus hijos a escuelas públicas, aun estando en condiciones económicas de pagar escuela privada. Intenta comprender cómo las familias se identifican con una suerte de “contra relato” respecto de la práctica predominante de la clase media, que ellas mismas construyen, y así resisten la tendencia mayoritaria que consolida, estadísticamente, la privatización de la educación. Específicamente para el objeto de estudio de este trabajo, el relato que los padres producen para dar cuenta del proceso de elección de escuela pone en juego aspectos

centrales de ese proceso: cuando la opción por la escuela de los hijos no está determinada en forma centralizada y burocrática por la administración gubernamental, es el relato de las familias el que ocupa ese lugar y da cuenta de los cómo y los porqués de la determinación adoptada. El relato sobre la escuela elegida también es una parte de ese quien “soy”: una afirmación de clase, de género, de posición social o ideológica.

METODOLOGÍA

Esta investigación es de tipo descriptivo-corrrelacional dado que pretende describir cuáles son las principales motivaciones explicitadas por los padres y las madres que eligen educación pública; cuál es la percepción y representación que dichos padres tienen de ella; cuáles son los criterios que se construyen y explicitan respecto de la elección de escuela y qué identidades se conforman en dicho proceso de elección. En lo relativo al universo temporal y espacial, la unidad de análisis la constituyen padres y madres residentes en la Ciudad de Buenos Aires, con hijos en edad escolar (de 12 a 14 años en los dos años anteriores al momento que se llevaron a cabo las entrevistas), que envían a sus hijos a escuelas secundarias estatales de cualquier modalidad y que poseían un nivel de ingreso familiar superior a los 25 mil pesos mensuales en 2015, lo cual las ubica en el segmento del 20 por ciento de familias con mayores ingresos de Argentina (INDEC, 2014). En el caso de los padres separados o divorciados la decisión de entrevistar al padre o a la madre dependió de quién tenía la tenencia de los hijos. Para los casos en los que no fue posible entrevistar a los dos se eligió a quien hubiera estado más involucrado en el proceso de elección de escuela. Para el armado de la muestra se utilizó información provista de boca en boca y respuestas a foros educativos.

Para implementar el trabajo de campo se tomaron 30 entrevistas semi-estructuradas abiertas hasta alcanzar la saturación teórica. La duración promedio fue de 95 minutos. El instrumento fue probado (y corregido) en dos oportunidades: una previa y una durante el trabajo de campo. El perfil de los 30 entrevistados podría resumirse de la siguiente manera: todos son argentinos; 23 nacieron en la Ciudad; 21 son madres y 9 son padres; 26 son propietarios de la vivienda en la que moran; las edades van de los 39 a los 62 años de edad; los hijos son varones (15) y mujeres (15); las madres tienen estudios terciarios/universitarios completos (16/21); los padres sólo 3/9; 1/30 tiene título de posgrado; casi todos afirman haber participado políticamente en el pasado (26/30) en partidos de izquierda o centro izquierda, pero casi ninguno lo hace en la actualidad;⁴ la mayoría (26/30) asistió a escuelas secundarias públicas; todos desarrollan tareas laborales fuera de casa; 12/21 madres realizan, además, tareas domésticas; la mayoría son empleados en puestos bien remunerados, empleados públicos, docentes, comerciantes y profesionales liberales; la mayoría de los hogares entrevistados (22/30) son monoparentales (20 a cargo de madres y 2 de padres).

Además, como *proxy* de pertenencia a sectores medios y altos se tomaron los criterios estadísticos usuales en Argentina para perfilar a esta población: uso de medicina privada, propiedad de automóviles de fabricación reciente, tipo de vivienda y barrio en el que viven y lugar, frecuencia y duración de las vacaciones. De esta manera se previene el posible sesgo de percepción de autopertenencia social (Cruces *et al.*, 2013).

En la Ciudad de Buenos Aires existen escuelas secundarias dependientes de universidades que, si bien son públicas y gratuitas, cuentan con un muy riguroso examen de ingreso y son muy procurados por familias de sectores de ingresos medios y altos. Para los

⁴ Una característica de la muestra es la homogeneidad ideológica de la mayoría de los entrevistados. Se intentó entrevistar familias de clase media que eligiesen escuela pública y que tuvieran un perfil ideológico disímil, pero no se pudo lograr. Se consigna esto sin que amerite una inferencia.

finés de nuestro estudio, se dejaron fuera del universo a las familias que envían a sus hijos a estas tradicionales y prestigiosas escuelas públicas, y se optó solamente por aquellas que eligen escuelas públicas “comunes”, dependientes del Ministerio de Educación, que son gratuitas y no cuentan con exámenes de admisión: la admisión a estas escuelas está regulada por la zona de residencia, y si la demanda excede la capacidad real de la institución educativa, la vacante se decide por sorteo.

Como puede observarse, el foco teórico y metodológico se centró en la cuestión de clase social. A pesar de que no hallamos diferencias relevantes entre las respuestas de las madres y las de los padres, y las mismas no divergen en función del sexo del hijo/a, futuros trabajos deberán optar por una perspectiva de género para indagar con más detalle esta cuestión.

LA ELECCIÓN DE ESCUELA PÚBLICA Y LA PROYECCIÓN DE IDENTIDADES RETROSPECTIVAS: EL RELATO QUE SE CONSTRUYE

El valor académico de la escuela estatal, pluralista y meritocrático

Al indagar sobre la cuestión del valor de lo estatal, los padres entrevistados arguyen que la escuela pública connota prestigio por sí misma, y que dicho prestigio estaría dado por una serie de factores. En primer lugar, mencionan el nivel académico de los profesores y el alto grado de formación académica que dichas instituciones imparten. De acuerdo a las entrevistas realizadas, quienes eligen escuela pública están muy conformes con su calidad educativa y dicen encontrar en ella excelencia académica, especialmente en contraposición a la educación privada: “definitivamente no elegiría esas escuelas [privadas] en comparación con lo que ofrece la escuela pública: calidad educativa. Y te digo que en cuestiones académicas realmente no ofrecen nada superior a las públicas” (E8, F, 36).⁵

En segundo lugar, la concepción de calidad académica está siempre atravesada, en el testimonio de los entrevistados, por una alusión constante a una formación basada en el pluralismo y remarcan su carácter “formativo” o incluso “académico”: “lo que creo que siempre caracterizó a la escuela pública es el espectro amplio, la diversidad de ideas y los compañeros. Tenés un montón para elegir y conocer, todo tipo de chicos y profesores. Hay, había de todo (E3, F, 51).

En tercer lugar, la escuela pública ocupa el lugar del saber; una institución donde circula el conocimiento científico en contraposición a la religión de la educación privada: “mis hijos tienen una directora que les habló del mayo francés y no hay miedo a hablar, a discutir... En los colegios religiosos de nada de eso se habla” (E2, F, 58).

Los padres ponderan el carácter meritocrático que dicen encontrar y rescatan el esfuerzo personal como medio de apropiarse del saber: “una de las cosas que a mí más me movía que vaya a una escuela del Estado era que yo siempre quise que nadie le regale nada. Y que él se gane lo que se gane y que no pase de grado o de año porque el padre paga (E11, F, 47).

Si analizamos el relato de los padres entrevistados desde la perspectiva de Bernstein (2000), el proceso de elección de escuela pública puede entenderse como una forma de identidad centrada retrospectiva: en tanto que los padres luchan por restablecer viejos paradigmas educativos en el presente, muestran cierta renuencia a la tendencia mayoritaria de su sector socioeconómico —elección de escuela privada— y cierta adhesión a “valores formados por grandes narrativas del pasado” (Bernstein, 2000: 66) en donde la base social colectiva se prioriza por sobre lo individual. Esta “contra-tendencia” educativa pareciera esconder la intención de estabilizar un pasado educativo y proyectarlo hacia el futuro.

⁵ Se consigna número de entrevistado, sexo y edad.

Tradición familiar pro estatal

Las motivaciones y criterios de elección de escuela basados en la tradición familiar tienen también un peso significativo: “yo iba a escuela pública, mamá maestra, nieta de maestra, mi abuela era la directora de la escuela rural del pueblo. Entonces hay una tradición muy marcada. Esta antigua tradición de guardapolvo blanco es la tradición de mi casa” (E7, F, 48).

El guardapolvo blanco es el uniforme obligatorio de las escuelas primarias públicas argentinas, utilizado desde principios del siglo XX en todo el país. Además de uniforme, dicha prenda se torna símbolo de la escuela pública, una pertenencia identitaria a ese pasado (Dussel, 2005). Si bien en la escuela secundaria ya no se utiliza, la entrevistada alude a la “tradicción de guardapolvo blanco” casi como bandera de adscripción a la escuela pública.

Esta identidad estatalista incluye inquietudes por cuestiones sociales, ya que los padres ven en la escuela pública un medio privilegiado para su canalización:

Y me gustaba mucho también la economía política y las cuestiones que tenían que ver con política. [La elección de escuela estatal] tiene que ver con mi evolución posterior... o para mí siempre fue, y para el padre de los chicos también, siempre fue muy importante la educación. Esta idea de que con educación o teniendo educación vos podés lograr muchas cosas (E1, F, 56).

Lo que este conjunto de padres pareciera poner en tela de juicio es el control —centrado vs. descentrado— en la provisión del bien educación, dado que esta identidad de tradición de escuela pública se construye con recursos centrados generados por el Estado.

La escuela es un derecho y no debe pagarse por ella

Los entrevistados coinciden en percibir a la educación escolar como un derecho, y descartan toda posibilidad de concebirla como

un bien de mercado. Bajo este relato, las familias explican que no gastar en escuela privada obedece a la consecución de un derecho inalienable que no debe ser conculcado. Desde esta perspectiva, sería el Estado el único agente educador obligado a otorgar o proveer educación, y quedaría bajo su entera responsabilidad no sólo la provisión, sino también la regulación y el financiamiento en su totalidad:

Nosotros mismos, como sociedad, invertimos para nuestros hijos, no sólo económicamente sino desde otro lado, para tener una mejor sociedad y es responsabilidad de nosotros hacer eso, no lo puedo delegar en un empresario, y el dueño de una escuela privada es un empresario (E5, F, 50).

La educación estatal fomenta la igualdad de oportunidades. La educación como “inversión desde nosotros mismos” implica actuar e interactuar, ser partícipes activos: “la escuela debe ser pública primero por el compromiso que el país, el Estado, tiene para con la sociedad futura; es un compromiso que tiene la sociedad por la sociedad, y el Estado lo encierra todo” (E5, F, 50).

Es interesante corroborar que los entrevistados no expresan un alivio económico por no tener que erogar por educación privada; todo su relato está puesto en la cuestión del derecho a la educación y en la gratuidad como su consecuencia obvia, y no en el ahorro.

Tengo compañeros [en el ámbito de la militancia política] que mandan a sus hijos a privados... Algunos deciden por comodidad. Para mí sería una contradicción. Tengo una mirada política de cómo deberían ser las cosas, digamos, defender la educación pública y mandar a mi hijo a una escuela privada, una contradicción entre la teoría y la práctica (E12, F, 42).

En este relato, la composición de la matrícula de la educación pública quedaría integrada

por quienes no tienen conciencia y van a escuela pública tal vez por no poder acceder a una escuela privada, y por los electores conscientes que, como ellos, entienden que la educación es un derecho inalienable y la escuela pública un ámbito de lucha.

Cada escuela privada tiene su perfil muy determinado y ahí se arma esta cuestión de quién entra y quién no, seleccionan, me parece terrible, tremendo, pero bueno, es así y hay gente que le gusta pertenecer a ese tipo de comunidades. A mí me ahuyenta, me pasa todo lo contrario, me siento incómoda, mientras que en la escuela pública me siento como pez en el agua... Lo importante es la lucha por la educación pública.

E: ¿O sea que la escuela pública se elige?

Sí, exactamente (E8, F, 36).

En esta narrativa, la elección de escuela pública está ligada a una concepción de la educación como derecho inalienable, y de la escuela como arena de batalla política. La discursividad de esta identidad se aleja del mercado y no guarda relación de intercambio con la economía.

LA ELECCIÓN DE ESCUELA PÚBLICA Y LA PROYECCIÓN DE IDENTIDADES PROSPECTIVAS: UNA VUELTA AL PASADO

El compromiso y la contraposición con lo privado

Todo el relato construye las cualidades de la educación pública en contraposición con lo privado: “creo que esa variedad de personas, porque no están tan cuidaditos como uno cree que están en la privada, al menos en la visión que uno tiene, pasan cosas más reales en la pública, variadas y distintas situaciones” (E3, F, 51).

Para estos padres electores de escuela pública, la educación de sus hijos no es un asunto banal y ellos explicitan involucrarse directamente en ella: “el gobierno de la ciudad no pinta la escuela. ¿Qué hacemos? ¿Nos quedamos esperando o accionamos? Entonces llamamos a una reunión de la escuela, éramos 20 y dijimos nos dividimos por curso y pintamos la escuela” (E11, F, 47).

La gran mayoría de los padres entrevistados explicitan adherir a posiciones de izquierda o centro izquierda, “progresistas”, y en su mayoría son muy politizados. Sólo dos de ellos se muestran algo indiferentes en lo relativo a la participación en actividades políticas, pero igualmente se muestran como conocedores sutiles de dicha realidad: “elegí para mis hijos la escuela pública porque soy comunista. Vengo de una familia de izquierda, militante del partido PC... Lo llevo adentro. Aunque ahora tenga 15 años sin actividad política nunca falté a una marcha” (E14, M, 53).

Los entrevistados expresan compartir una concepción del espacio público que incluye a la escuela pública como lugar de participación y acción, y resaltan en todo momento el carácter democrático del espacio público.

Cuesta conservar eso. En la escuela hay una cooperadora⁶ que si querés pagar la educación de tu hijo cuesta 20 pesos por mes. Hay gente que no ve eso, que lo público es hacer una parte de lo público, que uno es parte de lo público. Y que uno tiene que apropiarse de eso, ¿no? (E12, F, 42).

Estos padres sostienen que la participación política de los hijos en la vida de la escuela fomenta el debate y la apertura hacia nuevas ideas. Así, al interrogante de cuáles fueron los factores que influyeron en su decisión de escuela pública, una madre afirmó:

⁶ Las escuelas públicas argentinas cuentan, por ley, con una asociación cooperadora integrada por pares de alumnos. Su función es recaudar una cuota mínima de cada alumno y utilizar el dinero para apoyar las tareas de la escuela. Según la ley, la decisión acerca del destino de los fondos depende del director de la escuela, no de los padres.

Lo que pasó es que en los últimos años mi hijo (15 años de edad) se puso a militar políticamente y pasó a tener su grupo de pertenencia en la política. Para mí fue importante la conciencia política por el centro de estudiantes;⁷ también cierta cuestión más ligada a la política, el tema de formar parte de una agrupación, tener derechos, pelear por ellos; por supuesto esto a mi hijo se lo despertó claramente la secundaria (E7, F, 48).

Se puede observar nítidamente que detrás de la militancia política de los entrevistados, presente o pasada, subyace una suerte de “espíritu de lucha” que se proyecta a la escuela pública: algunos de estos padres de clase media envían a sus hijos a la escuela pública para que peleen y luchen por ella. Como bien lo expresa la entrevistada número 7: “porque nosotros defendemos la escuela pública, pero hasta que nuestros hijos no estén en la escuela pública, la escuela pública no va a mejorar. Es la lucha por lo público, luchamos por la igualdad” (E7, F, 48).

Para los entrevistados, la escuela pública contribuye al desarrollo de un “espíritu crítico” y a un mayor “compromiso social”: “en la escuela pública existe el tema de los valores, el concepto de ciudadanía, de lo público, conciencia social y el valor de la educación como derecho” (E12, F, 42).

Si desde una perspectiva política, los padres valoran la conciencia política que la escuela forma, y que da lugar a un concepto de ciudadanía, participación y actividad política que convalida la democracia como sistema de gobierno y estilo de vida y la lucha por los derechos humanos; desde una perspectiva social valoran la diversidad socio-económica como experiencia formadora y la no-discriminación como valor en sí mismo. Son familias que resaltan la importancia de “lo colectivo” como opuesto al “interés individual”.

[En la escuela pública] hay mucha variedad. Hay gente de izquierda, no tan de izquierda, peronistas, y están los que no se meten en nada, pero también encontrás madres y gente involucrada con la educación, profesores que tratan de ver qué pasa si hay reuniones o padres que quieren dar su aporte, y eso muestra un compromiso (E2, F, 58).

En este relato, las escuelas públicas y privadas están en constante rivalidad y competencia: mientras que la escuela pública cumple una función de compromiso social, la escuela privada sólo apunta a satisfacer los intereses individuales de quienes pagan. Claramente, la escuela privada no es entendida como un complemento de la escuela pública, sino más bien su contrafigura, dado que para estos padres lo privado es visto como un disvalor, y la educación privada como una “injusticia”.

En la elección del colegio público tuvo que ver la aparición de tantos colegios privados de la década de los noventa. Como que la educación pasó a ser un negocio y no un valor en sí mismo, era como una repugnancia que tenía a siquiera decir yo quiero que mi hijo vaya a un colegio privado (E1, F, 56).

Una entrevistada afirmó “La educación privada ‘arruina, no educa’ y es la educación para el ‘chetaje’” (E7, F, 48).⁸ Su visión la ejemplifica así:

Mis sobrinos hicieron todo privado. Ahora vos los ves a los pibes y la madre misma los quiere matar, porque los arruinaron. Mi hijo casi la mata a la prima porque dijo “esos negritos” hablando de chicos de escuela pública (E3, F, 51).

7 Los “centros de estudiantes” son una institución regulada por la ley nacional que representa a los estudiantes secundarios de escuelas públicas, elegidos en “asambleas” o con sufragio directo. En muchas escuelas públicas, los grupos estudiantiles responden a partidos políticos nacionales. Esto no ocurre en escuelas privadas.

8 Chetaje, chetos, es una forma despectiva de llamar a los miembros de las clases altas en *slang* de Buenos Aires.

A pesar de este posicionamiento político e ideológico, es notorio que ninguno de los entrevistados admite participar en organizaciones sociales o políticas de defensa de la escuela pública.⁹

Lo loco es que no hay una agrupación que convoque a los padres por la defensa de la escuela pública. El año pasado me convocaron a una reunión que pretendía organizar una red por la educación pública, pero era un desastre, todo lleno de troskos,¹⁰ un caos. Al final, me parece que quedó en la nada. Nunca supe más nada (E28, M, 49).

La narrativa y criterios construidos por estos padres proyectan una identidad prospectiva en tanto que seleccionan del pasado educativo argentino aquellos rasgos o características que les sirven para legitimar un cambio, o en este caso, una resistencia al cambio, y apuntan a la responsabilidad de la escuela en la formación de ciudadanos, y no de consumidores.

La escuela pública es socialmente transformadora

Desde la perspectiva de las funciones de la escuela, se puede observar un entramado de valores simbólicos atribuidos a la escuela que fue preciso desentramar a partir del análisis de la totalidad de respuestas obtenidas. Los padres indican que a través de la escuela pública se puede lograr un cambio y una sociedad mejor:

La escuela pública es buena para aprender a respetar las diferencias, que todos son distintos y así es la sociedad, muchos también que vienen de sectores más humildes y hacen un esfuerzo, chicos que se levantan a las cinco de la mañana y vienen solos y viajan en tren solitos y salen de noche (E19, F, 48).

La escuela pública aparece como un agente social capaz de transformar la sociedad en la que está inserta:

Honestamente lo que el colegio estatal le da a mi hijo es un espíritu crítico que él lo tiene y también esta cuestión de querer trabajar socialmente, que lo está haciendo hoy, para realizar algún cambio, para lograr cambios en la sociedad (E26, F, 56).

De aquí se desprende también el carácter integrador atribuido a la escuela pública. Todos los padres resaltan el carácter formador de lo heterogéneo y de la diferencia como otra de las importantes funciones sociales que cumple la escuela pública:

Lucas tiene uno de sus mejores amigos cuyo papá tiene un puesto de flores y viven en una pensión; otro es hijo de profesionales, Lorenzo, y a Blas su madre lo abandonó y su papá lo envió a escuela pública (E7, F, 48).

Algunos padres ven en la escuela pública una representación en miniatura de la sociedad: una experiencia similar a la realidad social: “para mí la escuela pública es una muestra de la sociedad, lo prepara para vivir en sociedad. Un vecino molesto, alguien que vive en la calle, un jefe que es malhumorado” (E23, F, 50). De esta manera, la escuela oficiaría de escenario fundamental que contribuye a preparar a los niños para una mejor inserción social:

No sé si lo académico solamente porque lo académico, también mucho le he dado yo, pero el contacto con la realidad que después lo va a tener con sus vecinos, con la sociedad, eso ingresa desde la escuela. Y por eso la escuela pública (E5, F, 50).

⁹ En Argentina no existen organizaciones específicas de padres para la promoción, reforma o defensa de la escuela pública más allá de las acciones que usualmente llevan adelante sindicatos docentes o agrupaciones partidarias.

¹⁰ Se refiere a miembros de partidos trotskistas, seguidores de las ideas de León Trotsky.

Así, se reitera la idea de la representación de la escuela pública como formadora de un hombre público, de un ciudadano:

Para mí la educación pública no tiene que ver solamente con que sea estatal o que no pagues, tiene que ver con ciertos criterios, con la concepción de lo público, de verse como hombre público, como un hombre que se integra a un espacio social integrado (E10, M, 52).

ELECCIÓN DE ESCUELA PÚBLICA Y LA PROYECCIÓN DE IDENTIDADES DESCENTRADAS: LAS FUERZAS DEL MERCADO

Si bien la mayoría de los padres construyen “lo público” como un valor y de ahí derivan la elección, se pudo evidenciar en algunos casos el “uso privado” que hacen por medio de sus recursos sociales para obtener cuotas de ese espacio público. Esta actitud guarda estrecha relación con la conformación de identidades descentradas, las cuales reflejan contingencias externas y utilizan como recurso un “espacio social que se caracteriza por ser local, diferenciado y competitivo” (Bernstein, 1997: 9). En palabras de un entrevistado: “por primera vez en mi vida ‘toqué’ a uno del Gobierno y le pedí por favor que me ayude a que mi hijo entre a la escuela que habíamos elegido, porque no le correspondía. Estamos contentísimos” (E7, F, 48).

En línea con lo anterior, un entrevistado hace un análisis crítico de los mecanismos extra oficiales para acceder a algunas escuelas públicas: “Para poder entrar nuevo mis contactos como [menciona un alto cargo de gobierno]” (E10, M, 52).

Se pudo también identificar en el relato de la mayoría de los padres una mirada contradictoria de la escuela pública: una añoranza

por aquel lugar que garantizaba la eliminación o anulación de las diferencias de clases sociales:

Acá sos igual vos que sos el hijo del médico que vos que sos de padres desocupados... bueno esa experiencia ya hoy no existe y no lo garantiza. Hay escuelas estatales que son perversas y marcan las diferencias sociales entre los chicos (E10, M, 52).

Al indagar sobre las posibles razones y causas de estas tensiones, un entrevistado, académico de ciencias sociales, adujo:

El sentido del carácter democrático del espacio público y lo que me diferencia ahora de muchos de ellos es pensar que no necesariamente eso lo garantiza; o sea, mandarlo a una escuela estatal no necesariamente es garantía de la experiencia plural de la democracia. Fundamentalmente esta superposición entre estatal y público me parece que es lo que está puesto en tensión, o sea, lo público no coincide con lo estatal, pero también se lleva muy mal con el interés privado que se manifiesta en el mercado... El Estado durante un tiempo garantizó esta experiencia plural, pero en este momento los criterios homogéneos que teníamos antes es muy difícil (E10, M, 52).

Muchos entrevistados coincidieron en que la escuela pública actual ya no es la misma que antes y revelan una mirada nostálgica: “hay días en que Glenda vuelve de la escuela y cuenta cosas horribles, como que todos los chicos discriminaron a una por negrita. Eso antes no sucedía nunca en una escuela pública” (E14, M, 53).

Este punto de quiebre da lugar a interesantes relaciones entre aquello que piensan y su defensa de la escuela pública, y lo que perciben que ésta realmente les brinda: “hay momentos

en que la escuela pública no garantiza pluralismo: todos los compañeros de Fede son de sectores bajos: a Fede antes le gustaba el *rock n' roll* y ahora le terminó gustando la cumbia”¹¹ (E10, M, 52).

Esta mirada crítica del presente y que ensalza el pasado de la escuela pública a veces se desliza hacia cuestiones académicas:

Todo el nivel educativo bajó y ésta no es una excepción. Yo noto diferencias desde la mayor que empezó seis años antes que la más chica, cuando estaba haciendo primer año. Han compartido profesores y eso está bueno, ver cómo el mismo profesor tiró la chancleta (E13, F, 49).

Frente a esta situación, los entrevistados manifiestan apoyar a sus hijos para suplir las deficiencias educacionales de las escuelas por medio de maestros particulares, clases de apoyo y de su propia acción para mejorar, o a veces rectificar, lo que la escuela trasmite:

El otro día me mostró que la profesora de física le había corregido un ejercicio como si estuviera bien y él mismo se dio cuenta que el ejercicio estaba mal. Es un desastre. En el verano lo mando a una profesora particular porque así le va a ir mal en la universidad (E13, F, 49).

Esta sensación contradictoria aparece continuamente en el relato. Un padre la sintetizó muy bien: “a veces siento que mandé a Ramiro a una escuela pública porque mis convicciones así me lo indicaban, pero cuando pierden el tiempo con tanta política y tanta cosa no sé si es lo mejor para su formación” (E6, F, 48).

Así, mientras que por un lado estos padres intentan resguardar la educación de sus hijos de la influencia del mercado, por otro no dudan en hacer uso de su capital cultural, bien para obtener una ventaja social o

para asegurar el éxito académico de su hijo/a, dejando de lado el principio de justicia social sobre el que descansa la escuela pública. Además, si consideramos que estos padres ayudan a compensar las deficiencias de la escuela pública, no desde la lucha colectiva, sino a partir de la introducción de mecanismos compensatorios, a saber, las clases de apoyo, talleres de arte o cursos de idioma por fuera de la escuela, podríamos concluir que están claramente proyectando una identidad de mercado, que se define más por los bienes y servicios que consumen que por el uso de un bien público.

En síntesis, podríamos decir que en estos padres de clase media/alta se observa una fuerte tendencia hacia la conformación de identidades centradas —tanto retrospectivas como prospectivas— hasta que estas identidades se convierten en una amenaza de clase. Cuando dichas identidades ponen en peligro sus propios intereses entonces no dudan en recurrir en forma individual a su capital cultural o económico para compensar las fallas de la escuela pública, forzando de esta manera la conformación de identidades orientadas al mercado. Como lo expresa Doherty (2010), la combinación de identidades centradas y des-centradas es posible y viable.

LO PÚBLICO/ESTATAL COMO VALOR, Y LO PRIVADO COMO DISVALOR

En línea con lo planteado anteriormente, estos padres de clase media eligen orgullosamente escuela pública dado que consideran que allí: a) la persona es ante todo un ciudadano y el alumno se forma defendiendo el interés colectivo por encima del individual; b) la gratuidad es un derecho; c) se desarrolla un compromiso político y social; d) se brinda una experiencia plural; e) se transmite un espíritu crítico; y f) la escuela se transforma en un campo de la lucha política, como una

11 En la cultura adolescente porteña, el rock suele ser percibido como patrimonio de los sectores medios, mientras la cumbia es vista como un ritmo de los sectores sociales más pobres.

suerte de experiencia pedagógica saludable y esperable en la formación de sus hijos.

El relato de esta identidad se posiciona como lo contrario a la educación privada y a la privatización que, por definición, es “individualista”, “mercantilista”, “elitista”, “dogmática”, y manejada por empresarios. Estos padres comparten la visión de la escuela pública como agente inherentemente “social”, capaz de transformar y mejorar la sociedad misma en la que está inserta. Estas escuelas promueven transformaciones sociales mientras las escuelas privadas son conservadoras y “reaccionarias”.

Se podría argumentar, después de analizada la evidencia, que los electores de escuela pública pertenecientes a sectores medios y altos aquí estudiados conforman una suerte de *contracultura*, no en el sentido de ir contra mandatos parentales —como fuera definido el concepto originalmente— sino en el sentido de Clark *et al.* (1976), es decir, como una forma “suave” de ir contra el orden establecido, en este caso, la asistencia mayoritaria a escuela privadas por parte de sectores medios y altos. En línea con lo planeado por Crozier *et al.* (2008), este estudio se ha centrado en quienes piensan y actúan de una manera diferente, en un contexto educativo en el cual el sistema educativo argentino ha estado por más de 20 años sujeto a reformas de descentralización, mercantilización y privatización (Fischman *et al.*, 2003).

El núcleo duro identitario parece consistir en caracterizar lo privado como un disvalor y lo público como un valor supremo e inimpugnabile; una suerte de tautología del tipo: la escuela estatal es buena porque es estatal. El Estado es lo que marca el límite, el adentro y el afuera, en términos de pertenencia. En línea con lo planteado por Bernstein (2000), se adscriben a una identidad estatal centrada a partir de la cual inscriben la experiencia escolar de sus hijos como parte principal de la experiencia familiar. Se podría afirmar que estos padres de clase media/alta, electores de escuela pública, conforman una identidad estatista, centrada, nostálgicamente moderna, en la cual

el mayor referente es lo universal y colectivo, donde la singularidad y subjetividad cuestionan conceptos universales. Así, la identidad de esta contracultura se aferra a su propia visión del mundo, poco permeable a influencias ideológicas consideradas nocivas (el mercado, lo privado, etcétera) aun reconociendo que la época de oro de la escuela pública ya pasó.

Se pudo observar que en el relato de los padres entrevistados la escuela pública se presenta en forma lineal, y que en este devenir se perciben contradicciones entre lo que buscan y aquello que finalmente dicen encontrar: por un lado, reconocen el carácter democrático de la escuela pública, pero dejan ver, al mismo tiempo, que hoy en día la escuela pública tal vez ya no sea garantía de la experiencia plural idealizada. En este sentido, hay una gran similitud con el trabajo de Oria *et al.* (2007), quienes hacen hincapié en los intereses de los padres de clase media y su compromiso siempre reflexivo con su responsabilidad social. Así, se pueden ver con claridad los dilemas que enfrentan los padres estudiados en el proceso de elección de escuela, atravesados por la tensión resultante de sus concepciones de responsabilidad social con sus intereses en particular.

Padres orgullosos de no resignarse a lo privado y de ser diferentes a la mayoría de sus semejantes reivindican que la escuela pública es también una “elección”, y desde ese punto la sostienen para sus hijos, atravesados por el relato que parece aglutinar una identidad educacional fuerte y que, contraculturalmente, congrega a una parte de la población de la clase media urbana de la Ciudad de Buenos Aires; aunque estadísticamente esta clase sea irrelevante, simbólicamente parece ser significativa. Son los que resisten; los que se quedan cuando la mayoría se va. Son el testimonio de quienes hacen lo correcto y sostienen un reproche político, pero también moral, a quienes eligen escuelas privadas.

En su gran mayoría consideran a la escuela pública como una suerte de mini sociedad en la cual la diversidad de clases sociales y

religiones conforma un valor, y no una amenaza. Crean que la gratuidad de la educación es un derecho constitucional inviolable, y por ende más bien un asunto de Estado y no un servicio que se deba adquirir en el mercado. De hecho, abominan el mercado, y desde esta posición ven en lo privado (en las escuelas privadas) un disvalor y en lo público un valor que, como vimos, se explica por sí mismo.

El fantasma que sostiene el relato sería que el colegio privado es una especie de “burbuja” donde no se aprenden los valores genuinos de la democracia. En este sentido, estos padres que suelen seguir una tradición familiar de educación pública, parecen compartir una visión explícitamente anti-elitista de la educación, donde la igualdad es un medio y a su vez un fin en sí mismo; es su pluralismo y la heterogeneidad de la composición de la matrícula lo que anida el valor central de la elección de la escuela pública. Su agonista sería la identidad de tipo “*managerialista*” de las familias que construyen su identidad escolar en torno a su escuela privada “número uno” (Keddie *et al.*, 2011) y que es central para la implementación de reformas educativas en América Latina (Fischman *et al.*, 2003). Una situación semejante a la que sostuvo Aurin (2011) para el caso de las familias de clase media de Toronto: se exalta lo plural y se oculta su pertenencia de clase, al menos hasta el momento de reconocer la necesidad de utilizar capital familiar simbólico para acceder a determinados ámbitos.

Según los propios entrevistados, pareciera haber dos tipos poblacionales antagónicos bien definidos en la misma escuela pública: quienes no pueden elegir otra escolarización por falta de recursos, y por eso mandan a sus hijos a escuela pública, y quienes realmente eligen escuela pública a pesar de contar con los recursos materiales o culturales que les permitirían otra opción. En este segundo caso, estos padres afirman en la escuela pública un relato superador de la mera instrucción escolar: la pluralidad, la heterogeneidad social, la libre expresión, y muy especialmente, la alusión

constante a la “lucha política”. Está claro que estos electores lúcidos y reflexivos construyen, o al menos participan de una identidad contracultural, que busca valores post materialistas (Aurin, 2011). Ellos no están “condenados” a la escuela pública como sí lo están quienes no tienen más remedio que optar por ella por falta de recursos. Ellos la eligen.

Una de las claves para comprender la dinámica de la elección de escuela pública es la propia posición de clase. Quienes eligen escuela pública teniendo recursos económicos para costear una escuela privada, explicitan también poseer suficientes recursos culturales como para solucionar cualquier problema que se presente en la escuela pública, especialmente en cuestiones académicas. Estos padres encuentran una mayor correlación entre sus propios intereses, valores y visiones del mundo, su Yo privado y el Yo público instituido en la escuela pública y demás instituciones sociales. También se verifica que una parte de la clase media de Buenos Aires puede vivir la experiencia de formación pluralista y “lucha” política de sus hijos en escuelas secundarias públicas porque poseen el capital cultural que les permite construir modos alternativos de resolver las lagunas y los déficits académicos que, según su relato, la escuela pública presenta.

CONCLUSIONES

¿Cuáles son las consecuencias de estas identidades en el orden político y de la política educativa? Quienes optan por la escuela pública teniendo recursos para emigrar a escuelas privadas rechazan, con el testimonio personal de su propia práctica, el modelo de privatización de la educación prevaleciente y en los hechos sólo reconocen como legítimo al sistema tradicional basado en un monopolio estatal de la educación escolar, el que prevalecía en el pasado. Se trata de una identidad centrada (en términos de Bernstein, 2000) que intenta restaurar el pasado sin atender a nuevos (y según los mismos entrevistados, contradictorios)

contextos. Sin embargo, como ha mostrado la evidencia, este rechazo no posee ninguna forma de adscripción a agrupamientos políticos, ni ninguna articulación en el campo de la esfera pública. Paradójicamente, quienes se consideran parte de una “lucha” por la recuperación del espacio público no conforman —ni intentan conformar— un grupo político capaz de “luchar” a favor de la escuela pública y en contra de la privatización de la educación acaecida en Argentina en los últimos años. Contradictoriamente, algunos de estos padres recurren a su círculo de amistades o su poder en términos de capital cultural para conseguir una vacante, quebrando así el sentido de igualdad de oportunidades sobre el cual —según ellos mismos— descansa “lo público”, contenido central de respaldo a su elección.

Esta es la paradoja: se trata de testimonios de vida individuales que bregan por lo colectivo y por lo público pero que no consi-guen articular políticamente sus experiencias personales para limitar la privatización del sistema educativo argentino. Por eso, si bien se trata de identidades pedagógicas centra-das, estatalizadas y retrospectivas que utili-zan recursos del Estado, la paradoja anterior muestra que la recurrencia a la centralidad del Estado y de lo colectivo se enuncia desde individualidades tan aisladas y desarticu-ladas entre sí como aquellos que procuran educación privada. La autoafirmación de la elección de escuela pública se parece mucho a la soberanía y a la voluntad racional que se construye en el relato de todo elector que se pretende reflexivo.

REFERENCIAS

- AURIN, Janice (2011), “Cómo los padres canadienses de clase media alta conceptualizan la transmisión de ventajas a sus hijos”, *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 23, núm. 60, pp. 19-43.
- BALL, Stephen J., Richard Bowe y Sharon Gewirtz (1996), “School Choice, Social Class, and Distinction: The realization of social advantage in education”, *Journal of Education Policy*, vol. 11, núm.1, pp. 89-112.
- BALL, Stephen. J. y Deborah Youdell (2011), *Hidden Privatisation in Public Education*, Bruselas, Education International.
- BERNSTEIN, Basil (1997), *Escuela, mercado y nuevas identidades pedagógicas*, Santiago de Chile, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), Doc. N° 13.
- BERNSTEIN, Basil (2000), *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, research and critique*, Londres, Rowman & Littlefield Publishers.
- BOURDIEU, Pierre (1998), *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.
- CLARK, John, Stuart Hall, Tony Jefferson y Brian Roberts (1976), “Subcultures, Cultures and Class: A theoretical overview”, en Stuart Hall y Tony Jefferson (coords.), *Resistant through Rituals: Youth subcultures in Post War Britain*, Londres, Routledge, pp. 99-103.
- CROZIER, Gill, Diane Reay, David James, Fiona Jamieson, Phoebe Beedell, Sumi Hollingworth y Katya Williams (2008), “White Middle-Class Parents, Identities, Educational Choice and the Urban Comprehensive School: Dilemmas, ambivalence and moral ambiguity”, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 29, núm. 3, pp. 261-272.
- CRUCES, Guillermo, Ricardo Perez-Truglia y Martin Tetaz (2013), “Biased Perceptions of Income Distribution and Preferences for Redistribution: Evidence from a survey experiment”, *Journal of Public Economics*, vol. 98, pp. 100-112.
- DAVIES, Scott (2004), “School Choice by Default? Understanding the demand for private tutoring in Canada”, *American Journal of Education*, vol. 110, núm. 3, pp. 233-255.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) (2014), *Anuario estadístico 2014*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, en: https://www.estadisticaciudad.gov.ar/eyc/wp-content/uploads/2015/09/anuario_estadistico_2014.pdf (consulta: 18 de diciembre de 2015).
- DOHERTY, Cathie (2010), “Re-Centring the Curricular Market: Pedagogic identities in IB Diploma programs in Australia”, ponencia presentada en el International Basil Bernstein Symposium 2010, Griffith University, Brisbane (Australia), junio de 2010, en: https://www.griffith.edu.au/_data/assets/pdf_file/0008/221759/Doherty-RT.pdf (consulta: 11 de enero de 2015).
- DUSSEL, Inés (2005), “When Appearances are not Deceptive: A comparative history of school uniforms in Argentina and the United States (nineteenth-twentieth centuries)”, *Paedagogica Historica*, vol. 41, núm. 1-2, pp. 179-195.

- FISCHMAN, Gustavo, Stephen Ball y Silvina Gvirtz (2003), *Crisis and Hope: The educational hopscotch of Latin America*, Londres, Routledge.
- GASPARINI, Leonardo, David Jaume, Monserrat Serio y Emmanuel Vázquez (2011), *La segregación escolar en Argentina. Reconstruyendo la evidencia*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata-CEDLAS.
- GÓMEZ Schettini, Mariana (2007), “La elección de los no elegidos: los sectores de bajos ingresos ante la elección de la escuela en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires”, en Mariano Narodowski (coord.), *Escuelas y familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social*, Buenos Aires, Prometeo, pp. 101-126.
- GORARD, Stephen y John Fitz (2006), “What Counts as Evidence in the School Choice Debate?”, *British Educational Research Journal*, vol. 32, núm. 6, pp. 797-816.
- HEY, Valerie (1996), “‘A Game of Two Halves’. A critique of some complicities: between hegemonic and counter-hegemonic discourses concerning marketisation and education”, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 17, núm. 3, pp. 351-362.
- INDEC (2014), “Encuesta permanente de hogares (EPH): 4to trimestre de 2014”, Buenos Aires, INDEC, en: http://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/menusuperior/eph/EPH_diseno_reg_t414.pdf (consulta: 7 de noviembre de 2015).
- KEDDIE, Amanda, Martin Mills y Donna Pendergast (2011), “Fabricating an Identity in Neo-Liberal Times: Performing schooling as ‘number one’”, *Oxford Review of Education*, vol. 37, núm. 1, pp. 75-92.
- KOSUNEN, Sonja y Alejandro A. Carrasco (2016), “Parental Preferences in School Choice: Comparing reputational hierarchies of schools in Chile and Finland”, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, vol. 46, núm. 2, pp. 172-193.
- LANGOUËT, Gabriel y Alain Léger (2002), “Escolaridad pública y privada en Francia: una investigación sobre la elección familiar de la escuela”, en Myriam Andrada, Mariano Narodowski y Milagros Nores (coords.), *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*, Buenos Aires/Barcelona, Ediciones Granica, pp. 253-269.
- MORDUCHOWICZ, Alejandro (1999), *La educación privada en la Argentina: historia, regulaciones y asignación de recursos públicos*, Buenos Aires, Fundación Gobierno y Sociedad.
- MORDUCHOWICZ, Alejandro (2001), *Private Education: Funding and (de)regulation in Argentina*, Nueva York, Columbia University, Occasional Paper Series, National Center for the Study of Privatization of Education.
- MOSCHETTI, Mauro Carlos (2015), “Private Education Supply in Disadvantaged Areas of the City of Buenos Aires and ‘Low-Fee Private Schooling’: Comparisons, contexts and implications”, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 23, núm. 126. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1981>
- NARODOWSKI, Mariano (2002), “Socioeconomic Segregation in the Argentine Education System. School choice without vouchers”, *Compare. A Journal of Comparative and International Education*, vol. 32, núm. 2, pp. 181-191.
- NARODOWSKI, Mariano y Myriam Andrada (2001), “The Privatization of Education in Argentina”, *Journal of Education Policy*, vol. 16, núm. 6, pp. 585-595.
- NARODOWSKI, Mariano y Mariana Gómez Schettini (2007), *Escuelas y familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social*, Buenos Aires, Prometeo Libros.
- NARODOWSKI, Mariano y Mauro Moschetti (2015a), “The Growth of Private Education in Argentina. Evidence and explanations”, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, vol. 45, núm. 1, pp. 47-69.
- NARODOWSKI, Mariano y Mauro Moschetti (2015b), “Why does Private School Enrollment Grow? Evidence from Argentina”, *Cogent Education. A Taylor and Francis Open Access Journal*, vol. 2. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2015.1077604>
- NARODOWSKI, Mariano y Milagros Nores (2003), “Searching for Neoliberal Education Policies. A comparative analysis of Argentina and Chile”, en Gustavo Fischman, Stephen Ball y Silvina Gvirtz (coords.), *The Educational Hopscotch in Latin America*, Londres, Routledge, pp. 139-156.
- NARODOWSKI, Mariano, Mauro Moschetti y Verónica Gottau (2016), “Quasi-State Monopoly of the Education System and Socioeconomic Segregation in Argentina”, *Policy Futures in Education*, vol. 14, núm. 6. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1478210316645016>
- NARODOWSKI, Mariano, Martín Rozada Gonzalez, Mauro Moschetti y Verónica Gottau (2015), “Education Privatization by Default and Socioeconomic Segregation in the City of Buenos Aires. Challenges for equity and social cohesion”, ponencia presentada en la Conferencia Anual N°59 de CIES, Washington DC, marzo de 2015.
- NEWLAND, Carlos (1995), “Spanish American Elementary Education 1950-1992: Bureaucracy, growth and decentralization”, *International Journal of Educational Development*, vol. 15, núm. 2, pp. 103-114.

- ORÍA, Angela, Alejandra Cardini, Stephen Ball, Elini Stamou, Magdalini Kolokitha, Sean Vertigan y Claudia Flores-Moreno (2007), "Urban Education, the Middle Classes and their Dilemmas of School Choice", *Journal of Education Policy*, vol. 22, núm. 1, pp. 91-105.
- PERAZZA, Roxana (2011), "Relaciones de consenso y cooperación. El caso argentino. Desafíos desde la política pública", *El Cotidiano*, vol. 26, núm. 168, pp. 121-126.
- REAY, Diane (2001), "Finding or Losing Yourself? Working-class relationships to education", *Journal of Education Policy*, vol. 16, núm. 4, pp. 333-346.
- ROJAS Fabris, María Teresa y Alejandra Falabella (2013), "Estrategias educativas de las clases medias: opciones y dilemas", en Candina Azun (coord.), *La frágil clase media. Estudios sobre grupos medios en Chile contemporáneo*, Santiago de Chile, LOM, pp. 27-36.
- SCIALABBA, Alejandra (2006), *Evaluación de la educación por parte de la opinión pública y su conformidad con la educación pública y privada en la Ciudad de Buenos Aires*, Tesis de Maestría, Buenos Aires, Universidad de San Andrés.
- TIRAMONTI, Guillermina (2007), "Subjetividades, pertenencias e intereses en el juego de la elección", en Mariano Narodowski (coord.), *Escuelas y familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social*, Buenos Aires, Prometeo, pp. 23-38.
- VAN ZANTEN, Agnès (2007), "Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia", *Revista de Antropología Social*, vol. 16, pp. 245-278.
- VELEDA, Cecilia (2003), *Mercados educativos y segregación social. Las clases medias y elección de la escuela en el conurbano bonaerense*, Buenos Aires, CIPPEC, Documento de Trabajo núm. 12.
- ZIEGLER, Sandra (2004), "La escolarización de las élites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual", en Guillermina Tiramonti (coord.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial, pp. 73-101.

Estudiantes indígenas en universidades en el suroccidente colombiano

Tensiones entre calidad y pertinencia

SANDRA LILIANA LONDOÑO CALERO*

El presente trabajo examina las tensiones y vicisitudes más habituales que viven los estudiantes indígenas en universidades convencionales en el suroccidente colombiano. Se realizaron 40 entrevistas, 30 a estudiantes, 5 a profesores y 5 a autoridades indígenas de la región vinculados desde sus roles con la temática de investigación. El análisis cualitativo de estas entrevistas, y de la literatura existente en el tema, permitió contrastar criterios de calidad para la educación superior intercultural y criterios de pertinencia que reclaman los pueblos indígenas del suroccidente colombiano; de esta manera se pudieron identificar algunos encuentros y discrepancias entre las dos perspectivas. El contraste realizado deja al descubierto seis tensiones que se describen y caracterizan para sugerir algunas alternativas que permitan afrontarlas y mejorar las oportunidades de ingreso, permanencia y graduación de los universitarios indígenas en instituciones que están abiertas a la interculturalidad.

This study examines the most common tensions and vicissitudes experienced by indigenous students at conventional universities in south-west Colombia; 40 interviews were carried out –30 with students, 5 with teachers and 5 with regional indigenous authorities– linked through their roles in connection to the research theme. The qualitative analysis of these interviews and existing literature on the topic made it possible to contrast the quality criteria for intercultural higher education and criteria of belonging as demanded by indigenous peoples from south-west Colombia. By taking this approach, some commonalities and discrepancies between both perspectives could be identified. The contrast reveals six areas of tension that are described and characterized in order to suggest some alternatives that might make it possible to face up to said tensions and to improve the opportunities of enrolment, permanence and graduation from indigenous universities that are open to interculturality.

Palabras clave

Educación superior
Educación intercultural
Educación indígena
Diversidad cultural
Concepciones del estudiante

Keywords

Higher education
Intercultural education
Indigenous education
Cultural diversity
Student ideas

Recepción: 7 de junio de 2016 | Aceptación: 3 de octubre de 2016

* Profesora titular de la Universidad de San Buenaventura (Cali, Colombia). Doctora en Ciencias Sociales y Políticas por la Universidad Iberoamericana (México); estancia posdoctoral proyecto Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina en el Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados (UNTREF). Líneas de investigación: educación intercultural, educación superior propia e intercultural, desarrollo humano y social. Publicaciones recientes: (2016), “La calidad con sentido en la educación superior”, en Daniel Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*, Buenos Aires, UNAM/EDUNTREF, pp. 85-108; (2015, en coautoría con A. Guerrero y M.F. Jaramillo), “Putumayo: entre la devastación ecológica y humana”, en Carlos Duarte (coord.), *Desencuentros territoriales II*, Bogotá, Editorial Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH), pp. 160-274. CE: sandralilianalondono@gmail.com

La lucha de los pueblos indígenas y afrodescendientes en la última década del siglo pasado ejerció presión en favor de algunas transformaciones constitucionales en América Latina (Rocabado, 2010) que se han ido traduciendo poco a poco en mayores garantías y espacios de diálogo y de participación para los pueblos indígenas. Las universidades pueden promover el desarrollo de procesos de inclusión de este tipo al aportar a la formación de intelectuales capaces de comunicarse con actores sociales diversos. A su vez, la educación abierta a lo intercultural puede contribuir a que se revierta al menos parte del desconocimiento histórico al que han sido sometidos los pueblos indígenas y afrodescendientes en los contextos latinoamericanos, y a la superación de tensiones y desavenencias entre perspectivas sociales y culturales distintas.

En este escenario de encuentros y desencuentros entre culturas, Rodríguez Manchineri (2008) recomienda una educación flexible, menos estandarizada, más intercultural, donde se establezcan compromisos entre los pueblos indígenas y las universidades que permitan la transformación de los currículos y de las propuestas formativas existentes para que ganen en pertinencia. Este artículo identifica tensiones emergentes entre instituciones y estudiantes de pueblos indígenas diversos, que se hacen visibles al tratar de construir consensos sobre criterios de calidad en la educación superior intercultural. Al final de este artículo se presentan algunas rutas posibles para afrontar potenciales desencuentros y avanzar en la construcción de propuestas educativas conjuntas.

Los análisis presentados en este artículo se basan en los resultados de una investigación realizada en el suroccidente colombiano con estudiantes, profesores y autoridades indígenas

en diversas instituciones de educación superior (IES) de Cali y Popayán, en Colombia.

El trabajo no se centra en las prácticas, aciertos o desaciertos de las instituciones, sino que se focaliza particularmente en las percepciones de los estudiantes indígenas sobre la experiencia. Se propuso identificar criterios de calidad, subjetivamente construidos, que introducidos en la educación superior convencional,¹ pueden contribuir al mejor acceso, permanencia y graduación de estudiantes indígenas en universidades de la región. Este trabajo se desarrolla a partir del reconocimiento de la difícil situación que atraviesan los pueblos indígenas en el país para su pervivencia, y del deber que tiene el Estado colombiano de ofrecer una educación que cubra a la mayor cantidad posible de población en el país en todas las etapas de su vida. Esta educación debe ser pertinente, es decir, debe tener en cuenta la diversidad étnica y cultural (ICETEX, 2013).

La investigación referida identificó ocho criterios de calidad que recogen las expectativas de estudiantes, profesores y autoridades de los pueblos indígenas entrevistados, que son aquéllos que han accedido o conocen por su experiencia las ofertas de educación superior en las que habitualmente se encuentran estudiantes indígenas (Londoño, 2016).² La investigación mostró que las necesidades específicas de estudiantes provenientes de comunidades indígenas no siempre se resuelven aplicando los criterios establecidos por el Estado colombiano como criterios de calidad para las instituciones de educación superior, como se deduce también de las experiencias documentadas en los estudios realizados por Mato y su equipo de colaboradores (Mato, 2012); en éstas se advierte la importancia que tiene que las IES convencionales introduzcan políticas y

1 A partir de la taxonomía propuesta por Mato (2008b), en este texto se usará la expresión “instituciones convencionales de educación superior” para identificar universidades públicas o privadas que no han sido concebidas por los pueblos étnicamente diferenciados, aunque pueden estar abiertas a un enfoque intercultural.

2 En el año 2016 se publicó el libro *Educación superior intercultural en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos* (Mato, 2016). En esta obra, disponible en formato digital en Internet, se puede leer el capítulo de Londoño referido a los criterios de calidad a los que alude este artículo.

prácticas educativas interculturales para el enriquecimiento de la sociedad en su conjunto. Los criterios para definir un modelo de educación de calidad en la educación intercultural pueden ser contruidos en forma pertinente si se intensifica el diálogo intercultural, reconocido para cada contexto de manera flexible.

Como antecedente de esta investigación se puede mencionar el trabajo realizado por intelectuales indígenas que concibieron una ruta para orientar la educación superior para los pueblos indígenas en Colombia; específicamente el trabajo de la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de Educación para Pueblos Indígenas (CONTCEPI) (Paví, 2006; Vitonás, 2010; CONTCEPI, 2012), el cual no sólo dio lugar a un documento donde se expresa la voluntad de diversos pueblos sobre la educación en general, sino que llevó a la formulación del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP).

Además de los acuerdos de la CONTCEPI, también se revisaron los trabajos realizados por las comunidades indígenas para la formulación de los planes de vida y los planes de salvaguarda de cada comunidad. Estos trabajos permitieron corroborar que la educación intercultural no puede ser homogenizada y debe seguir atendiendo las aspiraciones y perspectivas de los pueblos que la demandan. En el caso del suroccidente se tuvieron en cuenta el plan de vida y de salvaguarda del pueblo misak (Tunubalá y Muelas Trochez, 2009); el plan de salvaguarda del pueblo yanacona (Gobierno de Colombia, 2012), el plan de vida del pueblo nasa (CECOIN, 2011) y el plan de vida del pueblo ancestral de los pastos (Gobierno de Colombia, 2014).

El marco general conceptual e investigativo del trabajo que aquí se presenta está orientado por los estudios realizados a partir del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC, 2016). Este proyecto se desarrolló en el marco del citado organismo entre los años 2007 y 2012, y continuó en la Universidad Nacional de Tres de Febrero de Argentina (UNTREF). A partir del trabajo de más de 60 investigadores en diferentes países latinoamericanos, este proyecto de la UNESCO —y el de la UNTREF que le dio continuidad— estudiaron las experiencias y prácticas de numerosas instituciones de educación superior (IES) y dio lugar a la publicación de diversidad de artículos y seis libros que analizan los aciertos, dificultades y desafíos de la educación superior intercultural en la región (Mato, 2008b; 2009a; 2009b; 2012; 2015; 2016).³

El primer libro, *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (Mato, 2008b) identifica 50 experiencias en once países latinoamericanos de las cuales se revisan a profundidad 30, relatadas por sus protagonistas. Se destaca en la obra la capacidad que tienen estos proyectos de recoger dentro de sus programas las necesidades del contexto, y a las poblaciones mismas de las zonas aledañas a las instituciones.

El segundo libro, titulado *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (Mato, 2009a) presenta, en la voz de los investigadores, ocho experiencias de

³ Estos estudios antecedentes son fundamentales para el trabajo que aquí se presenta porque recogen en cada publicación, de manera exhaustiva, a los autores y protagonistas de la educación superior intercultural en Latinoamérica. El trabajo de la UNESCO-IESALC, retomado posteriormente por la UNTREF, ha dado lugar a la construcción de la Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes de América Latina (ESIAl), buena parte de cuyos miembros se reúne anualmente en los coloquios internacionales sobre el tema que organiza la UNTREF. En dichos coloquios se presentan cada vez nuevas experiencias de educación superior intercultural, se socializan hallazgos y se desarrollan nuevas perspectivas para la acción. La investigación reportada en este artículo fue acompañada por Daniel Mato en el marco del Programa de Estudios Posdoctorales del Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados de la Universidad de Tres de Febrero, y se afianza en el conocimiento producido por esta red de investigadores para presentar algunas reflexiones en relación con formas alternativas de entender la calidad educativa para estas universidades, y las tensiones derivadas de la aplicación de algunas de sus características.

instituciones que no son orientadas por las comunidades indígenas y que en el libro se denominan “instituciones interculturales” (Mato, 2009a: 10). En esta obra se analizan las dificultades y situaciones que han determinado la suerte de estas instituciones a partir de decisiones administrativas y operativas que pueden estar sustentadas en valores distintos a los de las comunidades que intentan beneficiar. En esta obra se identifica la importancia de superar las tensiones a través de orientar creativamente los propósitos formativos e investigativos al mejoramiento de la vida de las comunidades. Este tema se desarrolla en *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/buen vivir. Experiencias en América Latina* (Mato, 2009b). En este tercer libro coordinado por Mato se avanza en nuevos detalles que se encuentran como constantes para el éxito de la educación superior indígena. Se evidencia la importancia del diálogo equitativo para aprovechar los saberes y riquezas interculturales y la importancia de educar universitariamente estudiantes que luego puedan vincularse de manera pertinente a las comunidades que los apoyan. Este tema es particularmente sensible como tensión, pues define el sentido de lo aprendido para la pervivencia de los pueblos o para la realización del estudiante por fuera de su comunidad. El libro es pródigo en ejemplos de colaboración intercultural muy diversos, un rasgo que invita a la construcción de propuestas pertinentes y de reflexiones sobre aciertos y dificultades que son atribuidos a los actores y contextos particulares pero que, sin embargo, se pueden aprender para otras experiencias, cada una de las cuales necesita atender a sus particularidades.

El cuarto libro, *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América*

Latina. Normas, políticas y prácticas (Mato, 2012), reúne diez casos de políticas de educación superior y experiencias concretas en distintos países. Esta obra sugiere involucrar conocimientos de grupos étnicamente diferenciados para el mejoramiento de la calidad de vida de los entornos donde estas experiencias se producen. El respaldo de lo político y de lo institucional en un marco flexible es clave para la eficacia del diálogo que se pueda establecer.

En el quinto libro, *Educación superior y pueblos indígenas. Contextos y experiencias* (Mato, 2015) se presentan algunas experiencias muy heterogéneas de trabajo de colaboración intercultural entre comunidades, organizaciones indígenas y universidades convencionales, incluyendo nuevamente aspectos cruciales como el apoyo mediante becas, programas de acompañamiento y apoyo, y cupos especiales, pero también algunas modificaciones o inclusión de aspectos importantes para los pueblos indígenas, como investigación pertinente; ésta se elabora como coproducción, inclusión de idiomas propios, modos de organización y actividades de mutuo interés en universidades convencionales. Como novedad también se presentan algunas iniciativas de apoyo de IES convencionales a propuestas agenciadas por comunidades indígenas que se ponen en marcha a partir del trabajo conjunto. Estas últimas propuestas han resultado ser muy pertinentes para evaluar formas de trabajo conjunto que son posibles y exitosas.

En el sexto libro, *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos* (Mato, 2016), se analizan cinco modalidades a través de las cuales se realiza educación superior intercultural en América Latina.⁴ Esta reflexión es la introducción a un análisis detallado de logros,

⁴ En esta obra Mato presenta una síntesis de lo encontrado en las experiencias consultadas; este autor reporta cinco modalidades distintas en las que se ha resuelto la propuesta de la educación superior intercultural en Latinoamérica: 1) inclusión de individuos diversos en IES convencionales; 2) programas de formación que ofrecen títulos y certificaciones que crean IES convencionales; 3) proyectos de docencia, investigación y otros en el que participan pueblos étnicamente diferenciados; 4) proyectos que ejecutan diversas IES en conjunto; y 5) organizaciones indígenas o afrodescendientes e instituciones interculturales de educación superior, en las que caben experiencias muy variadas entre sí. Estas formas tan distintas que asume la educación para, con y desde los pueblos indígenas llevan a Mato a decir que “No existe un modelo de referencia que pueda tomarse como ejemplo a seguir y, dadas las diferencias apuntadas, tampoco sería pertinente pretender establecerlo” (Mato, 2016: 28).

problemas y retos que se presentan entre todos los actores que lideran este tipo de procesos en la región. En este libro coordinado por Mato, se problematiza el concepto de interculturalidad, el cual, al trasladarse a la educación superior, pareciera adquirir una perspectiva contextual y flexible, así como la capacidad de dar forma a los distintos proyectos educativos que se van haciendo posibles. La interculturalidad modela cada proyecto educativo para que pueda ajustarse a las distintas necesidades.

Estos antecedentes, reportados en las obras producto del proyecto UNESCO-IESALC y su continuidad en el programa de la UNTREF, inspiran el supuesto de la investigación que aquí se reporta según el cual la calidad educativa puede ser entendida desde las comunidades, y desde el discurso estatal, como el cumplimiento de las metas y propósitos que la educación como proyecto cultural se propone, tanto para los individuos como para las comunidades y pueblos, de manera propia y en diálogo con otros diversos. Esto implica que no puede hacerse de espaldas a estos intereses, prácticas y necesidades puestas en común. Cuando estos fines son diversos, como sucede en el proceso de crear universidades interculturales, deben propiciarse diálogos permanentes que permitan llegar a consensos y a propuestas siempre sujetas a tensiones, pero abiertas a satisfacer las expectativas y metas de todas las partes (López *et al.*, 2009; Palechor, 2014). Esto es lo que se indaga en esta investigación con estudiantes universitarios indígenas, profesores y autoridades de los pueblos vinculados con experiencias en IES de la región.

LA INVESTIGACIÓN REALIZADA

Contexto

El ingreso de estudiantes indígenas a las instituciones de educación superior ha sido lento en Latinoamérica; en particular en Colombia, sólo 2.7 por ciento de los indígenas con 18 años o más ha tenido acceso a este nivel formativo, y 30.2 por ciento no tiene ninguna educación

formal (DANE, 2005); no obstante, los pueblos indígenas en el país han hecho de la educación una parte importante de sus plataformas de lucha y de reivindicación (Consejo Regional Indígena del Cauca, s/f).

Recientemente en Colombia los pueblos indígenas han logrado un impulso adicional a sus pretensiones en el ámbito educativo al haber conseguido la firma de un decreto, el 1953 de 2014 (Ministerio del Interior, 2014), que hace operativo el derecho de los indígenas en el país al gobierno, la salud y la educación propia, derechos ya mencionados en la Constitución Política colombiana. El decreto 1953 posibilita, entre otros asuntos, que se puedan presentar para su aval, ante el Estado colombiano, instituciones de educación superior creadas por los pueblos indígenas. Este reconocimiento facilita el ingreso al sistema nacional de educación a universidades que ya funcionan en Colombia desde hace varios años impulsadas por comunidades indígenas; hasta antes del decreto, la legitimidad de las universidades que operan al interior de las comunidades no había sido suficiente para que pudieran expedir títulos reconocidos por el Estado o para recibir recursos del presupuesto nacional para su funcionamiento. El logro histórico de la firma de este decreto es que allana el camino al reconocimiento y reivindica que la educación superior para los pueblos indígenas debe cumplir con condiciones especiales para que responda a las expectativas de pervivencia y resistencia que definen sus identidades étnicas.

El presente trabajo se realiza con universidades públicas y privadas de Cali y de Popayán, epicentros de la región suroccidental del país que comprende los departamentos de Putumayo, Nariño, Caquetá, Huila, Cauca y el Valle del Cauca (DANE, 2007); en el departamento del Cauca, los pueblos conuco, embera, eperara, siapidara, misak, guanaca, inga, nasa, totoró y yanacona; en el departamento de Nariño los pueblos awa, embera, eperara siapidara, inga, kofán y pasto;

en el departamento de Putumayo los pueblos awa, coreguaje, embera, embera katio, inga, kamentsa, kofán, nasa, siona y uitoto; y en el departamento del Valle del Cauca los pueblos embera, embera chamí, nasa y waunan (García Anaya, 2013).

Desde el punto de vista educativo, la ciudad de Cali recibe jóvenes de diferentes lugares de la región sur occidental del país que no tienen fácil acceso a la educación superior en sus sitios de origen. Un buen número de estos jóvenes ha llegado a la ciudad como resultado del desplazamiento forzado o buscando mejores condiciones de vida. En Cali tienen residencia seis cabildos pertenecientes a los pueblos, inga, quichua, misak, kofán, nasa y yanacona, y por ello muchos estudiantes indígenas del suroccidente del país acuden a las universidades de la ciudad. Los cabildos mencionados recogen la presencia indígena en Cali y representan el territorio indígena urbano; en los aspectos culturales y organizativos, este territorio sigue conectado con los cabildos de la zona rural, por eso esta investigación no puede circunscribirse exclusivamente a la ciudad, sino que debe verse en la perspectiva sobre todo del suroccidente del país, de donde proviene la matriz cultural de los estudiantes indígenas.

Muestra

Cali es sede de 11 universidades privadas y de la Universidad del Valle, que es pública y departamental, y que por su vocación y características está abierta a las comunidades indígenas. El trabajo de investigación se realizó principalmente en la ciudad de Cali con estudiantes, profesores y autoridades indígenas vinculados con la Universidad del Valle, la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, la Universidad Santiago de Cali, y la Universidad de San Buenaventura de Cali. Se

hicieron adicionalmente grupos focales con estudiantes de dos universidades en Popayán: la Universidad del Cauca (universidad pública del Departamento del Cauca) y la Universidad Autónoma Intercultural Indígena (UAIIN, s/f). Esta última se distingue del resto de las aquí mencionadas por ser “propia” o “indígena”, es decir, creada por los pueblos, en este caso bajo la égida de una de las organizaciones más importantes del país, el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). Esta universidad recibe, de acuerdo con su capacidad, a la mayor cantidad de población indígena de la zona.⁵

En este trabajo no se buscó identificar lo que estas instituciones hacen en específico para responder a las expectativas de la población indígena, sino que se quiso indagar cómo experimentan los estudiantes su tránsito por ellas en diferentes modalidades y marcos institucionales. Lo más relevante fue reconocer qué necesitarían estos estudiantes para que la educación superior cumpliera sus expectativas como parte de la población indígena de la zona.

En el mes de noviembre de 2014, con ocasión del Encuentro de Cabildos Indígenas Universitarios en la ciudad de Cali, se entrevistó a estudiantes indígenas que estudian en Bogotá en las universidades Nacional de Colombia y Pedagógica. Esta información se consideró valiosa, aunque no era exclusivamente de universidades regionales, porque permitía contrastar lo que las entrevistas con estudiantes locales reportaban. En este foro más amplio fue posible encontrar, además, a representantes de diferentes pueblos, algunos de la zona suroccidental, socializando sus vivencias y experiencias formativas como estudiantes indígenas sin distinción o pertenencia étnica específica. De acuerdo con el procedimiento seguido, la investigación fue cualitativa,

5 En una de las obras coordinadas por Mato se recoge la experiencia de la UAIIN, presentada por tres de sus protagonistas, Bolaños, Tatay y Pancho, quienes señalan que al final de la primera década del siglo XXI, esta universidad tenía mil estudiantes, una cifra significativa dentro de las universidades de su tipo. De ellos, sólo 9 por ciento eran mestizos, 1 por ciento eran afrodescendientes, 88 por ciento eran indígenas caucanos y 9 por ciento eran de diferentes etnias y regiones. Esta universidad indígena es la más antigua del suroccidente y un referente de la educación indígena con vocación intercultural (Mato, 2009a).

y se desarrolló bajo un enfoque interpretativo centrado en la comprensión de la experiencia como la viven y la entienden los participantes, con base en lo que sugiere Maxwell (2009).

Para esta investigación se constituyó una muestra cualitativa, intencionada, cuya condición principal fue que los participantes contaran con suficiente información sobre el tema y tuvieran experiencias en la educación superior intercultural por haber participado en procesos educativos como profesores, estudiantes, comunidad educativa o como autoridades indígenas. Si bien cada pueblo es distinto y tiene necesidades y visiones del mundo diferentes, se indagó en forma integral su experiencia como estudiantes indígenas. La muestra estuvo constituida por 40 participantes: 30 estudiantes indígenas de diferentes comunidades de los pueblos ya enunciados, 20 de ellos en universidades en Cali y el resto en Popayán y otras zonas del país; dos profesores vinculados con las universidades San Buenaventura de Cali y con la Universidad del Cauca, relacionados con cátedras ofrecidas por estas universidades con presencia de estudiantes indígenas, y tres profesores más que hicieron parte de un proyecto de consultoría interuniversitaria sobre el tema de educación superior indígena e intercultural, pertenecientes a la Universidad Nacional, a la Pontificia Universidad Javeriana de Cali y a la Universidad Tecnológica de Pereira.

También se recogieron las opiniones de cinco autoridades de diferentes pueblos (yanacona y pastos, en entrevista personal, y tres testimonios presentados sobre el tema en tres conversatorios pactados entre el Ministerio de Educación Superior y las comunidades nasa, pastos y misak como parte de una consultoría liderada por el entonces Centro de Estudios Interculturales de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. El número de participantes se consideró suficiente cuando las categorías previas para el análisis, y algunas emergentes surgidas en el proceso, se consolidaron sin que se encontraran muchos más casos con nuevos

datos que ampliaran o mejoraran la caracterización del fenómeno (Salamanca y Martín-Crespo, 2007).

Instrumentos

La información necesaria para el análisis se recabó a través de entrevistas individuales y grupales a los estudiantes, profesores y autoridades indígenas. Estas entrevistas fueron realizadas en un lapso aproximado de dos años comprendidos entre junio de 2014 y diciembre de 2015. Las entrevistas se orientaron en forma flexible con el fin de recoger las vivencias y experiencias de los participantes con la educación superior, así como sus expectativas y sus motivos de satisfacción e insatisfacción con los procesos. Se planteó a los participantes el valor de conocer profundamente todas sus vicisitudes y de comprender, desde su perspectiva, la experiencia vivida en la educación superior, incluyendo su apreciación subjetiva de los hechos.

En el caso de los estudiantes indígenas, la consigna más importante de las entrevistas realizadas fue la pregunta: ¿de qué manera su experiencia en la universidad favorece sus planes de vida y buen vivir? Alrededor de esta pregunta se formularon de manera abierta otros interrogantes con los que se buscaba precisar las características de su experiencia. Al resto de participantes se les preguntó sobre lo que conocen o perciben del aporte que hace la universidad a los pueblos; también se les pidió valorar subjetivamente la pertinencia y la calidad con que la institución de educación superior cumple con las expectativas de los jóvenes y llena sus necesidades, y que expresaran qué se debería cambiar para lograr un aporte más significativo a sus propósitos.

Otras preguntas que guiaron las entrevistas se relacionan con temas que la educación convencional habitualmente tiene en cuenta para valorar la calidad en la educación superior, así como como las fortalezas, debilidades, necesidades y formas de actuación de profesores y estudiantes, las formas de enseñanza

y aprendizaje, la infraestructura universitaria, los procesos educativos, los contenidos y los saberes incluidos o ignorados, las ofertas académicas, la investigación, las ayudas necesarias, recibidas o negadas y todo lo que los estudiantes quisieran plantear por su importancia en la experiencia que vivieron dentro de la universidad.

Se utilizó además información consignada en actas de conversatorios que tuvieron lugar entre los años 2012 y 2013 entre el Ministerio de Educación Nacional y las comunidades indígenas, a través de un proyecto de consultoría interuniversitario liderado por el entonces Centro de Estudios Interculturales de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali (MEN-CEI, 2012-2013). Este acervo sirvió de contraste para la mejor comprensión de las experiencias recuperadas en las entrevistas; también se consideró un grupo focal realizado por el Centro de Estudios Interculturales con estudiantes de la UAIIN y otro grupo focal logrado dentro del presente proyecto de investigación con estudiantes indígenas de la Universidad del Cauca.

Finalmente, se usó información recuperada de los debates sobre la educación superior indígena intercultural en el marco del Encuentro de Cabildos Universitarios Indígenas que tuvo lugar en la Universidad del Valle durante el año 2014. Todos estos referentes, más la lectura de estudios antecedentes en otros países latinoamericanos recopilados por el Proyecto UNESCO-IESALC sobre el tema de la educación superior universitaria, ayudaron a la triangulación y mejor comprensión de las experiencias sistematizadas dentro del proceso de investigación.

Técnicas de análisis

La información obtenida a través de las entrevistas individuales se analizó a partir de una perspectiva no lineal de la investigación; su lectura implicó ir a los referentes teóricos y de contexto y de nuevo volver a las entrevistas alternando varios tipos de lectura de forma recurrente. En el proceso se retomó la

sistematización de los conversatorios, de los grupos focales y de los encuentros de los cabildos, así como las publicaciones precedentes. Cada parte del proceso investigativo tuvo momentos de interpretación, de formulación de nuevas preguntas alrededor del mismo tema y de conceptualización sobre el asunto de interés.

Para este tipo de investigación, Sandoval (1996) propone cuatro estrategias que fueron adaptadas a las circunstancias propias de este estudio: la primera es la lectura de los datos desde el mundo subjetivo del participante hacia una dimensión externa o más social que se formaliza teóricamente. Los participantes hablaron de sus experiencias, guiados por la consigna de describir su perspectiva acerca de la calidad y/o pertinencia de la educación superior intercultural en relación con sus expectativas y propósitos individuales y comunitarios. En el diálogo con los participantes se construyeron significados asociados con aspectos que habitualmente evalúa el Ministerio de Educación Nacional en relación con la calidad de las universidades y programas académicos convencionales, y con otros que aportaban los participantes.

La segunda estrategia se cumplió en la búsqueda de nuevos argumentos y escenarios para refinar las interpretaciones con los datos emergentes; esto se hizo con las actas de los conversatorios ya mencionados entre el Ministerio de Educación Nacional, las organizaciones indígenas y la academia, con los grupos focales, con las reflexiones del encuentro de cabildos universitarios indígenas en Cali y con nuevas entrevistas, cuando fue necesario.

La tercera estrategia para el análisis fue la profundización de la interpretación, es decir, los hallazgos iniciales se trasladaron a las experiencias y conceptualizaciones que se apoyan en la amplia revisión de experiencias en Latinoamérica que ya fue descrita gracias al trabajo de Mato y sus colaboradores (Mato, 2008b; 2009a; 2009b; 2012; 2015; 2016).

La cuarta y última estrategia fue la puesta en sospecha de los criterios de calidad identificados, a partir del reconocimiento que los participantes hicieron de los obstáculos que tienen las prescripciones o criterios fijos cuando tratan de sistematizarse y homogenizarse, y de la dificultad de considerar el concepto mismo de calidad dentro de la educación intercultural. Este análisis crítico permitió profundizar el diálogo con los participantes sobre las mejores maneras de incorporar los criterios identificados en propuestas educativas convencionales con enfoque intercultural; esto quiere decir que también se identificaron elementos que pueden ser superados o transformados cuando los criterios de calidad entran en funcionamiento y discurren las interacciones humanas con todas sus vicisitudes.

Las entrevistas con los participantes permitieron comprender que una de las características más importantes de la educación intercultural es la flexibilidad. Esta condición viene del involucramiento e intensificación del diálogo entre los actores interculturales para realizar acuerdos y consensos. De acuerdo con la experiencia de diálogo durante las entrevistas realizadas, la flexibilidad se puede entender como la capacidad para adaptarse y contextualizarse en cada universidad, y en cada momento, de acuerdo con la presencia de culturas y perspectivas distintas que tienen sus propias necesidades y expectativas. Sobre esta cuarta estrategia de la investigación se reporta en las líneas que siguen.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Hasta aquí en este documento se han reportado tres estrategias para el análisis de los datos obtenidos a partir de la investigación; la primera, la lectura de las entrevistas desde el mundo subjetivo del participante; la segunda, la búsqueda de nuevas fuentes (actas, resultados de conversatorios, entre otros); y la tercera, la conceptualización de las interpretaciones realizadas con el apoyo de los hallazgos investigativos del

Proyecto UNESCO-IESALC continuado posteriormente desde la Universidad de Tres de Febrero con el liderazgo del profesor Daniel Mato, sobre educación superior intercultural en América Latina.

La última fase, que incluye la conceptualización de la experiencia, permitió construir analíticamente ocho criterios de calidad que podrían tenerse en cuenta para ganar mayor pertinencia en una propuesta de educación superior intercultural dada. Estos ocho criterios son: 1) introducir los idiomas propios para la pervivencia y revitalización de las culturas; 2) transmitir y deliberar sobre la lucha indígena y su importancia para la emancipación de los pueblos desde la universidad; 3) vincular la admisión de estudiantes a becas, acompañamientos y ayudas para el sostenimiento de los jóvenes fuera de sus territorios; 4) diseñar currículos pertinentes con la participación de los pueblos en su concepción y desarrollo; 5) formar maestros en los idiomas y cosmovisiones de los pueblos e incluir maestros de sabiduría de las comunidades como parte de la planta de profesores de las instituciones; 6) abrir parte de la investigación que se hace en la universidad a los temas y preocupaciones de los pueblos indígenas; 7) adecuar la infraestructura universitaria y los medios educativos que se emplean en la enseñanza para que sirvan a los propósitos de una educación superior intercultural; y 8) articular el ciclo educativo completo (básica, secundaria y universitaria) para ganar coherencia y sentido de proceso a lo largo de la vida, acorde con las cosmovisiones y perspectivas de los pueblos sobre la educación. Estos criterios no serán descritos aquí, pero pueden ser revisados en Londoño (2016).

Para este artículo se recoge una perspectiva distinta que tiene que ver con lo que en el análisis de la aplicación de estos criterios surgió como tensiones identificadas por los participantes de la experiencia en situaciones de su vida como universitarios. Estos análisis permitieron ver la funcionalidad y la capacidad de los criterios mencionados para

resolver las brechas que hay entre lo que aspiran los pueblos y lo que propone el Estado respecto de la educación superior, y los caminos que puede haber para afrontar las dificultades del proceso.

Antes de presentar los resultados del análisis se debe aclarar que no hay una coincidencia uno a uno entre los ocho criterios identificados como indicadores de calidad para la educación superior indígena y las tensiones que surgen a medida que se trata de aplicarlos; las tensiones pueden relacionarse con uno o con varios criterios y no son únicas ni exhaustivas. Las tensiones son el resultado del análisis y síntesis de lo que han reportado los entrevistados y pueden seguirse diversificando en la medida que la investigación avance y se amplíen las fuentes consultadas. Las seis tensiones que se caracterizarán en lo sucesivo son: ciencia *versus* pervivencia, calidad *versus* pertinencia, confrontación *versus* solidaridad interétnica, autonomía *versus* colaboración, permanencia *versus* transformación y diversidad étnica *versus* diversidades emergentes.

A. Ciencia *versus* pervivencia

Muchos de los conocimientos que la academia convencional ofrece como seguros, e incluso como verdades, se amparan en los discursos de la ciencia de tradición occidental. Algunos de los ocho criterios que se expusieron anteriormente en este documento sugieren la necesidad de reconocer y poner en diálogo los discursos de la ciencia convencional y los de las culturas étnicamente diferenciadas, entendiendo que son experiencias realmente únicas, pese a tener aspectos en común. Considerar los saberes diversos en la universidad transforma los currículos y también la investigación que se oferta para dar lugar a lo nuevo y pertinente; no obstante estos beneficios, es posible que algunos relatos de la ciencia sean incompatibles con los saberes y epistemologías indígenas. Desmontar algunas creencias o la veracidad de las tradiciones, prácticas y saberes que sostienen la vida de las comunidades,

sus cosmovisiones y su cultura, puede suscitar crisis que eventualmente pueden producir rezago académico o deserción del estudiante.

Algunos discursos académicos ponen en tensión saberes muy importantes y arraigados en los pueblos, por ejemplo, prácticas de salud, de justicia o de gobierno. Este tipo de creencias pueden ser innegociables en la medida que sustentan la integridad de la vida individual y social de las comunidades, y devienen en conflicto cuando contradicen hallazgos o perspectivas de la ciencia o la profesión. La tensión experimentada quizás podría mantenerse sin resolución para el estudiante durante su vida universitaria, como muchos otros conocimientos debatibles de la academia, si no fuera porque de ellos depende estructuralmente la cosmovisión de los pueblos que los sostienen o la práctica profesional regulada fuera del contexto de las comunidades; es el caso de profesiones de medicina o derecho, por sólo mencionar dos ejemplos. La regulación estatal y de los gremios limita la diversidad de prácticas e interpretaciones posibles: el indígena puede ser emplazado a decidir entre su identidad étnica o su identidad profesional con consecuencias negativas sobre la configuración subjetiva del individuo y sobre sus oportunidades de fluir entre un mundo cultural y otro.

La contradicción que puede experimentar el estudiante al enfrentar los conocimientos que provienen de los pueblos indígenas y los conocimientos convencionales o regulados por el Estado no se resuelve únicamente con presentar los contenidos discrepantes e invitar al alumno a tolerar las contradicciones; tarde o temprano, como estudiante o como profesional, tendrá que optar y asumir las consecuencias que esto tendrá para su vida como miembro de su comunidad o como profesional.

Es la discusión que nosotros teníamos una vez en un seminario que hizo la Universidad Libre... la ciencia siempre va a explicar desde sus teorías, entonces yo le explicaba:

¡listo!, ¿con sus teorías científicas usted puede hacer llover? ¿Usted puede jugar con las moléculas del agua?

Usted puede organizar fórmulas y eso para explicar su teoría y yo no lo puedo explicar de la manera que usted lo hace, pero yo puedo hacer llover, cosa que usted no puede hacer... yo concilio con mis espíritus, con la naturaleza, y me puede dar agua cuando se necesite... Y entonces él me decía “¡hágalo!”, y yo le dije “yo no puedo desafiar a los espíritus por gusto, sino que es cuando se necesite en los momentos que son indicados para hacerlo (CFN).⁶

El testimonio anterior muestra un escenario de debate dentro del espacio académico que no tuvo mayor trascendencia; sin embargo, hay situaciones de mayor complejidad, como los tiempos y ciclos de las comunidades, que no entiende o comparte la universidad; o las dificultades económicas que derivan, por ejemplo, en la deserción de muchos estudiantes en el proceso educativo o en crisis de inserción laboral, bien sea del profesional cuando regresa a la comunidad que no reconoce sus conocimientos como aplicables en su contexto, o cuando el profesional se queda en la ciudad y no puede ubicarse laboralmente.

Durante la investigación un estudiante de medicina que se preparaba en paralelo como médico tradicional de su comunidad, abandonó la universidad por no poder hacer compatibles, en la práctica, estos dos conocimientos. Algunas veces estas diferencias se pueden superar a través del diálogo de saberes, pero no siempre se van a poder conciliar. Pese a lo anterior, Mato advierte que actualmente hay

muchos lazos y mestizaje entre las comunidades de pueblos indígenas y las sociedades nacionales. Esta interrelación permite, incluso, hablar de universidades indígenas, integrando un concepto tradicionalmente convencional como el de universidad a las aspiraciones de educación de los pueblos para su pervivencia (Mato, 2016). Con el correr del tiempo también otros aspectos empiezan a ser de interés común, por razones de sostenibilidad ambiental y económica, como el cuidado de la naturaleza y del ser humano en armonía, la búsqueda del bienestar y otros asuntos que hoy se pueden ver como valores compartidos.

B. Calidad versus pertinencia

A la universidad actual le interesa participar en el diálogo global sobre la educación en boga en el mundo. Esta discusión hoy se hace a partir de resultados de las universidades en indicadores, *rankings*, pruebas estandarizadas y comparaciones que aparentemente miden a todas las instituciones de educación superior bajo parámetros de calidad educativa. Para los pueblos indígenas de la región sur occidental colombiana, la calidad es mejor entendida como pertinencia. La pertinencia implica aprender lo específico, lo que tiene sentido contextual, lo apropiado y lo propio de cada cultura, según las necesidades de cada pueblo; y esto se verifica en tanto lo que se aprende aporta a la pervivencia, resistencia y revitalización cultural de los pueblos originarios.⁷

La valoración de universidades convencionales sobre la educación superior no necesariamente comparte todos los criterios con la educación superior desde los pueblos, y si bien en el mejor de los escenarios los criterios de calidad y de pertinencia pueden coexistir y

⁶ Al final de cada extracto de las entrevistas aparece una sigla que refiere a las iniciales del nombre y apellido del participante.

⁷ Esta problemática es tratada en el marco del análisis de políticas públicas respecto de las IES interculturales presentado en el cuarto de los libros publicados por UNESCO-IESALC (Mato, 2012). Hacia el final del libro se mencionan los principales logros y dificultades de las experiencias orientadas a pueblos indígenas y se menciona la importancia de sumar a los indicadores cuantitativos (de uso frecuente para evaluar las universidades), indicadores cualitativos, como la relevancia y la pertinencia, que aluden al valor de la educación para realizar los planes de vida de los pueblos étnicamente diferenciados, y al cumplimiento general de las expectativas y necesidades que se le demandan.

retroalimentarse, esto no siempre es posible, o no siempre se produce de manera coherente. Tenorio (2011), aunque reconoce y trabaja en pro de la integración de aspectos culturales en la educación superior de pueblos indígenas, menciona el gran impacto que tienen las experiencias educativas previas a la universidad en la deserción y el rezago educativo. En este aspecto los pueblos indígenas y campesinos, así como los sectores populares, son los que registran experiencias parecidas al entrar a la universidad, y resultados similares; no obstante lo anterior, en el siguiente fragmento de entrevista se puede ver que aunque la educación de la escuela sea deficiente según los parámetros estatales, la mayor deficiencia, desde el punto de vista de los pueblos indígenas, está en que no se enseña lo que se considera más importante de aprender de acuerdo a su condición, valores y cultura.

Porque la calidad es un término creado dentro de las universidades públicas, primero para evaluar y mirar si los estudiantes están en condiciones de salir a un campo laboral que es ya donde uno está trabajando, y mirar esas competencias. La calidad, en la comunidad primero, es esa enseñanza que nuestros mayores nos han dejado, la educación que nuestros mayores han legado a nuestros padres y nuestros padres a nosotros, y nosotros dejaremos a nuestros hijos desde nuestras cosmovisiones y prácticas. El conocimiento que nosotros adquirimos en la Universidad por medio de la tecnología y muchas investigaciones debe permitirnos a nosotros mejorar... todo lo que nos enseñan dentro de las universidades públicas debemos cogerlo, pero en buen sentido (NJMN).

C. *Confrontación versus solidaridad interétnica*

De acuerdo con los criterios de calidad identificados, en el plano normativo, una educación superior intercultural de calidad debe garantizar los procesos de acompañamiento necesarios para minimizar los efectos del choque cultural, la discriminación y el racismo (Mato, 2012). No obstante, se debe tener en cuenta, desde las experiencias y encuentros cotidianos, que el choque cultural no sólo se da entre los indígenas y los miembros de la sociedad mayoritaria que concurren a las instituciones de educación superior,⁸ ya que a menudo las interacciones entre diferentes culturas en este mismo ambiente pueden ser tensas y difíciles (Mato, 2016). Muchas veces estas dificultades son invisibles para el contexto universitario puesto que diferentes pueblos se presentan unidos frente a la sociedad mayoritaria. Todos son indígenas y no se discriminan según sus perspectivas y expectativas desde una mirada generalista del resto de la comunidad educativa.

A continuación se transcribe un relato que ejemplifica las fricciones que experimentan estudiantes de pueblos diversos en su interacción. Este testimonio muestra las desavenencias que experimentan miembros de dos pueblos distintos por los usos y costumbres alrededor del manejo del poder y de los símbolos frente al resto de la universidad.

El cabildo indígena universitario es pluricultural, pero ellos [refiriéndose a un pueblo indígena diferente] son multiculturales, aunque no lo quieran aceptar. El mero hecho de que usted me exija llevar un bastón de mando eso ya lo hace multicultural, porque me está exigiendo que yo haga algo

⁸ En el primero de los libros del proyecto UNESCO-IESALC ya mencionado (Mato, 2008b) se incluye la experiencia reportada por Guillermo Estrada, del Centro de Estudios Ayuuk en Oaxaca, México, en cuyo relato se afirma la importancia de cuidar no sólo las relaciones entre individuos diversos, sino las prácticas entre pueblos que corren el riesgo de reproducir la exclusión que quieren combatir.

que no es de mi tierra. A mí me conocen como indígena de otro pueblo, pero no respetan mi cosmovisión, eso los hace multiculturales (APE).

D. Autonomía versus colaboración

Los miembros de las comunidades indígenas expresan recelo frente a los foráneos. Esto se justifica porque la memoria de los pueblos mantiene vivo el recuerdo de la explotación, el despojo, el engaño y la asimilación de la cultura dominante. Esta herida atávica —que tiene lugar y evidencias también en el presente— dificulta el encuentro, el diálogo, el respeto y el intercambio de saberes. También limita la posibilidad que tiene la universidad de ser el foro que los pueblos reclaman para el debate y la revitalización de sus culturas y restringe las posibilidades de colaboración. Ganar confianza y merecerla en el contexto universitario es un desafío para todos los miembros de las instituciones educativas, y para su comunidad académica en pleno.

Los mayores creen que si uno sale a occidente va a llegar sin su pensamiento a las comunidades y que va a perderse el pensamiento propio, entonces es una lucha que siempre hemos tenido todos los pueblos al estar acá en la universidad occidental; tenemos que cargar con dos cosas que son, primero, venir acá a una universidad a occidentalizarnos y a aprender cosas nuevas, y segundo, a volver a la tierra y a tratar de conservar eso tradicional; es como que si tú te occidentalizas pierdes tu cosmovisión, pero toca salir de allá [de la comunidad] porque sólo hay una universidad propia [la Universidad Autónoma Indígena Intercultural], en el territorio y no hay más... no hay más partes de Colombia donde uno pudiera estudiar, entonces obligatoriamente si uno quiere superarse le va a tocar occidentalizarse pero obviamente toca luchar contra eso (LFBP).

La colaboración intercultural, pese a las dificultades y a las distancias que marcan formas auténticamente distintas de ver el mundo, es vista como necesaria en la amplia documentación del proyecto UNESCO-IESALC y remarcada nuevamente en las dos más recientes obras del proyecto Educación Superior y Pueblos Indígenas de América Latina de la Universidad de Tres de Febrero. En estos trabajos, Mato (2015; 2016) señala esta colaboración como imprescindible, posible y virtuosa, incluso para comprender la naturaleza actual de las sociedades contemporáneas que denomina pluriculturales en sus dimensiones históricas, jurídicas, políticas, económicas y sociales. Sin embargo, advierte la dificultad de entender lo intercultural como concepto, con la consecuencia quizás de tampoco entender lo que para cada pueblo y cultura significa la autonomía, aspecto crucial en la comprensión de lo universitario.

E. Permanencia versus transformación

Es difícil para los profesionales indígenas retornar a la comunidad de origen después de la graduación. Y es especialmente complicado cuando el profesional no logra convertirse, en el proceso formativo, en un traductor intercultural, o cuando lo que aprendió no tiene una aplicación en el sistema social y productivo de las comunidades. En el presente, muchos estudian profesiones y disciplinas que se podrían ajustar a las expectativas de la comunidad haciendo algunas adaptaciones, sin embargo, no siempre encuentran cómo ejercer una profesión en espacios comunitarios donde las necesidades prioritarias no tienen relación con lo que aprendieron, cuando no hay recursos económicos para pagarles un salario, o cuando no se puede invertir en ideas que parten de tecnología o de insumos especializados muy costosos que no son prioritarios para las comunidades que reciben a los nuevos profesionales.

La situación no necesariamente es mejor cuando el profesional indígena busca trabajo

fuera de su comunidad tratando de preservar su identidad, bien sea por algunos de sus saberes y prácticas, por su idioma, por sus creencias, por su forma de vestir o por su apariencia general. Habitualmente, cuando no logra armonizar su identidad con la profesión elegida, puede volver a experimentar una sociedad racista que le niega oportunidades para empezar su vida profesional.

Los estudiantes que salen de ciertas comunidades sí son apoyados por el cabildo pero tienen un requisito que es ir a trabajar a la comunidad por un año. Pero yo he visto que eso no se da, al estudiante se le da el aval, se volvió profesional y ya se fue y consiguió trabajo en otra parte y ya. No volvió nunca. Pero también es cierto que las comunidades no son tan flexibles a la hora de dar empleo a alguien, por eso a cualquier profesional se le pone en un periodo de prueba para que conozca y aprenda las costumbres, y lo van evaluando para garantizar que se están haciendo bien las cosas. Uno como profesional debe hilar las cosas, si el cabildo ve que yo voy y no tengo nada que ver con la cultura propia y no sé nada o actúo diferente de ella, no podré ejercer allá (SCHN).

Un camino posible para salvar las distancias entre el mundo laboral en el retorno a las comunidades o dentro de la sociedad nacional, ha quedado dicho a través de la reflexión hecha por Mato (2016), pero también en los conversatorios propiciados por el Ministerio de Educación Nacional, intelectuales nacionales e internacionales en el tema y los pueblos indígenas de Colombia (MEN-CEL, 2012-2013); parece haber un consenso alrededor de la necesidad de interculturalización de la sociedad, que podría ser una manera de transformar el pensamiento monocultural hegemónico en la sociedad, por una visión que reconozca, dialogue y comprenda las necesidades, visiones, aspiraciones y perspectivas diversas, que afectan aspectos sensibles de la vida y la sobrevivencia,

individual y colectiva; esto podría dar lugar a crear programas universitarios más acordes con las necesidades de las comunidades, o a recibir en la sociedad más amplia en el mercado de trabajo a los saberes indígenas que enriquecen las prácticas convencionales. Esto podría afectar en el futuro el mundo laboral en el retorno a la comunidad o en la permanencia en la ciudad, pero también afectará, posiblemente, la educación, la economía, la justicia, la salud, el gobierno y, en general, toda la vida de la sociedad como conjunto.

F. Diversidades étnicas versus diversidades emergentes

Los espacios educativos son escenarios que albergan mucha diversidad humana, aun los que aparecen como más homogéneos. La multiplicidad de identidades y diversidades se tensiona en la interacción misma de los universitarios, sean profesores, estudiantes o comunidad educativa más amplia. En el transcurso de la investigación se hicieron evidentes algunas dificultades vividas como identidades en contraposición en el mismo individuo, por ejemplo, una identidad de género homosexual o transgénero simultáneamente con una identidad como indígena; o una identidad como indígena y alguna diferencia marcada por una discapacidad o una capacidad diferente, como ser indígena que usa el idioma propio y a la vez puede tener discapacidad auditiva. En este último caso se requiere no sólo el reconocimiento de su idioma, sino probablemente también la introducción del lenguaje de señas adecuado a su condición auditiva. Pareciera que para las instituciones puede ser difícil atender a muchas singularidades y, a la vez, ser pertinente para todos. Aquí se presenta un ejemplo respecto de la diversidad de género de entre los testimonios obtenidos:

La orientación e inclinación que he tenido siempre se me fue empezando a notar en el colegio, y fue catastrófico para mí, tanto que yo quería retirarme de estudiar, porque

pues no es lo mismo hoy en día que uno es gay, que ya uno pelea por derechos, yo ya me he empoderado, yo ya lo asumo, ya lo hablo, pero en ese entonces era horrible. En la comunidad no es bien visto que uno sea así, homosexual... es más, pueden haber personas homosexuales dentro de la comunidad pero usted le va a preguntar a un gobernador si hay personas gay, él lo va a negar, siempre lo va a negar porque no es bien visto; tenemos una cultura de creencias, de trabajo pero también un conservadurismo muy arraigado, heredado del catolicismo, del cristianismo, entonces no es bien visto que una persona sea diferente, es hombre o es mujer, entonces allá te pueden encerrar o te pueden amarrar en una guadua, y con esas disciplinas dicen que te van a cambiar tu condición cuando no es así; en el caso mío me querían meter a la guerrilla para que fuera hombre, por eso mi mamá me trajo a la ciudad; pero la verdad en ninguna parte se tiene un lugar, ni aquí ni allá (ETAS).

Esta última tensión pocas veces se tiene en cuenta; no se encontró relatada en ninguna de las experiencias registradas por el proyecto UNESCO-IESALC a lo largo del tiempo, ni se encontraron estudios abundantes al respecto fuera de este contexto. Se encontró, no obstante, una investigación en Venezuela referida a estudiantes indígenas con discapacidad auditiva (Serrón, 2007); una interesante recopilación de las cosmovisiones sobre diversidad de género en Bolivia (Hurtado, 2014) y abundantes trabajos donde se nombran poblaciones con discapacidad o con diversidad étnica o diversidad de género como grupos humanos que podría requerir atención especial, pero en ellos no se plantea qué sucede o cómo se trabaja la combinación de estas distintas condiciones humanas en los espacios educativos. Estos temas quedan abiertos a la investigación y se ven como un hallazgo en este trabajo.

Lo que se introduce a través del testimonio de este joven homosexual es el problema

de las condiciones individuales cuando se habla de pueblos indígenas que buscan metas colectivas de pervivencia y las dificultades que aún tienen las universidades para lidiar con la gran diversidad que albergan. El problema de la población de lesbianas, gay, bisexuales, transexuales e intersexuales (LGBTI) en los espacios educativos lanza a los individuos fuera del sistema; del sistema comunidad y del sistema educativo, por más intercultural que pueda ser la institución o por más abierto que pueda ser un pueblo que no considera culturalmente las diferencias de género.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la bibliografía sobre el tema de la educación superior indígena en América Latina comentada durante este artículo, y en esta investigación focalizada en el suroccidente colombiano, se reiteran elementos importantes que deben ser considerados en la educación superior para que responda a las aspiraciones de los pueblos indígenas del país. De entre los aspectos observados y destacados por los entrevistados están: la introducción de los idiomas originarios, el soporte a la permanencia y la graduación a través de ayudas financieras y acompañamiento en su proceso formativo, el diseño de currículos pertinentes con participación de las comunidades, la formación de maestros convencionales y la inclusión de maestros propios, y la orientación de la investigación y el currículo para que responda a las necesidades de los pueblos indígenas y a la articulación de todos los niveles educativos de forma coherente y pertinente a lo largo de toda la vida. Todo esto se obtuvo a partir de la investigación y fue contrastado con información y conceptualización derivada de los conversatorios entre el Ministerio de Educación Nacional, intelectuales universitarios y pueblos indígenas de Colombia (MEN-CEI, 2012-2013) y, con perspectiva latinoamericana, en el proyecto UNESCO-IESALC continuado posteriormente por el Proyecto Educación Superior

y Pueblos Indígenas de América Latina de la Universidad de Tres de Febrero.

A pesar de que los diferentes aspectos mencionados hasta aquí contribuyen a que la educación para los pueblos indígenas sea más pertinente, su aplicación no está exenta de dificultades; a algunos de estos obstáculos se les ha denominado en este artículo como “tensiones”; en el resto de obras consultadas como forma de triangulación pueden encontrarse como “dificultades”, “oportunidades” o “desafíos”. Las tensiones identificadas en esta investigación son: ciencia *versus* pervivencia, calidad *versus* pertinencia, confrontación *versus* solidaridad interétnica, autonomía *versus* colaboración, permanencia *versus* transformación y diversidades étnicas *versus* emergencias. Para el afrontamiento de estas tensiones en escenarios educativos interculturales se sugiere ganar flexibilidad como condición personal e institucional. Esto significa abrirse y disponerse para comprender, reflexionar, negociar y acordar el modo en que la educación superior puede ser en un mundo intercultural, o cuando menos pluricultural, vinculado a contextos específicos. No existen fórmulas universales ni una sola manera de afrontar las diferencias; se puede ver en todas las experiencias consultadas en Latinoamérica —y específicamente en Colombia— que la colaboración para la educación superior intercultural puede asumir formas diversas, y que una actitud flexible permitirá encontrar algunas soluciones satisfactorias para todas las partes.

La prevalencia de la verdad de la ciencia sobre los conocimientos culturales que garantizan la pervivencia puede moderarse a través de la colaboración intercultural. Mato (2008a) sugiere que esta colaboración se propicie en asuntos fundamentales para la ciencia actual y para la subsistencia de los pueblos, tales como el cuidado de los recursos naturales, la resolución de conflictos, y el tratamiento o comprensión de algunas enfermedades, entre otros asuntos. En éstos y otros temas hay afinidad e interés en todos los actores que puede aprovecharse;

la tradición conjugada, la experiencia y los conocimientos acumulados se vuelven ventaja y oportunidad para trabajar conjuntamente.

Es probable que el diálogo más estrecho entre la comunidad educativa universitaria y los pueblos étnicamente diferenciados permita el paso más fluido de los profesionales graduados de las universidades al mundo del empleo. Esta opción puede ser valiosa, no sólo por un posible retorno del profesional a las comunidades, sino en los casos en que el proceso educativo derive en la inserción laboral fuera de ella. Apoyar el esfuerzo de las comunidades por el retorno de sus jóvenes puede implicar mayor compromiso de las instituciones de educación superior con la investigación de los asuntos de interés de las comunidades (Mato, 2009a). Pensar la investigación con esta perspectiva puede hacer que los resultados de estos proyectos redunden en la apertura de programas más ajustados a sus necesidades, y en prácticas educativas que se orienten a la solución de asuntos de interés no sólo para los pueblos indígenas, sino para la sociedad más amplia, pues facilita que haya opciones laborales urbanas y rurales novedosas y necesarias.

Actualmente, sin embargo, es un problema sensible de los profesionales indígenas la búsqueda de empleo y el sostenimiento económico una vez que se gradúan de la universidad. En las experiencias recopiladas por Mato (2009b) se habla de una educación para la sostenibilidad/buen vivir que puede tener un lugar coherente en la educación universitaria de los indígenas como opción no necesariamente de empleo, pero sí de trabajo. Esta mirada, de ser posible, ampliaría el futuro profesional del joven profesional y le propondría pensar su práctica en un escenario más completo e integral; esto es, desde la perspectiva del buen vivir, donde un joven puede vislumbrar la construcción de alternativas laborales contextualizadas a partir de saberes conjugados con prácticas locales que se orienten a las metas de sus comunidades, y no exclusivamente desde el mundo del empleo.

Una estrategia fundamental para superar la mayor parte de tensiones que se ha sugerido en distintos foros y documentos es el avance a través de diversidad de estrategias en la interculturalización de la sociedad (MEN-CEI, 2012-2013; Mato, 2016). Una sociedad más intercultural tendrá mayor flexibilidad para negociar, tramitar, traducir y comprender las diferencias culturales. En este escenario será posible intensificar y profundizar los diálogos entre actores culturalmente diversos en procura de que se logren objetivos de bienestar y buen vivir para todos.

Sobre nuevas realidades emergentes en los espacios educativos como la de los estudiantes

diversos dentro de la universidad, la población LGBTI y los estudiantes indígenas con necesidades o capacidades distintas, y sobre las discrepancias y tensiones interculturales entre pueblos que concurren a la educación intercultural en distintos escenarios, todavía hay mucho por investigar. Las universidades pueden aprender sobre el modo de afrontar múltiples diferencias e identidades en simultáneo si, como se ha dicho hasta aquí, operan con flexibilidad y se abren a la interculturalidad. Estos temas no fueron abordados en la investigación y quedan abiertos para continuar profundizándose.

REFERENCIAS

- CECOIN (2011), *Plan de vida del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC)*, en: http://observatorioetnicocecoin.org.co/cecoin/index.php?option=com_content&view=article&id=180:plan-de-vida-regional-de-los-indigenas-del-cauca&catid=57:planes-de-vida&Itemid=119 (consulta: 23 de mayo de 2017).
- Centro de Estudios Interculturales de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali (MEN-CEI) (2013), *Conversatorios sobre universidades interculturales y propias*, Bogotá, CEI.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (s/f), “Plataforma de lucha”, en: <http://www.cric-colombia.org/portal/estructura-organizativa/plataforma-de-lucha/> (consulta: 24 de septiembre de 2014).
- CONTCEPI (2012, febrero), “Perfil del sistema educativo indígena propio (SEIP)”, Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), en: <http://cms.onic.org.co/wp-content/uploads/2012/06/CONTCEPI-perfil-SEIP-versiounII-2012.pdf> (consulta: 26 de febrero de 2014).
- DANE (2005), *Análisis regional de los principales indicadores sociodemográficos de la comunidad afrocolombiana e indígena a partir de la información del censo general 2005*, Bogotá, DANE.
- DANE (2007), “Colombia, una nación multicultural. Su diversidad étnica”, en: https://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/colombia_nacion.pdf (consulta: 22 de septiembre de 2014).
- Gobierno de Colombia-Ministerio del Interior (2012), “Plan de salvaguarda del pueblo yanacona”, en: http://siic.mininterior.gov.co/sites/default/files/p.s_yanacona.pdf (consulta: 23 de mayo de 2017).
- Gobierno de Colombia-Departamento Nacional de Planeación-Consejo Nacional de Planeación/Asociación de Autoridades Indígenas del Pueblo de los Pastos (2014), “Plan de vida del pueblo de los pastos”, en: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Consejo%20Nacional%20de%20Planeacion/Plan%20de%20vida%20del%20pueblo%20de%20los%20pastos.pdf> (consulta: 2 de marzo de 2016).
- Gobierno de Colombia-Ministerio del Interior (2014), Decreto 1953 de 2014, Régimen especial de funcionamiento de los territorios indígenas respecto de la administración de los sistemas propios, Bogotá, Ministerio del Interior.
- HURTADO, Edson (2014), *Indígenas homosexuales: un acercamiento a la cosmovisión de diversidades sexuales de siete pueblos originarios del Estado Plurinacional de Bolivia (moxeños, afrobolivianos, quechuas, ayoreos, guaraníes, tacanas y aymaras)*, La Paz, Conexión/Fondo de Emancipación.
- ICETEX (2013), “Plan de Salvaguarda Indígena (PPI). Evaluación social y plan de acciones afirmativas para poblaciones especiales: indígenas, rrom, afros y víctimas (PPI)”, en: <https://www.icetex.gov.co/dnnpro5/LinkClick.aspx?fileticket=XIOL-FXhIYA%3D&tabid=1421&portalid=0&mid=3328&language=es-CO&forcedownload=true> (consulta: 24 de septiembre de 2014).
- LONDOÑO, Sandra Liliana (2016), “La calidad con sentido en la educación superior”, en Daniel Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interpe-laciones y desafíos*, Buenos Aires, UNAM/ED-UNTREF, pp. 85-108, en: <http://untref.edu.ar/>

- sitios/ciea/wp-content/uploads/sites/6/2016/09/Educaci%C3%B3n-superior-II-web2.pdf (consulta: 17 de mayo 2015).
- LÓPEZ, Luis Enrique, Ruth Moya y Rainer Enrique Hamel (2009), “Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y el Caribe”, en Luis Enrique López (coord.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas*, La Paz, Plural Editores, pp. 221-290.
- MATO, Daniel (2008a), “No hay saber ‘universal’. La colaboración intercultural es imprescindible”, *Alteridades*, vol. 18, núm. 35, pp. 101-116.
- MATO, Daniel (coord.) (2008b), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, UNESCO-IESALC.
- MATO, Daniel (coord.) (2009a), *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, Caracas, UNESCO-IESALC.
- MATO, Daniel (coord.) (2009b), *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/buen vivir. Experiencias en América Latina*, Caracas, UNESCO-IESALC.
- MATO, Daniel (coord.) (2012), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*, Caracas, UNESCO-IESALC.
- MATO, Daniel (coord.) (2015), *Educación superior y pueblos indígenas. Contextos y experiencias*, Buenos Aires, Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- MATO, Daniel (coord.) (2016), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*, Buenos Aires/México, Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero/UNAM.
- MAXWELL, Joseph (2009), “Designing a Qualitative Study”, en Leonard Bickman y Debra J. Rog (eds.), *The Sage Handbook of Applied Social Research Methods*, Thousand Oaks, Sage Publications, pp. 214-253.
- PALECHOR, Libio (2014, 25 de junio), “Entrevista sobre posibilidades de diálogo con la UAIIN”, Popayán, Universidad de San Buenaventura.
- PAVÍ, Gabriel (2006, 17 de enero), “Escuela de derecho propio. Buenas prácticas para superar el conflicto BPSC”, en: http://www.saliendodelcallejon.pnud.org.co/buenas_practicas.shtml?x=7560 (consulta: 21 de marzo de 2014).
- RODRIGUES Manchinery, Sebastião Alves (2008), “El conocimiento indígena en el currículo escolar”, en Laura Efrón (coord.), *VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe*, Buenos Aires, UNICEF, pp. 157-163.
- SANDOVAL, Carlos (1996), *Investigación cualitativa*, Bogotá, ICFES.
- SERRÓN Martínez, Sergio (2007), “Bilingüismo, interculturalidad y educación. Las comunidades indígenas sordas en Venezuela, una aproximación”, *Opción*, vol. 23, núm. 53, pp. 52-71.
- TENORIO, María Cristina (2011), “Escolaridad generalizada: ¿inclusión social o pérdida de la identidad cultural?”, *Revista de Estudios Sociales*, núm. 40, pp. 57-71.
- TUNUBALÁ, Floro y Juan Bautista Muelas Trochez (2009), *Segundo plan de vida de pervivencia y crecimiento Misak. Mananasrøkurri Mananasrønkatik Misak Waramik*, Bogotá, Dígitos y Diseños.
- Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) (s.f.), “Universidad Autónoma Indígena Intercultural UAIIN: un proceso para consolidar y cualificar la educación indígena y comunitaria en el marco de la interculturalidad”, Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), en: <http://www.cric-colombia.org/portal/universidad-autonoma-indigena-intercultural-uaii/> (consulta: 28 de julio de 2014).
- UNESCO-IESALC (2016), “Proyecto ‘Diversidad cultural e intercultural en educación superior en América Latina’”, *Educación Superior Para Todos*, en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es (consulta: 29 de febrero de 2016).
- VITONÁS, Arquímedes (2010), “El PEBI, 39 años de construcción de una educación propia en Colombia”, *Revista Guatemalteca de Educación*, vol. 2, núm. 3, pp. 1-69.

Interculturalidad, plurinacionalidad y *sumak kawsay* en Ecuador

La construcción de un nuevo modelo de Estado a través de la educación intercultural bilingüe: discurso y realidad

MARTA RODRÍGUEZ CRUZ*

Recogemos los resultados de una investigación cuyo objetivo es analizar en qué medida el tratamiento de la educación intercultural bilingüe permite la construcción del Estado intercultural y plurinacional y la transición hacia un nuevo modelo de desarrollo, sobre la base del *sumak kawsay*, asumido como pilar de las políticas públicas en Ecuador. La metodología cualitativa seguida se ha desarrollado a través de un trabajo de campo, donde se han combinado la observación, observación participante, entrevistas y grupos de discusión. Asimismo, se han examinado las normativas vigentes en las materias objeto de estudio y la producción bibliográfica correspondiente. Los hallazgos indican que las categorías de interculturalidad, plurinacionalidad y *sumak kawsay* han sufrido un fuerte vaciamiento, mientras que, tanto en el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe como en el Sistema Nacional de Educación, se han importado modelos educativos occidentales que siguen reproduciendo el sistema social, cultural, político y económico vigente.

*We have compiled the results of a piece of research that analyzes the extent to which the bilingual intercultural education approach enables the construction of a pluricultural and intercultural State and the transition toward a new development model, based on *sumak kawsay*, adopted as a pillar of public policy in Ecuador. The qualitative methodology for this study is based on fieldwork which combined observation, participative observation, interviews and discussion groups. The study also includes an analysis of the current regulations relating to the issues in question and the corresponding literature. The findings indicate that the categories of interculturality, plurinationality and *sumak kawsay* have been severely eroded, at the same time as Western education models, which continue reproducing the current social, cultural, political and economic system, have been imported into the Bilingual Intercultural Education System and in the National Education System.*

Palabras clave

Interculturalidad
Plurinacionalidad
Educación intercultural bilingüe
Sumak kawsay
Modelo de desarrollo

Keywords

Interculturality
Plurinationality
Bilingual intercultural education
Sumak kawsay
Development model

Recepción: 14 de junio de 2016 | Aceptación: 6 de noviembre de 2016

* Personal docente-investigador en el programa de formación de profesorado universitario (FPU) de la Universidad de Sevilla e investigadora afiliada a FLACSO-Ecuador. Doctoranda en Antropología Social por la Universidad de Sevilla (España). Máster en Derechos Humanos, Interculturalidad y Desarrollo por la Universidad Pablo de Olavide (España). Líneas de investigación: interculturalidad, plurinacionalidad, educación intercultural bilingüe, políticas públicas, pueblos indígenas, identidades culturales. Publicación reciente: (2014), "Amenazas globales, retos identitarios. La educación intercultural bilingüe como forma de resistencia indígena: el caso del Ecuador", *Iberoamérica Social: Revista-Red de Estudios Sociales*, en: <http://iberoamericasocial.com/amenazas-globales-retos-identitarios-la-educacion-intercultural-bilingue-como-forma-de-resistencia-indigena-el-caso-del-ecuador/>. CE: mrodriguez59@us.es

INTRODUCCIÓN

Uno de los acontecimientos más importantes de la historia de Ecuador de las últimas décadas ha sido la consolidación del movimiento indígena como sujeto político y su capacidad de exigir al Estado respuestas a sus demandas. En este proceso de consolidación, sus reivindicaciones principales han sido tres fundamentalmente (Bretón y Del Olmo, 2001): la tierra, la territorialidad, y una educación que responda a la reproducción y conservación de su identidad étnica. Esta última es la demanda por una educación que necesariamente tiene que ser intercultural y bilingüe, en la medida en que debe reproducir la afirmación cultural, lingüística e identitaria en lo propio, pero también debe incorporar los elementos de la cultura nacional (Montaluisa, 1990). El propósito es crear una sociedad justa e igualitaria, en la que las diferencias sean respetadas, entendidas como sinónimo de enriquecimiento, y permitan una convivencia armónica y de interaprendizajes entre los distintos grupos socio-culturales que entran en contacto.

En Ecuador, las primeras experiencias de educación intercultural bilingüe (EIB) se remontan a los años cuarenta del siglo pasado, pero fue a partir de los años sesenta y setenta cuando empezaron a experimentar un mayor avance a través de la acción de algunas ONG de la Iglesia católica más progresista, y de iniciativas indígenas privadas. Estas experiencias fueron precursoras de la constitución de la DINEIB (Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe) a finales de los ochenta y pasaron a su jurisdicción en el momento en que la EIB se institucionalizó formalmente dentro del Estado. La modalidad educativa intercultural bilingüe guarda total coherencia con el reconocimiento del Estado ecuatoriano como intercultural y plurinacional, como establece la Constitución Política de 2008 (Art. 1);

se trata de un hito histórico alcanzado gracias a la CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador) y a todas sus organizaciones miembros. En este nuevo modelo de Estado, la interculturalidad y la plurinacionalidad, como principios refundacionales de la nación, permitirían acabar con las estructuras de dominación colonial a través de las cuales el grupo socio-cultural hegemónico (blanco-mestizo) ha subalternizado a los “otros” (indígenas y afroecuatorianos) (Walsh, 2002; Tubino, 2005); es decir, se persigue la ruptura con las estructuras monoculturales y neoliberales que responden a los intereses de un solo grupo socio-cultural (Morocho, 2012), para satisfacer las necesidades plurales y diversas de una sociedad como la ecuatoriana.

La refundación de estas estructuras sobre los principios de interculturalidad y plurinacionalidad implica, por tanto, hablar también de un cambio de modelo económico que traiga la independencia económica, la democracia y la justicia social (Morocho, 2012); en este modelo la Naturaleza deberá tener un papel central. Dicho de otra forma, el cambio debe asumir el *sumak kawsay*, el cual ha sido acogido como base de las políticas públicas del gobierno de la Revolución Ciudadana, liderado por Rafael Correa, presidente de la República desde el año 2007. Dentro de este paradigma, la vida debe interpretarse de manera holística e integradora para alcanzar una convivencia armónica entre los seres humanos, y de éstos con la Naturaleza, de la que forman parte intrínseca (Dávalos, 2008; Macas, 2014). Como laboratorio vivo en el que se construye la sociedad futura, la escuela, y particularmente los modelos pedagógicos que en ella se desarrollen, adquieren un papel estratégico para alcanzar este nuevo modelo de sociedad y de Estado.

El propósito de estas páginas es presentar los resultados de una investigación cualitativa¹ en la que se analiza en qué medida la

¹ “Políticas culturales, multiculturalidad y educación en un Estado plurinacional: Ecuador” (FPU12/01696). El mismo proyecto se encuentra vinculado con otro: “Impactos del reconocimiento de la interculturalidad y la plurinacionalidad en los sistemas educativo, cultural y de salud en Ecuador” (CSO2011-28650).

gestión de la EIB ha llevado a la construcción del Estado intercultural y plurinacional ecuatoriano y el paso hacia un nuevo modelo de desarrollo, con base en el paradigma del *sumak kawsay*, acogido como pilar de las políticas públicas. Debe subrayarse, al respecto, que aunque en el desarrollo del presente trabajo se presentarán las tensiones actuales entre el movimiento indígena y el gobierno de la Revolución Ciudadana en torno a nuestro objeto de estudio, éstos no son dos conglomerados homogéneos, ya que en la actualidad existen posiciones enfrentadas hacia el interior de cada uno de ellos: si bien la CONAIE es la organización indígena más importante del país, no todos los indígenas se sienten representados por ésta —y algunos de ellos están políticamente alineados con el gobierno a través de otras organizaciones, como Alianza Indígena por la Revolución Ciudadana—, además de que existen funcionarios del Estado afines a la CONAIE y en oposición al gobierno.

Tras introducir y contextualizar en este apartado el objeto de estudio, a continuación se explicará la metodología de investigación seguida. Posteriormente, analizaremos el *sumak kawsay*, estudiaremos las reformas llevadas a cabo en el sistema educativo ecuatoriano y explicaremos las “unidades del milenio” y las “universidades de excelencia” como instituciones referenciales de los procesos de reforma. Seguidamente examinaremos la correspondencia entre los discursos y las prácticas, tanto en materia educativa como en lo relativo al modelo de desarrollo, y a continuación exponremos los resultados obtenidos de un estudio de caso. Por último, estableceremos las conclusiones de este trabajo.

MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

Los resultados que presentamos corresponden a un trabajo de campo etnográfico que se llevó a cabo durante 12 meses, distribuidos entre los años 2013 y 2015. Aunque se ha

desarrollado investigación en un total de ocho centros educativos, en este trabajo traemos al análisis el caso de la unidad del milenio Sumak Yachana Wasi, por sus características especiales.

La metodología seguida fue cualitativa; la recogida de información se realizó a través de observación, observación participante, entrevistas formales y grupos de discusión. Además, se analizó la normativa vigente en materia de educación, educación intercultural bilingüe, interculturalidad, plurinacionalidad y *sumak kawsay*, y se examinó la producción bibliográfica correspondiente.

La observación y la observación participante se estructuraron mediante un guion orientado al registro de las formas de reproducción de la lengua, la cultura y las cosmovisiones indígenas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para ello se tomaron en cuenta diferentes elementos de análisis: docentes, libros escolares (contenidos, ilustraciones y lengua vehicular del conocimiento), alumnos y padres y madres de familia.

A partir de las entrevistas y de los grupos de discusión pudimos examinar cómo viven y explican los propios actores sociales las experiencias de EIB, mediante el análisis de sus discursos. Los actores sociales se agruparon en cuatro categorías fundamentales: políticos y funcionarios de la administración pública con competencias en EIB, docentes, alumnos y padres y madres de familia. Las entrevistas se llevaron a cabo con miembros de cada una de estas categorías, mediante la aplicación de un guion estructurado, diferente para cada caso.

Los grupos de discusión no fueron desarrollados con los políticos y funcionarios de la administración pública debido a que la dinámica horaria de las instituciones en las que trabajaban impidió reunir a un número adecuado de sujetos para que esta técnica fuera efectiva; es por ello que se reservó al resto de categorías. Para los grupos de discusión también se confeccionó un guion estructurado específico.

La información recogida a través de las entrevistas y de los grupos de discusión se complementó y contrastó con la obtenida a través de la observación y la observación participante, con el análisis de las normativas y con el estudio de la producción bibliográfica especializada. Mediante el desarrollo de una metodología multimétodo se buscó responder al objetivo de la investigación.

EL SUMAK KAWSAY

El *sumak kawsay* es un concepto que diversos intelectuales indígenas (Choquehuanca, 2010; Morocho, 2012; Macas, 2014) y no indígenas (Dávalos, 2004, 2008; Gudynas, 2009; Acosta y Martínez, 2013) han construido y desarrollado, y que se ha venido discutiendo en diversos foros académicos (Altmann, 2014). La primera vez que este término apareció fue en un manuscrito inédito de Carlos Viteri, indígena kichwa de Sarayacu (provincia de Pastaza), titulado “Visión indígena del desarrollo en la Amazonía” y publicado en 2002 en la *Revista Polis*.

El *sumak kawsay* es un paradigma radicalmente distinto al occidental en donde la vida es interpretada de manera holística, de forma que Naturaleza, persona y sociedad están íntimamente articuladas y no es posible una distinción sujeto-objeto entre estas categorías. Ello lleva a redefinir los conceptos de bienestar y riqueza, y a cuestionar el desarrollo en sus distintas formas, pues la Naturaleza no puede ser considerada objeto de explotación indiscriminada para obtener beneficios económicos a través de su destrucción (Moreno, 2014). Como han explicado algunos expertos (Acosta, 2013; Macas, 2014; Moreno, 2014), el *sumak kawsay* no persigue un desarrollo alternativo, sino una alternativa al desarrollo en la que la Naturaleza ocupa el lugar central.

En Ecuador, el *sumak kawsay* fue incorporado en la Constitución del 2008 como principio refundacional de la nación, junto a los de interculturalidad y plurinacionalidad —estos últimos también se introdujeron junto al

suma qamaña en la Constitución boliviana de 2009—. De acuerdo con esta nueva forma de conceptualizar el mundo, la Constitución ecuatoriana reconoce que la Naturaleza es sujeto de derechos, y como tal tiene derecho “al respeto integral de su existencia, al mantenimiento y la regeneración de sus ciclos” (Art. 72). En este sentido, el objetivo del desarrollo no es el crecimiento económico, sino el *sumak kawsay* (Art. 275).

Pero, debemos preguntarnos: ¿cuál es la concepción de *sumak kawsay* que maneja el Estado? ¿Son equiparables el *sumak kawsay* y el “buen vivir”? La traducción de *sumak kawsay* como buen vivir ha sido fuertemente criticada desde algunos sectores, principalmente desde la CONAIE, ya que en esta traducción el concepto se ha manipulado desde una visión occidental que no se corresponde con su verdadero significado: mientras que el buen vivir se interpreta como un modelo de desarrollo extractivista y reproductor de las lógicas de uniformización socio-cultural convencionales, el *sumak kawsay* es una respuesta de los pueblos y nacionalidades indígenas contra el desarrollismo, y una alternativa al mismo y a sus consecuencias de largo alcance. Es decir, se contrapone al modelo de desarrollo occidental al plantear una concepción de la vida en la que la Naturaleza toma un papel protagónico (Gudynas y Acosta, 2011); “el *sumak kawsay* y el buen vivir son dos concepciones totalmente opuestas” (Macas, 2014: 184).

LAS REFORMAS DEL SISTEMA EDUCATIVO: ¿SUMAK KAWSAY O BUEN VIVIR?

Mientras que el *sumak kawsay* ofrece un papel privilegiado a la madre Tierra, conforme al cual ésta debe ser respetada como sujeto de derechos, la interculturalidad incide en el contacto interétnico y busca una convivencia armónica entre los distintos grupos socio-culturales que integran el territorio nacional; la relación entre éstos debe promover un

interaprendizaje que beneficie a cada una de las partes que intervienen en el contacto y que posibilite, en fin, esa convivencia armónica a partir del conocimiento del “otro” (López, 2000). Por su parte, la plurinacionalidad permite compartir los espacios de poder político dentro de las esferas estatales para que cada pueblo y nacionalidad ejerza el derecho a decidir sobre sus propios asuntos (Díaz, 2004).

En concordancia con la declaratoria de interculturalidad y plurinacionalidad, y en lo que respecta a la EIB, la Constitución ecuatoriana fortalece el sistema de educación intercultural bilingüe (SEIB): establece el uso de la lengua de la nacionalidad respectiva como lengua principal del proceso de enseñanza-aprendizaje y el castellano como lengua de relación intercultural (Art. 347, Numeral 9); y va más allá: en el 2011 la LOEI (Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe) dictaminó que la interculturalidad debía incorporarse y ser transversalizada en todo el sistema de educación nacional (Art. 26), lo que implica la inclusión de los conocimientos y saberes ancestrales en las mallas curriculares nacionales —léase, hispanas—. La *interculturalidad para todos* se corresponde con el propio concepto de interculturalidad desde su acepción crítica. Este concepto ha sido desarrollado por autores como (Walsh, 2002) y Tubino (2005), y se entiende como un proceso de doble vía (López, 2000) que busca el diálogo y la convivencia equilibrada entre los miembros de los distintos universos culturales desde un plano de igualdad.

Como puede apreciarse, a nivel normativo todas las disposiciones educativas persiguen el mismo proyecto de Estado y de sociedad, dentro del nuevo eje que dirige la política pública: el *sumak kawsay*. Y esto es así porque, como han señalado algunos investigadores, este concepto también representa un espacio de solidaridad, respeto y convivencia entre las distintas culturas; un espacio que, por tanto, busca también la interculturalidad (Gudynas y Acosta, 2001).

Si analizamos otras normativas de menor rango, podremos ver en qué se concreta realmente la política educativa del Estado. Para ello debemos examinar el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2010, el Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013 y el Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017. Nuestro foco de atención debe centrarse en el cambio de lógica económica que introducen estas normativas y que muestra una articulación directa con el sistema educativo. Uno de los ejes principales del Plan 2009-2013 —y que se recoge en el Plan 2013-2017— se refiere al cambio de matriz productiva, el cual debe conducir al Estado desde un modelo exportador y extractivista hacia otro basado en la producción diversificada y ecoeficiente, en los conocimientos y en el respeto a la biodiversidad (Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013).

Para lograr este cambio es fundamental la transformación del sistema educativo, de manera que la investigación en los establecimientos de educación superior (como universidades e institutos públicos) debe favorecer a la industria económica del Estado (Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013). Sin embargo, y pese a que no se recoge en estos planes, las enseñanzas básicas y medias también deben perseguir el mismo objetivo. Resultado de ello son los convenios que ya se han establecido en algunos centros, siendo éste el caso de la unidad educativa del milenio Sumak Yachana Wasi y la Universidad Yachay, cuyo análisis abordaremos posteriormente.

De acuerdo con estos planes, las áreas más importantes para la industria nacional son las de la biodiversidad, la producción, la transmisión y el consumo de energías —petróleo, hidrocarburos y minería fundamentalmente— y las TIC (tecnologías de la información y la comunicación). Esto explica, por otro lado, la inversión preferente del Estado en educación —principalmente en educación superior y en otros centros de investigación aplicada— así como su redireccionamiento hacia la matriz productiva para obtener beneficios

económicos posteriores. Lo anterior implica que no se abandona el modelo exportador-extractivista, sino que sigue reproduciéndose con el apoyo del sistema educativo. De igual manera, el Plan 2009-2013 dispone como prioritaria la inversión en TIC, y para ello el Estado debe ofrecer cobertura en *hardware*, conectividad y telecomunicaciones en todo el territorio nacional.

UNIDADES DEL MILENIO Y UNIVERSIDADES DE EXCELENCIA

La reforma del sistema de educación, y su orientación hacia la matriz productiva, se concretan en la creación de un nuevo modelo de institución para la educación inicial, básica y media (las unidades del milenio) y de universidades de excelencia para la educación superior (UNIARTES, UNAE, IKIAM y Yachay).

Dentro del SEIB, las unidades del milenio representan los nuevos establecimientos interculturales bilingües; están situados en zonas de población indígena predominante y se inscriben dentro de las Metas de Desarrollo del Milenio que Ecuador suscribió en 2005 (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2005). Se trata de modernos centros de estudio construidos con excelente infraestructura que incorpora sofisticados equipos tecnológicos para el proceso de enseñanza-aprendizaje y disponen de conexión a Internet. Al mismo tiempo, las unidades del milenio representan el instrumento principal del proceso de estandarización educativa nacional, impulsado oficialmente desde el año 2013. Por su parte, este proceso se corresponde con el Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa, que se inició un año antes, en 2012. En lo fundamental, dicho Plan decreta la clausura de aquellos cen-

tros fiscales que no superen los 45 estudiantes (Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa, 2012) y dispone que los 20 mil 402 establecimientos que había en el país en 2014 deberán reducirse hasta 5 mil 185, mediante su fusión y la creación de unidades del milenio, a más tardar en el año 2017.² Muchos de los estudiantes de los establecimientos clausurados en las comunidades han sido ya reasignados a distintas unidades del milenio y a otros establecimientos, a través de un sistema de cupos.

De esta manera, las unidades educativas interculturales bilingües tradicionales, que representan el modelo de escuela y de educación reclamado por la CONAIE para los pueblos y nacionalidades indígenas, progresivamente se han ido sustituyendo por las unidades del milenio, que representan el modelo de escuela y de educación defendido por el Estado.

Respecto a la educación superior, en el año 2013 el gobierno creó cuatro universidades de excelencia, que como hemos señalado anteriormente, son UNIARTES, UNAE, Ikiam y Yachay. La UNIARTES (Universidad de las Artes)³ está dedicada a la producción creativa en artes y la UNAE (Universidad Nacional de Educación)⁴ a la formación de profesionales para el sistema nacional de educación. Pero son Ikiam (selva, en shuar), y especialmente Yachay (sabiduría, en kichwa), las dos universidades más importantes para el país —según el gobierno— y las que no por casualidad están vinculadas a la industria nacional: mientras que Ikiam⁵ se ocupa de la generación de procesos sistemáticos de investigación y del desarrollo de la tecnología de impacto en el sector productivo, Yachay⁶ se centra en la promoción de los encadenamientos productivos de los sectores económicos y en la diversificación de la oferta exportable.

2 Véase: <http://educacion.gob.ec/ministro-espinoza-presento-plan-de-reordenamiento-de-la-oferta-educativa-y-herramienta-del-geoportel/> (consulta: 28 de abril de 2016).

3 Véase: <http://www.uartes.edu.ec/> (consulta: 9 de marzo de 2016).

4 Véase: <http://educacion.gob.ec/universidad-nacional-de-educacion-2/> (consulta: 9 de marzo de 2016).

5 Véase: <http://www.conocimiento.gob.ec/ikiam/> (consulta: 9 de marzo de 2016).

6 Véase: <http://www.yachay.gob.ec/> (consulta: 9 de marzo de 2016).

SUMAK KAWSAY Y EDUCACIÓN: DISCURSOS Y PRÁCTICAS

A partir del análisis de los diferentes planes, y a través de la reorientación del sistema educativo hacia la explotación de la matriz productiva —de manera especial las instituciones de educación superior Yachay e Ikiam—, puede verse cómo el principio de *sumak kawsay* se contradice, ya que, como se establece en las normativas, el reconocimiento de la Naturaleza como sujeto de derechos se anula. El modelo de desarrollo al que se aspira, lejos de respetar los derechos de la Naturaleza, vuelve a conceptualizarla como objeto de explotación a través del cual se habrán de obtener rendimientos económicos que beneficien a la industria nacional. El buen vivir, por lo tanto, no apuesta por una alternativa al desarrollo, sino que se refiere a la forma tradicional de desarrollo basada en el extractivismo, y se reproduce bajo el velo discursivo del *sumak kawsay*, traducido como buen vivir.

Por otra parte, dentro de las cosmovisiones indígenas la EIB debe reforzar la propia identidad lingüística y cultural sobre la base de una concepción holística e integral de la vida, de la que la Naturaleza es el pilar esencial (Montaluisa, 1988). Sin embargo, el trabajo etnográfico desarrollado arroja luz sobre procesos radicalmente opuestos: los modelos pedagógicos que se manejan, antes de promover una educación que refuerce la propia lengua y la propia cultura, que favorezca el diálogo intercultural con otros grupos socio-culturales (blanco-mestizos y afroecuatorianos) y que incorpore el concepto de Naturaleza del *sumak kawsay*, descansa sobre patrones hispanizantes y occidentalizantes mediante los cuales los estudiantes pierden progresivamente su identidad lingüística y cultural. Esto genera la asimilación de la población indígena a códigos y esquemas hegemónicos: los modelos de vida que se transmiten a través de los libros de texto son occidentales; la lengua principal de instrucción es el castellano y, junto

al inglés, se privilegia sobre las lenguas ancestrales; y la infraestructura, pese a ser de primera calidad, también reproduce esquemas occidentales, pues se aleja de la concepción indígena de la educación, según la cual la escuela debe ser una prolongación de la comunidad y estar abierta a ella (Fernández, 2005) y a la interacción con la Naturaleza.

De esta manera, con las unidades del milenio y las universidades de excelencia se conculcan las disposiciones correspondientes al Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (recogidas en el Art. 347, Numeral 9, de la Constitución) y se impugnan los principios del *sumak kawsay*, así como la interculturalidad y la plurinacionalidad reconocidos por la misma, ya que lejos de promoverse la construcción de una sociedad intercultural y plurinacional, se persigue una sociedad uninacional y culturalmente homogénea que reproduzca los mismos patrones sociales, políticos, ecológicos y de consumo.

Debe llamarse también la atención sobre la desigual inversión del Estado en las unidades del milenio y en las unidades educativas tradicionales comunitarias. Ciertamente es que el objetivo del gobierno es lograr la estandarización educativa nacional a través de las primeras, pero en la actualidad éstas coexisten con las unidades educativas tradicionales comunitarias que todavía permanecen activas. Tanto unas como otras necesitan de un gasto público mínimo que les permita responder a las distintas necesidades —educativas, de alimentación, de infraestructura, de material escolar— de los estudiantes que en ellas se inscriben. Lo que vemos, sin embargo, es que el gasto público realizado por el gobierno es completamente asimétrico: mientras que es monumental en las unidades del milenio, las paupérrimas unidades educativas tradicionales comunitarias apenas pueden mantenerse con la ayuda eventual de alguna ONG u otras organizaciones de distinto tipo, pese a que, en teoría, ambas modalidades de escuela pertenecen al Estado.

Las consecuencias de esta desigual inversión tienen aún más largo alcance: mientras que el gobierno suministra religiosamente el desayuno y el almuerzo escolar en las unidades del milenio, en el año 2013 dejó de aportar el almuerzo a las unidades educativas tradicionales comunitarias y el desayuno sólo llega en ocasiones. Esto redundó muy negativamente en la salud de los estudiantes, quienes de por sí ya sufren elevados índices de desnutrición, a lo que se suman otros factores — compatibilización de la escuela con el trabajo, desestructuración familiar, etcétera— que inciden muy negativamente en su rendimiento académico. Lo anterior trae como resultado que las escuelas tradicionales comunitarias no sólo se cierran como consecuencia del Plan de Reordenación de la Oferta Educativa, sino porque muchas familias indígenas que viven en condiciones de extrema pobreza están trasladando a sus hijos a las unidades del milenio, donde tienen asegurada la alimentación y mejores condiciones materiales de aprendizaje.

Por otro lado, si bien llama la atención la inexistencia de la idea de la Naturaleza como sujeto de derechos en los modelos pedagógicos que se aplican en las unidades del milenio, en las universidades de excelencia, como Yachay e Ikiam, esta misma concepción, así como todo lo relativo a la interculturalidad, la plurinacionalidad y el bilingüismo, están completamente ausentes. Debe entenderse, entonces, que las instituciones de educación superior más importantes del país, según el propio gobierno, se mantienen ajenas a la realidad de un Estado oficialmente declarado intercultural y plurinacional, así como a los derechos que la propia Constitución le ha reconocido a la Naturaleza. Como bien declaró acerca de Yachay el economista y anterior subsecretario de EIB durante una entrevista, su único objetivo es beneficiar a la industria nacional mediante la explotación de la matriz

productiva (es decir, los recursos naturales), dentro de un modelo neoclásico de desarrollo económico:

El Yachay está pensada en ciencias exactas, en ciencias duras. Entonces, ahí no estamos trabajando la interculturalidad, las lenguas ancestrales... todo eso. Yachay va a ser una plataforma para sacarnos al Ecuador en este tiempo de una economía agroexportadora, de una economía primaria, hacia unos niveles llamados de desarrollo, pensados en una teoría neoclásica. El papel de Yachay es el cambio de la matriz productiva del Ecuador, ese es el papel, es para la industria.⁷

Así las cosas, si el modelo de desarrollo al que se aspira descansa sobre una concepción de buen vivir relacionada con principios de corte aristotélico, como se pregunta Bretón (2013: 80), “¿por qué aludir a vocablos quichuas como *sumak kawsay*?, ¿qué tienen que ver los pueblos indígenas de la región andina con esta forma de conceptualizar la buena vida?”. En las cosmovisiones indígenas la Naturaleza es una entidad sagrada, lo que explica la ritualización, tanto de los recursos que de ella se toman para la subsistencia humana, como de las actividades económicas y productivas relacionadas con la adquisición de estos recursos; en otras palabras, la relación de los humanos con el entorno y su propia subsistencia dependen de lo sagrado (Cortez, 2011). La Naturaleza —lo sagrado— no puede someterse a una explotación indiscriminada ni sus recursos pueden pensarse como objetos transformados en simples mercancías capitalizadas; mucho menos puede concebirse este planteamiento como una alternativa al desarrollo. Es justamente aquí donde se encuentran las tensiones entre el *sumak kawsay* y el modelo de desarrollo occidental-capitalista (y el buen vivir): en el papel que se le da a la madre Tierra.

7 Entrevista a L.M., economista y subsecretario de Educación Intercultural Bilingüe al momento de la entrevista. Indígena. 19 de septiembre de 2013.

El extractivismo altera la lógica ecosistémica del territorio y acaba con la vida, por tanto, vulnera los derechos de la Naturaleza y contradice el *sumak kawsay*. De acuerdo con el propio Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013, la tierra “es el espacio donde se reproduce y realiza la vida” (2009: 44), no donde se destruye. Pero, como ha expresado François Houtart (2012: s/p), “las tentativas por ablandar el sistema, humanizarlo, pintarlo de verde, son ilusorias”.

La instrumentalización y el vaciamiento de la terminología indígena permiten su funcionalidad a un proyecto económico, político y social en el que la educación cumple funciones determinantes. El *sumak kawsay* se presenta como un eslogan y como una reivindicación plenamente indígena a la que el Ecuador de la Revolución Ciudadana responde ofreciendo políticas asistenciales para los pobres, pero a través de políticas extractivistas (Gudynas, 2001, cit. en Houtart, 2012: s/p). Otros vocablos como interculturalidad, educación intercultural bilingüe y plurinacionalidad, si bien no tienen su origen terminológico propiamente dicho en el seno de las lenguas ancestrales, son conceptos nacidos al calor de los movimientos indígenas latinoamericanos; representan demandas pasadas y presentes y buscan una transformación de las estructuras sociales, culturales, políticas y económicas a través de pensamientos alternativos (Morocho, 2012). Y, sin embargo, reciben el mismo tratamiento que el *sumak kawsay*.

El vaciamiento de la interculturalidad y de la EIB es más que manifiesto, como hemos venido explicando. La manipulación de estas categorías continúa reproduciendo las mismas dinámicas de homogeneización socio-cultural aunque, como hemos visto, esta forma de neocolonialidad ha sido redefinida bajo un nuevo lenguaje que se muestra más amable con la realidad al intentar describir la diversidad social, cultural y étnica que contiene. De aquí, su eficiencia.

La misma dirección sigue el concepto de plurinacionalidad. Un Estado democrático y plurinacional es también un Estado policéntrico, lo que no es sinónimo de su debilitamiento (Larrea, 2008; Díaz, 2004). La plurinacionalidad requiere que los espacios políticos y de poder sean compartidos por todos los pueblos y nacionalidades que integran esa *unidad en la diversidad*, como reza uno de los eslóganes de la Revolución Ciudadana. Si bien se esperaba que la plurinacionalidad permitiera acabar con las estructuras coloniales de dominación, ya que las decisiones sobre las necesidades e intereses de cada pueblo y nacionalidad dejarían de ser monopolizadas por una minoría hegemónica (blanco-mestiza), y cada uno decidiría sobre sus propios asuntos, en el año 2009 la DINEIB se recentralizó, y con ello perdió la autonomía técnica, financiera y administrativa desde la que gestionaba el SEIB. Esto ha significado la pérdida de un espacio político esencial para los pueblos y nacionalidades indígenas, ya que, a través de esta instancia desconcentrada, aquellos ejercían el derecho a decidir sobre su propia educación. Con esto también se conculcaron las disposiciones relativas a la plurinacionalidad recogidas en la Constitución.

ESTUDIO DE CASO: UNIDAD DEL MILENIO SUMAK YACHANA WASI Y UNIVERSIDAD DE EXCELENCIA YACHAY

Sobre la base de nuestro trabajo etnográfico, en este acápite explicaremos los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en la unidad del milenio Sumak Yachana Wasi y la conexión entre ésta y la universidad de excelencia Yachay. Con este estudio de caso ilustraremos en qué términos se desarrolla la educación intercultural bilingüe en la unidad del milenio más importante del país, y cómo se conecta con la universidad de excelencia también más importante; de esta manera mostraremos la manera en que el círculo de la

reorientación del sistema educativo se cierra en beneficio de la industria nacional, basada en la explotación de la matriz productiva.

Breve contextualización de la unidad educativa

La Sumak Yachana Wasi se sitúa en la comunidad de Colimbuela (parroquia de Imantag, cantón Cotacachi, provincia de Imbabura), sobre las faldas del volcán Cotacachi, a 2 mil 700 metros de altura, en una zona de población indígena, predominantemente de nacionalidad kichwa. En esta zona de valles las temperaturas oscilan entre los 15 y los 25 grados centígrados. En la provincia de Imbabura, las principales actividades económicas son la agroindustria de cebada, legumbres y patatas; la ganadería de cerdo, oveja y vaca; y otras relacionadas con la elaboración y venta de artesanías.

Infraestructura

La arquitectura de esta unidad educativa, catalogada como la mejor del país, es de tipo occidental. La infraestructura se compone de los siguientes espacios: aulas, laboratorios de idiomas, laboratorios de ciencias, salas de ordenadores, biblioteca, papelería-copistería, zona administrativa (dirección y secretaría), salón de actos, gimnasio, cocina, comedor, baños, patios, canchas y zona de áreas verdes.

Las instalaciones se construyeron con materiales de primera calidad; los laboratorios de ciencias cuentan con equipamiento específico (vasos de destilación, tubos de ensayo, microscopios, etcétera) y todas las aulas cuentan con un ordenador, un proyector y una pizarra digital, que algunos docentes manejan con dificultades porque no han sido capacitados para trabajar con este tipo de equipo. Puede verse aquí la inversión del Estado en TIC y conectividad, como establecen los planes 2009-2013 y 2013-2017. La excelente dotación de este centro explica que en él se hayan invertido 2 millones 069 mil 901 dólares.

Esta unidad del milenio fue construida a las afueras de la comunidad y en su conjunto

está cerrada al campo; esto contradice la concepción indígena de la escuela intercultural bilingüe, según la cual debe ser un espacio abierto a la comunidad y a la Naturaleza para favorecer la relación con ella y el aprendizaje de las prácticas socio-culturales y de las actividades productivas comunales. Dicho de otra forma, la escuela debe buscar la prolongación del ámbito cotidiano en la comunidad, y no la ruptura con él (Montaluisa, 1988; Guilcamaigua y Chancusig, 2008).

Docentes

De los 42 docentes que trabajan en esta unidad del milenio, sólo tres son indígenas kichwa-hablantes; el resto son docentes mestizos que desconocen la lengua y las cosmovisiones indígenas. Todos los docentes han cursado estudios técnicos de tres años con especialización en diferentes ramas del conocimiento: ciencias naturales, ciencias de la comunicación, lengua y literatura; 30 por ciento son licenciados en las mismas ramas dentro del área de educación y 35 por ciento cursan actualmente la carrera de EIB en la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) de Quito. El estudio de las lenguas y culturas indígenas es totalmente deficiente en los planes de estudio de las carreras cursadas y, pese a que en la licenciatura de EIB de la UPS se aborda la perspectiva intercultural de la educación, el kichwa sólo se imparte durante un semestre de un total de ocho (entrevista a S.G., director de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UPS de Quito. Mestizo. 15 de mayo de 2014).

Los docentes indígenas conocen el kichwa, pero emplean el castellano como lengua principal de instrucción, pues según ellos, los alumnos “al kichwa ya le aprenden en la casa” (entrevista a A.B., docente en la unidad del milenio Sumak Yachana Wasi. Indígena. 12 de marzo de 2015). Estos docentes han naturalizado el español como lengua principal de comunicación dentro y fuera del aula, lo cual es resultado de las relaciones de dominación entre indígenas y no indígenas que aún se dan

en la sociedad ecuatoriana y que, teóricamente, pretende superar el Estado intercultural y plurinacional. En el caso de los docentes mestizos, la falta de una formación adecuada obliga a que la lengua principal y exclusiva de instrucción y de comunicación sea el español en todos los escenarios educativos.

De la lengua... hice un módulo de kichwa en la Tecnología, y en la universidad no estudié kichwa, sólo en el instituto un módulo, pero más en sí es lo básico, formulación de oraciones, es muy complicado. Y no, no, la verdad, no, si soy sincero, no es suficiente eso para enseñar, para alfabetizar (intervención del docente R.R. Grupo de discusión con maestros de 4° de Educación General Básica. Mestizo. 16 de febrero de 2015).

En cuanto a la perspectiva intercultural, no se aplica o se aplica con muchas dificultades debido a la inexistencia de herramientas disponibles, tanto por parte de los docentes indígenas como de los docentes mestizos. La falta de formación también lleva a que muchos maestros tengan una idea equívoca del concepto de interculturalidad y a que entiendan que ésta sólo consiste en que “los niños tienen que hablar el kichwa, tienen que vestir sus ropas” (entrevista a C.L., docente en la unidad del milenio Sumak Yachana Wasi. Indígena. 17 de marzo de 2015), mientras que la concepción de plurinacionalidad se basa, en muchas ocasiones, en la idea de que “tenemos que hermanarnos todos” (entrevista a D.I., docente en la unidad del milenio Sumak Yachana Wasi. Mestizo. 17 de marzo de 2015).

Los docentes se muestran satisfechos con la calidad de las instalaciones, con el equipamiento y con la disponibilidad de los útiles escolares. Por ello, si bien reconocen que no disponen de la capacitación necesaria para desarrollar la EIB, consideran que el gobierno está impulsando la educación intercultural bilingüe en Ecuador, y por tanto, la construcción del Estado intercultural y plurinacional.

Sin embargo, la mejora en las condiciones materiales de aprendizaje no es correlativa con un avance en la implantación real del modelo de EIB, que impulse relaciones interculturales entre los distintos grupos socio-culturales desde un plano de igualdad.

Alumnado

La Sumak Yachana Wasi inició su actividad en el año 2012 con una oferta de 1 mil 259 plazas, de las que actualmente ya ha cubierto 929. Los alumnos que se inscriben en esta institución pertenecen a la misma comunidad en la que se ubica o a comunidades cercanas. Sus edades oscilan entre los 3 y los 18 años y todos pertenecen a la nacionalidad indígena kichwa, predominante en la provincia de Imbabura.

Conforme a su franja etaria, se encuentran matriculados en los niveles de educación inicial, básica y bachillerato, en jornada matutina y vespertina. Por su situación de extrema pobreza deben combinar la escuela con el trabajo. Sus familias se implican poco en su educación por motivos de analfabetismo, de migración, o por una combinación de los dos anteriores.

A diferencia de lo que ha podido corroborarse en otras unidades educativas analizadas que no son del milenio, estos alumnos no sufren desnutrición, ya que el Estado suministra el desayuno y el almuerzo escolar a estos establecimientos sin excepciones. Precisamente, esta cuestión está desencadenando la llegada masiva de alumnos pertenecientes a unidades educativas tradicionales comunitarias (que corren el riesgo de ser cerradas por falta de alumnado) a las del milenio, con lo que sus padres buscan asegurarles la alimentación y mejores condiciones generales de aprendizaje.

Todos los lunes los estudiantes participan en la celebración del “minuto cívico”, de cumplimiento obligado en todas las unidades educativas del país, durante el cual cantan el himno a la nación ecuatoriana, con la mano derecha en el corazón y la mirada puesta en la bandera tricolor. Es altamente contradictorio

que en un país declarado intercultural y plurinacional, y en una institución educativa que aglutina a 929 estudiantes indígenas, no se celebren acontecimientos de este tipo en honor a la *wiphala*, la bandera de los pueblos y nacionalidades. El himno se canta en castellano y kichwa. En este caso la lengua materna de los estudiantes sí se emplea, ya que representa un elemento muy importante para la incorporación de los símbolos nacionales. A través del minuto cívico puede verse cómo la interculturalidad, lejos de desarrollarse como un proceso de doble vía (López, 2000), se reduce a la asimilación de los símbolos y códigos hegemónicos por parte de los estudiantes indígenas.

Al igual que sucede con los docentes, los alumnos se muestran satisfechos con la institución educativa y resaltan la calidad de las instalaciones y la disponibilidad de los materiales escolares, pero esta mejora no va acompañada de un refuerzo de su lengua y su cultura en los procesos educativos.

M.R.: ¿estás contenta con la escolita?

A.M.: sí... es muy linda... acá tenemos los útiles para aprender, así... las cosas que necesitamos; mas antes... en la otra no había y no podíamos dar comprando...

M.R.: y el kichwa, ¿lo estudias? ¿Te lo enseñan?

A.M.: no... más bien... es que nuestros maestros la mayoría son que no han sabido kichwa, entonces eso no aprendemos, en español no más (entrevista a A.M., estudiante de 10° de Educación General Básica. Indígena. 12 de marzo de 2015).

Libros escolares

En esta unidad del milenio, como en todas las instituciones educativas fiscales y fiscomisionales del país, se trabaja con los libros de texto suministrados por el Estado. Los contenidos

del libro de texto principal son fundamentalmente hispano-occidentales, pese a que el modelo educativo intercultural bilingüe establece que debe articularse de forma equilibrada, integral y complementaria el conocimiento indígena, el conocimiento nacional y el conocimiento universal (Montaluisa, 1988; Godenzzi, 1997).

Por otro lado, el tratamiento de la diversidad cultural, tanto en sus contenidos como en las ilustraciones, es deficiente, y la lengua vehicular del conocimiento es el castellano. La representatividad de la diversidad étnica es escasa y marginal; más bien se tiende a la folclorización y al desvanecimiento de la perspectiva intercultural. Los materiales educativos no permiten al alumnado indígena conocer su propia historia, sus líderes históricos y actuales, sus formas de organización socio-políticas y sus prácticas culturales, entre otros elementos. De estos libros de texto se desprenden modelos de vida occidentales que nada tienen que ver con el *sumak kawsay* ni con la concepción de la Naturaleza que éste sostiene. Debe tenerse en cuenta que con este mismo material trabajan los estudiantes de instituciones educativas que no son interculturales bilingües y en las que se inscribe el alumnado blanco-mestizo del sistema de educación nacional. El análisis desarrollado sobre dicho material constata que no permite a los estudiantes indígenas reafirmarse en lo propio, aunque sí asimilar los patrones hegemónicos, mientras que tampoco permite a los blanco-mestizos conocer “al otro”, pero sí reproducir sus mismos códigos lingüísticos y socio-culturales. En definitiva, lejos de promover un diálogo intercultural, la asimilación de la otredad conlleva, en los estudiantes indígenas, a la pérdida de la propia identidad idiomática y cultural.

Es más desde el mundo mestizo lo que se dice en el libro. Aquí nosotros intentamos adaptarlo a ellos, así... mientras se está impartiendo la clase se dicen cosas, así...

por ejemplo, las fiestas del sol y todo, lo que ellos tienen, el *inti raymi* acá. Pero igual yo soy mestizo y tampoco conozco bien la cultura de ellos, entonces sólo puedo decirles cosas que me entero o que miro por ahí en Internet, pero en sí que haya algo intercultural en el texto no, la verdad, no hay (entrevista a L.G., docente en la unidad del milenio Sumak Yachana Wasi. Mestizo. 11 de febrero de 2015).

Junto al libro de texto principal, y conforme a los criterios establecidos por el Ministerio de Educación, los alumnos de las instituciones interculturales bilingües de la educación general básica deben recibir también unos libros llamados *kukayos pedagógicos* para el aprendizaje y refuerzo del kichwa; sin embargo, en esta unidad educativa dichos libros no han sido incorporados al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hay un texto bilingüe que han dado a las escuelas bilingües, pero aquí no tenemos eso, no trabajamos con eso porque en sí esta institución realmente es hispana, es para niños hispanos, aunque vienen indígenas (entrevista a P.G., docente en la unidad del milenio Sumak Yachana Wasi. Mestizo. 11 de febrero de 2015).

Conexión entre las unidades del milenio y las universidades de excelencia

La apertura de la unidad del milenio Sumak Yachana Wasi supuso el cierre de otros centros educativos de la zona que contaban con más de 45 alumnos o la disminución drástica de su población estudiantil. Como ya se ha explicado, los progenitores trasladan a sus hijos a esta unidad educativa para garantizarles mejores condiciones materiales de aprendizaje y, principalmente, la alimentación, algo que es irregular o inexistente en las escuelas interculturales bilingües tradicionales. Por lo tanto, muchos de estos establecimientos han sido

clausurados no por no superar los 45 alumnos, como decretaba el Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa, sino debido a que se quedaron sin estudiantes, como consecuencia de una asimétrica inversión entre las unidades del milenio y aquellas que no lo son. Esto es entendido por algunos docentes como el resultado de una decisión que “voluntariamente” toman los padres y madres de familia, sin considerar el mencionado y desigual gasto público en los distintos centros educativos y el objetivo que se pretende alcanzar a través de ello:

Les digo “vean papitos, aquí están como 3 millones de dólares, vengan a estudiar acá”. Voluntariamente vinieron y se inscribieron acá. Ahorita estamos con 929 estudiantes, ya no tengo espacio para poner... Y dicen que el milenio cierra escuelas, ¿por qué?, porque la escolita de acá se autoeliminó, la escolita de allá se autoeliminó (entrevista a W.S. Rector, docente de la unidad del milenio Sumak Yachana Wasi y presidente del Gremio de Maestros y Maestras por la Revolución Ciudadana. Mestizo. 10 de febrero de 2015).

La sustitución de un tipo de escuelas por otro está directamente relacionada con la sustitución de un modelo educativo —el reclamado por la CONAIE— por otro —el impulsado por el Estado—. A su vez, esto está vinculado con el modelo de Estado y el proyecto económico que persigue el gobierno, ya que se ha establecido una articulación entre las unidades del milenio y las universidades de excelencia: existe un convenio entre la Sumak Yachana Wasi y la Universidad Yachay en el que se establece que los estudiantes que concluyan el bachillerato podrán acceder a esta Universidad.

Para acceder a Yachay, la propia Universidad ofrece a los estudiantes de último curso de bachillerato de la Sumak Yachana Wasi una capacitación específica de cinco meses de duración,

con el fin de que puedan superar el Examen Nacional para la Educación Superior (ENES) e inicien estudios en la institución. La capacitación empieza en los meses de noviembre y mayo, y en abril de 2015 concluyó el primer programa para los bachilleres de la Sumak Yachana Wasi (YachayTech, s/f). De acuerdo con el vicerrector de la unidad del Milenio:

Ahora es la primera promoción de bachilleres que va a salir de la institución y hay un convenio con Yachay, que están formándoles para que puedan acceder a la Universidad. Hay unos docentes que vienen de allá y están capacitando a los que van a ingresar de aquí de la institución, para que puedan acceder sin dificultades... (entrevista a J.G. Vicerrector de la unidad del milenio Sumak Yachana Wasi. Mestizo. 11 de febrero de 2015).

Este es un claro ejemplo de cómo el Estado cierra el circuito educativo unidades del milenio-universidades de excelencia y lo dirige hacia su objetivo económico principal: la explotación de la matriz productiva. Mientras que en la Sumak Yachana Wasi no se ponen en marcha la interculturalidad y el bilingüismo (lengua indígena/castellano) y la Naturaleza sigue sin ocupar el centro de los modelos pedagógicos conforme al *sumak kawsay*, en Yachay sólo tienen cabida el inglés y la preparación de profesionales para la explotación de la matriz productiva. Valga como ejemplo la oferta formativa de esta institución, la cual está compuesta por materias como nanotecnologías, nanociencias, petroquímica e ingeniería de polímeros, entre otras (Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, s/f). Otro hecho que ilustra claramente este objetivo es la actividad extractiva petrolera que el gobierno de la Revolución Ciudadana inició en julio de 2016 en una reserva amazónica de la biosfera, concretamente, cerca de la estación Tiputini, dentro del parque amazónico Yasuní (*El Comercio*, 2016).

En este ejemplo pueden verse, de nuevo, el vaciamiento de conceptos y el atentado contra los derechos reconocidos a la Naturaleza en la Constitución. La explotación de los recursos naturales es el eje principal del proyecto de desarrollo económico. ¿Es ésta la alternativa al desarrollo?

CONCLUSIÓN

Los resultados obtenidos revelan que no ha habido cambios profundos en la EIB, sino una importación de los modelos educativos hispanos y occidentales a las escuelas interculturales bilingües del milenio. Lo anterior pone de manifiesto el vaciamiento de categorías como la de interculturalidad; ésta implica un proceso basado en el interaprendizaje entre los distintos horizontes culturales que coexisten en el país para, a partir de aquí, promover el conocimiento del “otro” y pasar de una situación de multiculturalidad, en la que los grupos socio-culturales coexisten, pero no se conocen ni interactúan, a otra de interculturalidad, en la que se promueve el contacto interétnico y se busca el conocimiento y reconocimiento entre los mismos desde un plano de igualdad.

El análisis realizado sobre las prácticas educativas y los principales elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje (materiales de texto, lengua vehicular del conocimiento, lengua de interacción dentro y fuera del aula, entre otros) muestra que al ser los propios de las escuelas hispanas, generan la asimilación de los estudiantes indígenas a la lengua nacional (español), en detrimento del bilingüismo (kichwa-español), y a los símbolos, esquemas y prácticas socio-culturales de la mayoría dominante, en perjuicio de las propias. La etnografía ha permitido corroborar una mejora en las condiciones materiales de aprendizaje, tal y como se señala en los discursos de estudiantes y docentes, que sin embargo no es correlativa con la implantación real de la modalidad educativa intercultural bilingüe. En este tenor, el discurso de algunos docentes es

contradictorio, ya que afirman que, pese a su falta de capacitación para desarrollar la EIB, el gobierno está impulsando la construcción del Estado intercultural y plurinacional desde el ámbito de la educación.

El examen de las distintas normativas vigentes y el desarrollo del trabajo etnográfico también han permitido constatar un avance normativo-legislativo que, sin embargo, no se corresponde con la praxis educativa y, además, se desarticula a través de normativas de menor rango, como los planes de desarrollo (2007-2010), de buen vivir (2009-2013 y 2013-2017) y de reordenamiento de la oferta educativa (2012).

A través de este eje de análisis se ha concluido que existe una manipulación de la terminología indígena, como el *sumak kawsay*, que permite seguir reproduciendo el sistema social, cultural, político y económico vigente, sin provocar el cambio hacia una alternativa al desarrollo y a un nuevo modelo socio-estatal. En este mismo sentido, la plurinacionalidad ha sido anulada a través de la recentralización

de la DINEIB, ya que con esa medida se despojó a los pueblos y nacionalidades indígenas del derecho a decidir sobre su propia educación. La dirección de la educación intercultural bilingüe ha sido asumida por el Estado, pero la plurinacionalidad no ha sido asumida como asunto de Estado.

Indudablemente, la educación tiene un papel estratégico para la transmisión de valores, la toma de conciencia sobre la realidad y la construcción de un modelo determinado de sociedad. Al respecto, y dentro del contexto que nos ocupa, la educación ha sido encauzada hacia la reproducción del *statu quo*, ya que es clave la articulación entre las enseñanzas iniciales, básicas y medias —las unidades del milenio— y la educación superior —las universidades de excelencia—. El tratamiento de la educación, en general, y de la educación intercultural bilingüe, en particular, no permite refundar el Estado sobre los principios de interculturalidad, plurinacionalidad y el *sumak kawsay* que recoge la normativa de mayor categoría, la Constitución.

REFERENCIAS

- ACOSTA, Alberto (2013), *El buen vivir: sumak kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos*, Barcelona, Icaria.
- ACOSTA, Alberto y Esperanza Martínez (2009), *El buen vivir: una vía para el desarrollo*, Quito, Abya-Yala.
- ALTMANN, Philipp (2014), "Good Life as a Social Movement. Proposal for nature resource use: the indigenous movement in Ecuador", *Consilience. The Journal of Sustainable Development*, vol. 12, núm. 1, pp. 82-94.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (2005), *Objetivos de desarrollo del milenio: una mirada desde América Latina y el Caribe*, Nueva York, en: http://www.oei.es/historico/genero/documentos/internacionales/ODM_AL.pdf (consulta: 14 de septiembre de 2016).
- Asamblea Nacional Constituyente de Ecuador (2008), *Constitución Política del Ecuador 2008*, en: http://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf (consulta: 24 de febrero de 2016).
- BRETÓN, Víctor (2013), "Etnicidad, desarrollo y 'buen vivir': reflexiones críticas en perspectiva histórica", *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe*, núm. 95, pp. 71-95.
- BRETÓN, Víctor y Gabriela del Olmo (2001), "Educación bilingüe e interculturalidad en el Ecuador: algunas reflexiones críticas", en Pablo Dávalos (comp.), *Yuyarinakuy. Digamos lo que somos antes que otros nos den diciendo lo que no somos*, Quito, Abya-Yala, pp. 101-105.
- CHOQUEHUANCA, David (2010), "Hacia la reconstrucción del vivir bien", *América Latina en Movimiento*, vol. XXXIV, núm. 453, pp. 8-13.
- CORTEZ, David (2011), *La construcción social del "buen vivir" (sumak kawsay) en Ecuador*, Quito, Programa Andino de Derechos Humanos.
- DÁVALOS, Pablo (2004), "Sumak kawsay (la vida en plenitud)", en Santiago Álvarez (coord.), *Convivir para perdurar: conflictos ecosociales y sabidurías ecológicas*, Barcelona, FUHEM Ecosocial/Icaria, pp. 201-213.
- DÁVALOS, Pablo (2008), "Reflexiones sobre el *sumak kawsay* (el buen vivir) y las teorías del desarrollo", *Boletín ICCI-ARY Rimay*, núm. 113, en: <http://icci.nativeweb.org/boletin/113/davalos.html> (consulta: 4 de septiembre de 2016).
- DÍAZ, Héctor (2004), *El canon Snorri. Diversidad cultural y tolerancia*, México, Universidad de la Ciudad de México.

- “Ecuador explotará crudo cerca de la reserva amazónica de la biosfera a partir de julio” (2016, 19 de mayo), *El Comercio*, sección Actualidad, en: <http://www.elcomercio.com/actualidad/ecuador-explotara-petroleo-reserva-petroamazonas.html> (consulta: 19 de mayo de 2016).
- FERNÁNDEZ, Francisca (2005), “El currículum en la educación intercultural bilingüe: algunas reflexiones acerca de la diversidad cultural en la educación”, *Cuadernos Interculturales*, vol. 3, núm. 4, pp. 7-25.
- Gobierno de Ecuador-Ministerio de Educación (2011), Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), en: <http://diccionario.administracionpublica.gob.ec/adjuntos/2loei.pdf> (consulta: 10 de abril de 2016).
- Gobierno de Ecuador-Ministerio de Educación (2012), *Plan de reordenamiento de la oferta educativa*, Quito, Ministerio de Educación del Ecuador, en: http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/Reordenamiento_de_la_oferta_educativa.pdf (consulta: 9 de marzo de 2016).
- Gobierno de Ecuador-Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (s/f), “El *boom* del conocimiento arranca en la Universidad Yachay”, en: http://www.snaa.gob.ec/wp-content/themes/institucion/comunicamos_noticias44.php (consulta: 20 de febrero de 2016).
- Gobierno de Ecuador-Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES) (2007), *Plan nacional de desarrollo 2007-2010*, Quito, SENPLADES, en: <http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/09/Plan-Nacional-Desarrollo-2007-2010.pdf> (consulta: 16 de febrero de 2016).
- Gobierno de Ecuador-Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES) (2009), *Plan nacional para el buen vivir 2009-2013*, Quito, SENPLADES, en: [http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/07/Plan_Nacional_para_el_Buen_Vivir_\(version_resumida_en_espanol\).pdf](http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/07/Plan_Nacional_para_el_Buen_Vivir_(version_resumida_en_espanol).pdf) (consulta: 18 de febrero de 2016).
- Gobierno de Ecuador-Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES) (2014), *Plan nacional para el buen vivir 2013-2017*, Quito, SENPLADES, en: <http://documentos.senplades.gob.ec/Plan%20Nacional%20Buen%20Vivir%202013-2017.pdf> (consulta: 28 de febrero de 2016).
- GODENZZI, Juan Carlos (1997), “Equidad en la diversidad. Reflexiones sobre educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía”, en Juan Carlos Godenzzi y Julio Calvo (eds.), *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España*, Cusco, CBC, pp. 19-30.
- GUDYNAS, Eduardo (2009), *El mandato ecológico: derechos de la Naturaleza y políticas ambientales en la nueva Constitución*, Quito, Abya-Yala.
- GUDYNAS, Eduardo y Alberto Acosta (2011), “La renovación de la crítica al desarrollo y el buen vivir como alternativa”, *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 16, núm. 53, pp. 71-83.
- GUILCAMAIGUA, Doris y Edwin Chancusig (2008), *El calendario agrofestivo. Una propuesta metodológica para el diálogo de saberes*, Quito, HEIFER Ecuador.
- HOUTART, François (2012, 1 de febrero), “El concepto de *sumak kawsay* (buen vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad”, *Diario La Hora*, sección Tema Central, en: <http://lahora.com.ec/index.php/noticias/show/1101280766#VztCDLU5bEU> (consulta: 10 de mayo de 2016).
- LARREA, Ana María (2008), “La plurinacionalidad: iguales y diversos en busca del *sumak kawsay*”, en Raúl Peñarada (ed.), *Seminario regional andino: “Democracia, interculturalidad, plurinacionalidad y desafíos para la integración andina”*, La Paz, CEDEM, pp. 35-44.
- LÓPEZ, Luis Enrique (2000), “Identidad e interculturalidad en los procesos de reforma curricular”, ponencia presentada en el seminario internacional “Educación primaria al final de la década: políticas curriculares en el Perú y los países andinos”, Lima, marzo de 1999.
- MACAS, Luis (2014), “*Sumak kawsay*, la vida en plenitud”, en Antonio Hidalgo, Alejandro Guillén y Nancy Deleg (eds.), *Sumak Kawsay Yuyay. Antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre sumak kawsay*, Huelva/Cuenca, FIUCUHU, pp. 169-176.
- MONTALUISA, Luis (1988), *Comunidad, escuela y currículum*, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC.
- MONTALUISA, Luis (1990), “La educación intercultural bilingüe en el Ecuador”, en Consuelo Yáñez (ed.), *La educación indígena en el Ecuador*, Quito, Abya-Yala, pp. 163-179.
- MORENO, Isidoro (2014), “Confrontación y fronteras entre lógicas culturales: extractivismo desarrollista versus *sumak kawsay* en Ecuador”, ponencia presentada en el “XIII Congreso de Antropología de la FAAEE, Periferias, fronteras y diálogos”, Tarragona, septiembre de 2014.
- MOROCHO, Mariano (2012), “*Sumak kawsay*/buen vivir: educación en el Estado plurinacional e intercultural ecuatoriano”, en Francisco Cevallos (coord.), *Educación y buen vivir. Reflexiones sobre su construcción*, Quito, Contrato Social por la Educación, pp. 79-95.

- TUBINO, Fidel (2005), “La interculturalidad crítica como proyecto ético-político”, ponencia presentada en el “Encuentro continental de educadores agustinos”, Lima, enero de 2005, en: <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html> (consulta: 13 de agosto de 2015).
- VITERI, Carlos (2002), “Visión indígena del desarrollo en la Amazonía”, *Revista Polis*, núm. 3, pp. 1-6.
- WALSH, Catherine (2002), *Interculturalidad, Estado y sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*, Quito, Abya-Yala/Universidad Andina Simón Bolívar.
- YachayTech (s.f.), “Capacitación para el ENES”, en: <http://yachaytech.edu.ec/conectate/noticias/detalle/articulo/capacitacion-para-el-enes/> (consulta: 27 de marzo de 2016).

Impacto de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios

ALEJANDRO DÍAZ MUJICA* | MARÍA VICTORIA PÉREZ VILLALOBOS**
JULIO ANTONIO GONZÁLEZ-PIENDA*** | JOSÉ CARLOS NÚÑEZ PÉREZ****

El objetivo de este trabajo es estudiar el impacto sobre la autorregulación del aprendizaje y la percepción de autoeficacia autorregulatoria, de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado con una plataforma virtual Moodle, comparando dos modalidades: con y sin apoyo docente. Se empleó un diseño cuasi-experimental. Participaron 118 estudiantes chilenos de primer año, de tres carreras universitarias seleccionadas por la semejanza en sus objetivos y contenidos de estudio. El entrenamiento aborda un conjunto de procedimientos compatibles con el contexto educativo formal. Requiere estudio individual durante media hora semanal por 10 semanas. Cada sesión está centrada en un punto específico de estrategias de planificación del estudio, estrategias cognitivas o estrategias metacognitivas de aprendizaje. Los resultados muestran que el entrenamiento tiene un impacto favorable sobre la autorregulación del aprendizaje, indistintamente de si se realiza con o sin apoyo docente; sin embargo, al ser aplicado con apoyo docente aumenta la percepción de autoeficacia autorregulatoria.

Palabras clave

Entrenamiento
Aprendizaje
Universidad
Estrategia
Autorregulado
Autoeficacia
Impacto

This paper seeks to analyze how training in self-supervised learning using the Moodle virtual platform has an impact on self-supervised learning and the perception of self-regulatory self-efficacy, by comparing two approaches: with and without teaching support. A quasi-experimental design was used, and involved 118 first-year Chilean students from three university courses selected on the basis of the similarity between their objectives and study programs. The training tackles a set of procedures compatible with the formal education context. It requires individual study for half-an-hour every week for 10 weeks. Each session is focused on a specific aspect of study planning strategies, cognitive strategies or metacognitive learning strategies. The results show that training has a positive impact on self-regulated learning, irrespective of teaching support; however, implementation with teaching support increases the perception of self-regulatory self-efficacy.

Keywords

Training
Learning
University
Strategy
Self-supervised
Self-efficacy
Impact

Recepción: 7 de marzo de 2016 | Aceptación: 17 de mayo de 2016

- * Profesor-investigador del Departamento de Psicología de la Universidad de Concepción (Chile). Doctor en Psicología. Líneas de investigación: condicionantes cognitivo motivacionales del aprendizaje. Publicación reciente: (2015, en coautoría con K. Lobos, C. Bustos y M.V. Pérez), "Construction and Psychometric Characteristics of the self-concept scale of interaction in the classroom", *Psicothema*, vol. 27, núm. 2, pp. 151-158. CE: adiazm@udec.cl
- ** Profesora-investigadora del Departamento de Psicología de la Universidad de Concepción (Chile). Doctora en Psicología. Líneas de investigación: condicionantes cognitivo motivacionales del aprendizaje. Publicación reciente: (2013, en coautoría con M. Valenzuela, A. Díaz, J.A. González-Pienda y J.C. Núñez), "Dificultades de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año", *Atenea*, núm. 508, pp. 135-150. CE: marperez@udec.cl
- *** Profesor-investigador del Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo (España). Doctor en Psicología. Líneas de investigación: variables cognitivas, motivacionales/socioafectivas, de autorregulación, familiares y contextuales en los procesos de aprendizaje, rendimiento académico y dificultades de aprendizaje a lo largo de la vida. Publicación reciente: (2016, en coautoría con M. Fernández, P. González, J. Krawec y J.C. Núñez), "Hipatia: A hypermedia learning environment in mathematics", *Anales de Psicología*, vol. 32, núm. 1, pp. 98-105. CE: julioag@uniovi.es
- **** Profesor-investigador del Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo (España). Doctor en Psicología. Líneas de investigación: condicionantes cognitivo motivacionales del aprendizaje. Publicación reciente: (2015, en coautoría con D. Álvarez y A. Dobarro), "Validez y fiabilidad del Cuestionario de cibervictimización en estudiantes de secundaria", *Aula Abierta*, vol. 43, núm. 1, pp. 32-38. CE: jcarlosn@uniovi.es

INTRODUCCIÓN¹

Importancia del aprendizaje autorregulado en la formación profesional

En la actualidad existe un gran interés por sistematizar y desarrollar formas de docencia que potencien las capacidades de los estudiantes universitarios (Tirado *et al.*, 2015), especialmente de aquéllos que aparecen en condiciones de desventaja en carreras con altos porcentajes de fracaso. Además, persistentemente se destaca la necesidad de dotar al estudiante de competencias que lo capaciten para enfrentarse a las nuevas demandas de una sociedad que se caracteriza por los incansables avances en el conocimiento.

Entendidas las competencias como el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes necesario para realizar una determinada tarea, en el campo del aprendizaje académico se puede hacer referencia a las competencias relacionadas con cómo buscar y organizar información para generar conocimiento, aquéllas que se refieren a cómo aplicarlo a situaciones concretas, y las relacionadas con la comunicación y colaboración.

En nuestro mundo, donde el estudio es, por necesidad, una actividad de toda la vida, los individuos requieren eficacia para autorregularlo. Tal control incluye que supervisen sus propios progresos cognoscitivos y tomen decisiones estratégicas para asegurar resultados productivos. Además, los estudiantes tienen que supervisar sus estados de motivación y enfrentarse con la tensión y la ansiedad (Steffens, 2006; Proyecto TELEPEERS, 2010).

Para que la educación universitaria tenga un papel relevante en la capacidad de los profesionales de aprender en forma continua, y autónoma, es preciso que posibilite las competencias para saber, saber hacer, saber ser y saber estar, tal como se plantea en la Declaración de Bolonia y en otros documentos. Existe,

por tanto, una importante preocupación por la calidad de los aprendizajes del estudiante universitario y por su formación integral; en este sentido se han analizado factores relacionados con aspectos externos, como el tiempo dedicado al estudio (Plant *et al.*, 2005), la realización de actividades extraescolares (Cheung y Kwok, 1998; Rosário *et al.*, 2005a) y la influencia de factores contextuales y ambientales (Pérez *et al.*, 2005; Pike y Kuh, 2005). También ha sido estudiada la relevancia de factores internos, como variables de personalidad y factores vinculados con la forma de aprender del estudiante (como los enfoques de aprendizaje, las estrategias de aprendizaje o los aspectos motivacionales que le condicionan) (De la Fuente *et al.*, 2008; Díaz *et al.*, 2004; Heikkilä y Lonka, 2006; Pérez *et al.*, 2010, Rosário *et al.*, 2007; Swanberg y Martinsen, 2010).

Autorregulación del aprendizaje

Se dispone de una importante cantidad de investigaciones sobre el tema de la autorregulación de la conducta en general, y del aprendizaje en particular; en éstas se aprecian interesantes aportes en forma de conceptualizaciones (Schunk y Zimmerman, 2008) instrumentos de medida (De la Fuente y Martínez, 2008; Núñez *et al.*, 2006a; Pérez *et al.*, 2009) y desarrollo en contextos formales (Cardelle-Elawar y Sanz, 2010; Rosário *et al.*, 2010; Trías y Huerta, 2009; Yáñez *et al.*, 2005) e informales (Rosário *et al.*, 2006; Symeou, 2006). Aunque se trata de un concepto que tiene matices, se puede afirmar que el aprendizaje autorregulado es un proceso cognitivo activo en el que los estudiantes establecen los objetivos que dirigen su aprendizaje, e intentan supervisar (vigilar o monitorear) y regular sus cogniciones, motivaciones y comportamientos con la intención de alcanzar dichos objetivos (Pérez *et al.*, 2011a, 2011b; Pintrich, 2004; Williams y Hellman, 2004; Rosário *et al.*, 2005a); con ello se genera una sensación

¹ Este trabajo es parte del proyecto FONDECYT 1120694, "Impacto de un programa de docencia para facilitar la autorregulación del aprendizaje mediante TIC", financiado por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Chile.

de satisfacción y motivación con las actividades relacionadas con el estudio y el aprendizaje (Boekaerts y Cascallar, 2006; Pintrich 2000a, 2000b; Zimmerman, 2002).

La autorregulación incluye la puesta en acción de una serie de estrategias de pensamiento y comportamiento que agrupamos como disposicionales, cognitivas y metacognitivas, que posibilitan a la persona producir o construir su conocimiento. Así, la persona es capaz de regular su motivación por aprender, conoce los conocimientos y habilidades que posee, sabe qué debe hacer para aprender, y puede supervisar sus conductas de estudio y ajustarlas a las demandas de aprendizaje, además de ser capaz de regular intencionalmente todo el proceso (Pintrich, 2000a; 2004). Lo que caracteriza a los estudiantes como “autorreguladores” de sus aprendizajes no es tanto la utilización aislada de estrategias, sino su iniciativa personal, su perseverancia en la tarea y las competencias exhibidas, independientemente del contexto en el que ocurre el aprendizaje (Rosário *et al.*, 2005c).

La autorregulación del aprendizaje resulta fundamental para el logro académico, ya que éste se encuentra asociado tanto a la realización de un trabajo personal de intensa implicación en el tiempo de estudio, como con el patrón de comportamientos de autorregulación utilizado (Rosário *et al.*, 2005c). Los alumnos autorregulados desarrollan un papel como agentes activos y son conscientes de que el éxito depende, sobre todo, de su actividad e implicación personal (Bandura, 1997, 2001; Zimmerman *et al.*, 1994; Zimmerman, 2002).

Docencia para facilitar la autorregulación del aprendizaje

Una de las causas del fracaso en los estudios universitarios está relacionada con la falta de habilidad de los alumnos para gestionar su propio proceso de aprendizaje; la enseñanza de estrategias constituye una alternativa para superar este obstáculo. Desarrollar la autorregulación es fundamental en el proceso de

adaptación a las exigencias de la universidad y a los procesos de formación a lo largo del ejercicio profesional. Después de salir de la universidad, los jóvenes profesionales necesitan continuar aprendiendo y aplicar sus conocimientos a nuevos contextos; por tales motivos resulta importante propiciar procesos de autorregulación del aprendizaje durante el pregrado (Pérez *et al.*, 2013; Núñez *et al.*, 2006a; 2006b).

La promoción de las competencias personales y profesionales en la universidad constituye un desafío para todos los agentes implicados en este espacio educativo; demanda a la institución modificar sus enfoques, esquemas y procedimientos de enseñanza y aprendizaje, e implica en el proceso a docentes, funcionarios y estudiantes. Se trata de un cambio referido a cómo aprende el alumno, lo que conlleva la necesidad de cambio en los objetivos y en la forma de educar para que éste asuma una postura activa, interactiva y colaborativa en su forma de aprender. Para ello, se requieren modificaciones en el diseño e implementación del currículo, en las metodologías de evaluación, en la didáctica y en los procedimientos de estudio. No obstante, este propósito puede encontrar obstáculos porque requiere de tiempos adicionales a la enseñanza de los contenidos de las asignaturas que deben incluirse de manera consistente dentro de la organización curricular y horarios de los estudiantes. En este escenario se plantea como una necesidad aumentar la versatilidad del trabajo docente mediante el empleo de una plataforma virtual.

Teniendo en cuenta trabajos previos en que se evidencia en los estudiantes universitarios un déficit importante para desarrollar aprendizaje autónomo, y con base en aportes de diversos investigadores, los autores del presente trabajo diseñaron un entrenamiento para facilitar el aprendizaje autorregulado cuya singularidad radica en que: aborda un conjunto específico de procedimientos cuyo impacto es posible de medir; es compatible con el desarrollo habitual del currículo de

pregrado; el estudiante puede seguir mediante una plataforma de aprendizaje virtual Moodle; y tiene la opción de ser apoyado por los propios docentes, e incorporado en las clases de sus asignaturas. El objetivo de este estudio es realizar una evaluación del impacto del entrenamiento al ser aplicado con y sin apoyo de docentes en estudiantes de primer año de carreras de Pedagogía; de esta manera se pretende hacer un aporte al debate acerca del potencial motivador de los entornos virtuales y las condiciones que se pueden añadir al proceso de aprendizaje (Boekaerts y Cascallar, 2006; Cerezo *et al.*, 2009, 2015; Pintrich 2000a, 2000b; Zimmerman, 2002). Este trabajo asume que un entrenamiento aplicado mediante la plataforma virtual, y apoyado por el docente de la asignatura, logrará una mejora de la autorregulación del aprendizaje.

EL DOCENTE COMO MODELO DE LOS PROCESOS DE AUTORREGULACIÓN

Con base en los planteamientos de la teoría del aprendizaje social, la presente propuesta de entrenamiento en autorregulación del aprendizaje considera que durante la clase presencial el profesor de la asignatura se constituye en un modelo para el estudiante, tanto en la presentación de formas de disposición al aprendizaje, como en las verbalizaciones de sus procesos cognitivos y metacognitivos. El docente, además de ser reconocido como experto en los contenidos que enseña, lo es también en las recomendaciones que da a sus alumnos sobre las formas de estudio a aplicar previamente, durante y posterior a la clase. Aunque este modelamiento está condicionado por distintas variables como el tiempo de exposición, la atención del observador y otras, puede constituirse en una importante fuente motivacional y orientadora que facilite el desarrollo de comportamientos de autorregulación del aprendizaje (Bandura, 1986; 1997; 2001).

El docente de una asignatura tiene muchas oportunidades para observar errores en el uso

de estrategias de aprendizaje; por ejemplo, el docente de álgebra se percata de que algunos estudiantes están preparando sus evaluaciones mediante la resolución mecánica de ejercicios, pero carecen del dominio necesario de la teoría para hacerlos. En una situación como ésta, una recomendación del docente puede ser importante sobre cuáles estrategias de autorregulación deben tener en cuenta u otorgar más atención.

Por otra parte, a diferencia del docente, una plataforma virtual puede mostrar, en el día y hora requerido por cada estudiante, con bastante más detalle y reiteración, determinadas estrategias de autorregulación.

El desarrollo de la autorregulación del aprendizaje por parte del estudiante en muchos casos le demandará modificar algunas formas de proceder utilizadas por tiempos más o menos prolongados. Por tanto, no es plausible suponer que el alumno incorporará fácilmente determinados pensamientos y procedimientos novedosos; más bien el desafío es desarrollar nuevas alternativas de entender y mirar su manera de disponerse al estudio, y de ejecutar procesos cognitivos y metacognitivos (Pérez *et al.*, 2013). Frecuentemente, esto significa facilitarle el desarrollo de procedimientos de trabajo diferentes y probablemente incompatibles con los que ya tenía, y desarrollar expectativas de autoeficacia, pero, especialmente, mejorar su percepción de valor de la tarea (Wigfield y Eccles, 2000), y fortalecer su motivación (Boekaerts y Cascallar, 2006; Cerezo *et al.*, 2009, 2015; De la Fuente *et al.*, 2007; Ryan y Deci, 2008; Pintrich 2000a, 2000b; Zimmerman, 2002). En este sentido, la presente propuesta tiene una importante diferencia con otras que también se orientan al desarrollo del aprendizaje autorregulado, pero que actúan con independencia del docente de asignatura, sea mediante programas de tutoría presencial ajenos a las asignaturas, o en programas de tutoría únicamente virtual.

Derivado principalmente de los aportes de la psicología cognitiva, un relevante conjunto

de investigaciones muestra que es posible entrenar a los estudiantes para mejorar su conocimiento metacognitivo y hacerlo más consistente (Boekaerts y Cascallar, 2006; Dignath y Büttner, 2008; Schunk, 2005). En esa línea se han elaborado programas de intervención para distintos niveles académicos y áreas de aprendizaje que, junto a la enseñanza de contenidos conceptuales, tienen como finalidad desarrollar aprendizaje autorregulado. Se ha podido mostrar que a través de estas intervenciones los estudiantes han mejorado la autorregulación y el desempeño en sus aprendizajes (Cassidy, 2011; Cerezo *et al.*, 2011; Cleary y Zimmerman, 2004; Dignath *et al.*, 2008; Elvira-Valdés y Pujol *et al.*, 2012; Gutiérrez-Braojos y Salmerón, 2012; Lanz, 2006; Martínez y De la Fuente, 2004; Nückles *et al.*, 2009; Pérez *et al.*, 2010; Román, 2004; Rosário *et al.*, 2007; Tuckman, 2003).

AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE MEDIANTE LA UTILIZACIÓN DE ENTORNOS VIRTUALES

Diversas investigaciones permiten inferir que la sola utilización de estas herramientas por parte de los alumnos no produce resultados concluyentes para el fomento y/o utilización de estrategias de autorregulación del aprendizaje (Azevedo *et al.*, 2008; Kramarski y Michalski, 2009; Leutner *et al.*, 2007; Narciss *et al.*, 2007). Sin embargo, el empleo de ambientes virtuales y plataformas informáticas en combinación con la tutoría del profesor o la profesora, tiene impactos positivos en el fortalecimiento de diversas dimensiones y/o aspectos (Tirado *et al.*, 2015) tales como el uso de estrategias cognitivas (Leutner *et al.*, 2007), estrategias metacognitivas y motivacionales (Kramarski y Michalski, 2009), estrategias de planificación, cognitivas, metacognitivas y de búsqueda de ayuda (Azevedo *et al.*, 2008), y satisfacción con el proceso de enseñanza para los estudiantes (De la Fuente *et al.*, 2007).

Por otra parte, programas que utilizan plataformas para la presentación de asignaturas

y diseño de actividades por los profesores, y para la gestión de datos y trabajo colaborativo por los alumnos, logran mejoras en la regulación del proceso de enseñanza y satisfacción de los profesores, y en estrategias de autorregulación y satisfacción de los estudiantes (De la Fuente *et al.*, 2007).

TECNOLOGÍAS COMO HERRAMIENTAS PARA EL DOCENTE

Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) permiten, a profesores y alumnos, beneficiarse de las ventajas de novedosos entornos de aprendizaje (Durán *et al.*, 2015; Kok, 2008) y ajustar la educación superior a las características del nuevo milenio sin afectar sus objetivos y finalidades sociales.

Actualmente, una parte importante de las aulas universitarias dispone de una computadora personal (PC) con proyector de imágenes y conexión a Internet; muchos docentes han participado en alguna actividad de perfeccionamiento en TIC cuentan con alguna plataforma virtual de apoyo a la docencia.

Las TIC son solamente instrumentos facilitadores de una tarea, y consecuentemente no se puede esperar de ellas que transformen a los alumnos en aprendices ideales. Por el contrario, la investigación en esta área permite afirmar que estudiantes de todas las edades tienen dificultades para desplegar habilidades metacognitivas fundamentales cuando el aprendizaje se lleva a cabo en contextos abiertos, como el hipermedia de las nuevas tecnologías (Azevedo, 2005a; 2005b).

Precisamente en estos ambientes, cada vez más presentes, es donde la puesta en marcha de la autorregulación se hace más necesaria: los estudios indican que aquellos estudiantes que carecen de estrategias metacognitivas y habilidades autorreguladoras se ven en desventaja y desfavorecidos por este tipo de soporte educativo que, en un futuro inmediato, va a ser imprescindible e ineludible. Curiosamente, aunque nuestros alumnos

están familiarizados con estas herramientas, no lo están para utilizarlas con fines educativos. Los entornos de aprendizaje que cuentan con soporte informático (denominados *computer-based learning environments* o CBLE) suponen dificultades añadidas al aprendizaje en disciplinas fundamentales como las ciencias, las matemáticas y las ciencias sociales (Azevedo, 2005b); incluso se plantea que estas dificultades se deben a que dichos soportes no implican, por sí mismos, el despliegue de procesos autorregulatorios que son claves durante el aprendizaje (Azevedo *et al.*, 2004; Graesser y McNamara, 2005; Graesser *et al.*, 2004; Quintana *et al.*, 2005).

El aprendizaje que implican los CBLE requiere de competencias de autorregulación por parte del alumno a la hora de decidir qué va a aprender, cómo y cuánto; qué cantidad de tiempo invertirá en ello; cuándo cambiar o desechar la estrategia puesta en práctica; cuándo aumentar o ahorrar esfuerzos, etcétera (Azevedo *et al.*, 2005). La mayoría de los estudiantes de educación superior, sin embargo, no están adecuadamente preparados para lo que se demanda de ellos en este contexto; por tanto, es importante conocer cómo dotarlos de las competencias necesarias que les permitan estudiar con éxito y aprender haciendo uso de las nuevas herramientas de comunicación humana.

Aunque se ha investigado y escrito abundantemente sobre los procesos de autorregulación del aprendizaje académico y sobre las variables individuales y contextuales que lo condicionan (Boekaerts y Corno, 2005; De la Fuente *et al.*, 2008; Elliot, 2008; Elliot y Dweck, 2007; Núñez *et al.*, 2006a, 2006b; Midgley, 2002; Moskowitz y Grant, 2009; Riggs y Gholar, 2009; Schunk y Zimmerman, 2008; Wentzel y Brophy, 2004; Zimmerman, 2008), es posible que el gran desafío que tengamos por delante sea construir y probar modelos instruccionales que den soporte y promuevan el aprendizaje autorregulado dentro de contextos repletos de nuevas tecnologías de la información

(Cardelle-Elawar y Sanz, 2010; Cerezo *et al.*, 2009, 2010; Perry *et al.*, 2008; Rosário *et al.*, 2010). Es así como diversos grupos de investigadores han desarrollado una importante trayectoria en esta materia. Mencionaremos algunos trabajos que promueven el aprendizaje autorregulado mediante plataformas virtuales.

- *AutoTutor*. Es un sistema de formación inteligente que ayuda al estudiante a aprender sosteniendo conversaciones con él. Anima al estudiante a articular respuestas complejas que expongan su razonamiento, más que repetir trozos de bajo nivel de elaboración. Esto puede tomar muchas interacciones (de 50 a 100) entre el estudiante y el AutoTutor para arribar a una buena respuesta. Se han realizado diversos experimentos con esta plataforma para ayudar a estudiantes a aprender física newtoniana, informática y razonamiento científico (Graesser y McNamara, 2005; AutoTutor, 2010).
- *Digitale Video Digitale Universiteit*. Consiste en un repositorio de videos para ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre sus capacidades profesionales (Klaas Danhof, 2007).
- *ILIAS Learning Management*. Se trata de un ambiente de aprendizaje administrado por los estudiantes; también incluye una herramienta para diseñar los materiales y el contenido de enseñanza para los profesores del ILIAS Learning Management (ILIAS LMS, 2010).
- *iSTART*. Es un entrenador diseñado para ayudar a los estudiantes a usar estrategias de lectura activas. Este proyecto incorpora un equipo científico multidisciplinar que incluye a profesionales de la psicología cognoscitiva, la informática, la lingüística y la educación (McNamara *et al.*, 2004; iSTART, 2010).
- *Learning Kit Project*. Es una colección de materiales digitales y un *software* que apoyan a los estudiantes

con información multimedia para aprender, y para aplicarla y transferirla a nuevas situaciones. Incluye texto, diagramas, mapas geográficos, fotos, audio y videoclips, así como medios de comunicación programables. Los temas de aprendizaje son diversos: nutrición prenatal, matemáticas, culturas, genómica, lenguaje, pilas de combustible, análisis de valores, derecho, la dirección forestal, estudios sociales, programación informática, etcétera. Es utilizado por estudiantes de básica, secundaria y superior, aprendices en negocios e industria; personal militar y cualquiera que quiera ampliar su conocimiento (Learning Kit Project, 2010).

- *Proyecto TELEPEERS*. Realizó un análisis en profundidad de proyectos que emplean tecnologías de apoyo al aprendizaje autorregulado para proporcionar ejemplos de prácticas innovadoras. Esto implicó la identificación de factores cruciales para el éxito de los proyectos, el desarrollo de criterios para medirlos y posteriormente realizar análisis comparativos (Proyecto TELEPEERS, 2010).
- *Proyecto Digital Portfolio*. La aplicación del Proyecto Digital Portfolio permite a los estudiantes compilar sus trabajos y también supervisar (monitorear) y dirigir su actividad académica identificando sus esfuerzos, progreso y logros (Delft University of Technology, 2010).

Diversas investigaciones indican que las plataformas virtuales de apoyo a la docencia y, específicamente, la de aprendizaje virtual Moodle, resultan complementarias al trabajo de docencia presencial en el aula (Kitsantas y Dabbagh, 2004; Brandl, 2005; Cerezo *et al.*, 2009).

CATEGORIZACIÓN DE PROGRAMAS PARA EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO

Los programas e intervenciones en el área de las competencias de estudio se pueden agrupar empleando como criterio organizador la transferencia de las estrategias de aprendizaje desde un contexto a otros (Díaz *et al.*, 2000).

1. *Programas de aprender a aprender*. Consideran una orientación de desarrollo de las estrategias de aprendizaje, más que la reducción de déficits. Los alumnos son capacitados para identificar y utilizar estrategias apropiadas a diferentes tareas y contextos. La literatura señala que los participantes en estos cursos presentan una mejora en su rendimiento escolar (Weinstein, 1994), pero no siempre se logra hacer transferencia desde determinadas aplicaciones a dominios generales (Díaz *et al.*, 2000).
2. *Programas centrados en un dominio de aprendizaje específico*. Igual que los de la categoría anterior, se orientan al desarrollo de estrategias de aprendizaje a través de un entrenamiento para su aplicación, pero en una determinada disciplina de estudio o área de conocimiento específica, sin la pretensión de transferencia a contenidos o contextos adyacentes (Hattie *et al.*, 1996; Simpson *et al.*, 1997; Díaz *et al.*, 2000).
3. *Intervenciones reducidas*. Incluye intervenciones puntuales, circunscritas a cursos breves, de verano o programas entre dos ciclos de estudio (por ejemplo, paso de la enseñanza media a la universitaria), con una lógica remedial para cubrir vacíos o potenciar aspectos

aislados. Sus resultados señalan que no ocurre una transferencia importante de las competencias aprendidas y trabajadas a dominios adyacentes; las explicaciones están relacionadas tanto con la duración de las intervenciones, como con la baja incidencia en el entrenamiento explícito de la aplicación a otros dominios (Simpson *et al.*, 1997).

4. *Mejora de las competencias de comprensión de textos.* El objetivo es el incremento de estas competencias mediante estrategias metacognitivas (Solano *et al.*, 2004; Santiago *et al.*, 2007; Maturano *et al.*, 2002; Trías y Huerta, 2009).
5. *Servicios asistenciales en el área de las competencias de estudio.* Habitualmente son intervenciones aisladas, carentes de una fundamentación explícita clara, dado que no presentan un marco teórico ni evaluación que permita conocer su impacto en el desempeño académico de los alumnos (Simpson *et al.*, 1997).

PROGRAMAS INCORPORADOS EN EL CURRÍCULO

La inclusión curricular es una modalidad de aplicación de programas que se insertan en los objetivos y contenidos de los planes de estudio de las asignaturas para ayudar a los alumnos a desarrollar estrategias de aprendizaje autorregulado (Núñez *et al.*, 2006b).

Con esta modalidad, los programas aplicados en el ámbito de un contexto o dominio de aprendizaje específico presentan una relación más próxima al desempeño académico (Hattie *et al.*, 1996); aunque no aparece un cuerpo sólido de investigación que compare los programas extracurriculares *versus* los programas de inclusión, se recomienda la enseñanza de las estrategias a los profesores para que posteriormente puedan incluirlas en sus respectivas asignaturas (Simpson *et al.*, 1997; Hadwin y Winnie, 1996; Hattie *et al.*, 1996).

Las intervenciones extracurriculares pierden fuerza al emplearse en espacios creados fuera del currículo y por agentes externos. Al contrario, los entrenamientos en estrategias de autorregulación, realizados por los propios docentes en contextos, tareas y contenidos propios del currículo, incrementan la probabilidad de transferencia de esos aprendizajes (Salomon y Perkins, 1989; Simpson *et al.*, 1997; Zimmerman *et al.*, 1994). Para conseguir el aprendizaje estratégico se necesita una enseñanza que considere los procesos cognitivos y metacognitivos, y que facilite el aprendizaje activo y autorregulado (Carbonero y Navarro, 2006).

APRENDIZAJE AUTORREGULADO UTILIZANDO LA PLATAFORMA VIRTUAL CON APOYO DOCENTE

Como se mencionó, la incorporación de las TIC en el proceso enseñanza-aprendizaje ofrece una mayor posibilidad al docente para mostrar (y del estudiante para acceder) a diversas formas de autorregulación del aprendizaje, puesto que durante las clases presenciales el profesor habitualmente dispone de poco tiempo para hacerlo sin restar espacio para desarrollar los contenidos de su asignatura. Igualmente, mediante una plataforma virtual cada alumno puede dedicar el lapso que desee hacia aquellos aspectos que más asocia a sus necesidades y problemas de estudio (Brandl, 2005).

Los *learning management systems* (LMS) son el mejor exponente de entornos que, al dar cabida a contenidos de cualquier disciplina, favorecen la autorregulación del aprendizaje de manera tácita. El notable incremento de su uso como plataforma de contenidos de aprendizaje por parte de universidades de todo el mundo, y la investigación generada a partir de este fenómeno, reportan resultados que sitúan a los LMS como un entorno de aprendizaje propicio para que los alumnos autorregulen su aprendizaje.

Tanto los LMS, como WebCT y Blackboard (www.blackboard.com), Moodle (<http://moodle>).

org/), Desire2Learn (www.desire2-learn.com), Angel (www.angellearning.com), Dokeos (www.dokeos.com), LON-CAPA (www.loncapa.org), Sakai (<http://sakaiproject.org/>) o Skill-Factory (www.skillfactory.com.mx), integran en un solo ambiente instrumentos pedagógicos de creación, planificación y distribución de contenidos, seguimiento del proceso de aprendizaje, herramientas colaborativas y de comunicación, administración, evaluación y retroalimentación que exigen y posibilitan un plus de implicación y autogestión por parte del usuario (Cerezo *et al.*, 2010).

Dentro de la diversidad de programas es posible identificar algunas características que parecen centrales para el diseño de una intervención orientada a mejorar la autorregulación del aprendizaje:

1. La utilización del constructo “autorregulación del aprendizaje”, que otorga consistencia al conjunto de programas (Cazan, 2013; Dignath y Büttner, 2008; Zimmerman y Schunk, 2001).
2. Un marco de investigación empírica que entrega evidencias de sus resultados. Este segundo aspecto contrasta con aquellos programas que no reportan datos sobre la valoración de los resultados (Cerezo *et al.*, 2011; Gibbs y Coffey, 2000; 2004).
3. Un tipo de intervención situada en el contexto del aula, que facilita autorregularse en función de los objetivos y condiciones particulares de la asignatura (Alcántara, 2009; Boekaerts y Cascallar, 2006; Dignath-van Ewijk y Van der Werf, 2012; Dignath-van Ewijk *et al.*, 2013; Kistner *et al.*, 2010; Klimenco y Alvares, 2009; Maturano *et al.*, 2002; Schunk, 2005; Zimmerman, 2008).
4. Se asigna importancia a la enseñanza explícita y sistemática de estrategias de autorregulación para que los estudiantes ejerciten la utilización de estrategias, acrecienten su nivel de

competencia y adquieran el control de sus aprendizajes, de manera que sean capaces de desarrollar el dominio estratégico y autorregulado (Dignath y Büttner, 2008; Dignath-van Ewijk *et al.*, 2013; Maturano *et al.*, 2002; Osses y Jaramillo, 2008).

De acuerdo a lo expuesto, para desarrollar la autonomía y la autorregulación del aprendizaje en un contexto educativo formal, los contenidos conceptuales, así como las estrategias de aprendizaje deberían ser enseñadas conjuntamente (Gomes y Boruchovitch, 2011), explicadas en forma amplia de acuerdo con el material de estudio, y ejercitadas mediante la práctica continuada y consciente (Klimenco y Alvares, 2009).

En este trabajo se estudia la aplicación de un entrenamiento en autorregulación del aprendizaje mediante la plataforma virtual Moodle, centrado en estrategias de planificación del estudio, estrategias cognitivas y metacognitivas. Al enfocarse sobre aspectos específicos y menos estables se aumentan las posibilidades de lograr cambios (Díaz *et al.*, 2004; Rinaudo *et al.*, 2003). Está diseñado para ser aplicado en asignaturas del plan de formación de cualquier carrera universitaria en primer año, durante 10 semanas. Se basa en trabajos de Rosário *et al.* (2003; 2004; 2005a; 2005b; 2005c; 2007).

En este estudio, el entrenamiento es aplicado con dos modalidades: 1) con apoyo docente y 2) sin apoyo docente. Su objetivo es determinar el impacto de la aplicación del entrenamiento para la autorregulación del aprendizaje según ambas modalidades, sobre las siguientes variables: a) autorregulación del aprendizaje; y b) percepción de autoeficacia autorregulatoria.

MÉTODO

Se empleó un diseño cuasi-experimental. Participaron 118 estudiantes de primer año,

de tres carreras universitarias seleccionadas por la semejanza en sus objetivos y contenidos de estudio (Educación diferencial, Educación parvularia y Pedagogía en matemáticas), de una universidad de la región del Bío-Bío, adscrita al Consejo de Rectores de Chile, entidad integrada por los rectores de las 25 universidades públicas y tradicionales de Chile.² Los tres grupos presentan promedios de edad similares. Todos cumplen con el criterio de

cursar por primera vez estudios universitarios y su participación fue voluntaria. Las carreras fueron asignadas al azar, conforme a los siguientes criterios: 1) sin entrenamiento para la autorregulación del aprendizaje; 2) participa en entrenamiento en autorregulación del aprendizaje sin apoyo docente; y 3) participa en entrenamiento en autorregulación del aprendizaje con apoyo docente.

Tabla 1. Antecedentes de los participantes

Condición	n	Edad	Carrera	Sexo	
				M	F
Sin entrenamiento en autorregulación del aprendizaje	38	19,34 (DE=3,8)	Ped. Matemáticas	6	32
Entrenamiento en autorregulación del aprendizaje sin apoyo docente	33	19,82 (DE=2,05)	Ed. Parvularia	0	33
Entrenamiento en autorregulación del aprendizaje con apoyo docente	47	19,15 (DE=1,73)	Ed. Diferencial	1	46

Fuente: elaboración propia.

ENTRENAMIENTO EN AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

Consiste en 10 sesiones, cada una centrada en un punto específico de estrategias de planificación del estudio, estrategias cognitivas o estrategias metacognitivas de aprendizaje, presentadas en la plataforma virtual Moodle a la que el estudiante accede vía Internet.³ En esta plataforma se presenta la descripción de la estrategia que incluye: 1) un video de aproximadamente tres minutos de duración en el que conversan dos estudiantes universitarios acerca de situaciones académicas cotidianas; 2) se presenta un cuestionario de autoaplicación; y 3) una propuesta de actividad para ordenar y planificar tiempos de estudio o para aplicar procedimientos de estudio. Al inicio de la asignatura, el docente lee en voz alta una

recomendación de su utilización en forma autónoma por cada estudiante y las indicaciones para ingresar a la plataforma, que también aparecen en el programa de la asignatura. Los temas tratados son los siguientes: clase 1: Planificación horaria diaria; clase 2: Lista priorizada de cosas por hacer; clase 3: Metas y prioridades; clase 4: Reflexión constructiva sobre las causas de mis fracasos (atribuciones causales); clase 5: Reflexión constructiva sobre las causas de mis éxitos (atribuciones causales); clase 6: Método (horas de estudio, descanso, propósitos personales); clase 7: Planificación de estudio para certámenes y trabajos; clase 8: Planificación y preparación de estudio grupal; clase 9: Forma de estudio durante la clase; clase 10: Autoevaluación durante y después de rendir un examen.

² Para mayor información sobre el Consejo de Rectores puede verse: <http://www.consejodirectores.cl> (consulta: 18 de noviembre de 2015).

³ Véase en: <http://www.cfrd.cl/audiovisual/?portafolio=video-2>; <https://vimeo.com/76723275>; <https://vimeo.com/76608440>

ENTRENAMIENTO EN AUTOREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE CON APOYO DOCENTE

A la versión básica del entrenamiento en autorregulación del aprendizaje se le agregó, a partir de la segunda semana de clases y durante 10 semanas, una presentación del docente durante la clase habitual de su asignatura. En ésta, el docente dedicó 10 minutos a invitar a los alumnos a las siguientes actividades: 1) efectuar una reflexión sobre formas de estudio para alcanzar un determinado objetivo de su asignatura; 2) comentar brevemente y de viva voz experiencias personales sobre procedimientos de planificación del estudio, formas de estudio que facilitan la comprensión y la supervisión del propio proceso de estudio; 3) posteriormente a la clase, estudiar en forma autónoma el tema en la plataforma de aprendizaje virtual.

Instrumentos de medida

1. Escala de utilización de estrategias de autorregulación del aprendizaje a través de texto (Aratex) (Núñez *et al.*, 2006b). Mide la utilización de estrategias metacognitivas; está compuesto por 23 ítems de escala tipo Likert; su índice de fiabilidad es .94. Se identifican 5 factores, correspondientes a cognición (alfa=.81), motivación (alfa=.82), gestión de recursos (alfa=.84), evaluación (alfa=.65) y regulación del contexto

(alfa=.46) (Núñez *et al.*, 2015).

2. Inventario de procesos de autorregulación del aprendizaje (IPA) (Rosário *et al.*, 2007). Explora procesos de disposición al aprendizaje, ejecución (procesos cognitivos) y metacognición. Tiene una fiabilidad adecuada (.81).
3. Inventario de auto eficacia en autorregulación del aprendizaje (Pérez *et al.*, 2011b; Rosário *et al.*, 2007). Está compuesto por 10 ítems dobles de escala tipo Likert: un conjunto mide la utilidad de estrategias de autorregulación del aprendizaje y el otro la percepción de autoeficacia en la utilización de las estrategias. Sus índices de fiabilidad son .88 y .86, respectivamente.

RESULTADOS

1. Al realizar un análisis de ANOVA de las puntuaciones de las variables previamente a la intervención, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos.
2. Con posterioridad a la aplicación del entrenamiento en autorregulación del aprendizaje, en las puntuaciones del grupo sin entrenamiento se observó una disminución generalizada en los indicadores de autorregulación (excepto en gestión de recursos) y, además, disminución en la percepción de autoeficacia autorregulatoria.

Tabla 2. Grupo sin entrenamiento; puntuaciones pre y post

	Pre-entrenamiento				Post-entrenamiento			
	M	DE	IC. I	IC. S	M	DE	IC. I	IC. S
Motivación (Aratex)	3.41	0.78	3.14	3.69	3.24	0.85	2.90	3.59
Planificación (Aratex)	3.11	0.79	2.85	3.37	3.22	0.79	2.91	3.54
Gestión del contexto (Aratex)	4.03	0.90	3.71	4.34	3.54	1.19	3.10	3.98
Cognición (Aratex)	3.72	0.81	3.45	3.99	3.40	0.80	3.10	3.70
Evaluación (Aratex)	3.41	0.66	3.18	3.65	3.33	0.86	2.95	3.72
Disposición (IPA)	3.71	0.76	3.44	3.97	3.42	0.87	3.07	3.77
Cognición (IPA)	3.65	0.65	3.42	3.87	3.30	0.88	2.90	3.69

Tabla 2. Grupo sin entrenamiento; puntuaciones pre y post (continuación)

	Pre-entrenamiento				Post-entrenamiento			
	M	DE	IC. I	IC. S	M	DE	IC. I	IC. S
Metacognitivo (IPA)	3.56	0.80	3.27	3.84	3.01	0.94	2.54	3.47
Total de procesos de autorregulación del aprendizaje	3.64	0.62	3.42	3.85	3.24	0.70	2.99	3.50
Utilidad de estrategias de autorregulación	4.16	0.65	3.93	4.38	3.52	0.81	3.16	3.87
Percepción de autoeficacia autorregulatoria	3.77	0.56	3.58	3.96	3.56	0.73	3.28	3.84

Fuente: elaboración propia.

3. En el grupo de condición “entrenamiento en autorregulación del aprendizaje sin apoyo docente” las puntuaciones fueron favorables en autorregulación del aprendizaje (exceptuando en autorregulación metacognitiva) y en percepción de autoeficacia autorregulatoria.

Tabla 3. Grupo con entrenamiento, sin apoyo docente; puntuaciones pre y post

	Pre-entrenamiento				Post-entrenamiento			
	M	DE	IC. I	IC. S	M	DE	IC. I	IC. S
Motivación (Aratex)	3.40	0.84	3.07	3.72	3.52	0.75	3.25	3.80
Planificación (Aratex)	3.06	0.77	2.73	3.39	3.26	0.78	2.97	3.55
Gestión del contexto (Aratex)	3.93	0.93	3.54	4.32	4.25	0.70	3.97	4.53
Cognición (Aratex)	3.83	0.71	3.53	4.13	3.90	0.68	3.65	4.15
Evaluación (Aratex)	3.26	0.80	2.92	3.60	3.51	0.79	3.21	3.82
Disposición (IPA)	3.61	0.78	3.31	3.92	3.82	0.60	3.58	4.05
Cognición (IPA)	3.67	0.65	3.37	3.97	3.72	0.67	3.45	3.98
Metacognitivo (IPA)	3.47	0.65	3.19	3.75	3.42	0.65	3.17	3.66
Total de procesos de autorregulación del aprendizaje	3.58	0.52	3.38	3.78	3.65	0.55	3.45	3.85
Utilidad de estrategias de autorregulación	4.21	0.71	3.91	4.52	4.37	0.59	4.16	4.59
Percepción de autoeficacia autorregulatoria	3.82	0.65	3.56	4.08	4.01	0.66	3.76	4.26

Fuente: elaboración propia.

4. En el grupo de “entrenamiento en autorregulación del aprendizaje con apoyo docente”, las puntuaciones fueron favorables en autorregulación del aprendizaje (excepto en regulación del contexto) y, además, aumentaron en la percepción de autoeficacia autorregulatoria.

Tabla 4. Grupo con entrenamiento y apoyo docente; puntuaciones pre y post

	Pre-entrenamiento				Post-entrenamiento			
	M	DE	IC. I	IC. S	M	DE	IC. I	IC. S
Motivación (Aratex)	3.90	0.72	3.69	4.11	3.93	0.61	3.74	4.11
Planificación (Aratex)	3.27	0.86	3.02	3.52	3.51	0.77	3.28	3.73
Gestión del contexto (Aratex)	4.39	0.68	4.19	4.59	4.35	0.73	4.12	4.58
Cognición (Aratex)	4.11	0.53	3.95	4.26	4.28	0.83	4.03	4.53
Evaluación (Aratex)	3.68	0.66	3.48	3.87	3.81	0.59	3.63	3.98
Disposición (IPA)	3.96	0.61	3.78	4.14	3.96	0.68	3.75	4.16
Cognición (IPA)	3.87	0.55	3.70	4.03	3.93	0.54	3.77	4.08
Metacognitivo (IPA)	3.41	0.75	3.20	3.63	3.56	0.66	3.35	3.77
Total de procesos de autorregulación del aprendizaje	3.75	0.51	3.60	3.90	3.81	0.51	3.66	3.97
Utilidad de estrategias de autorregulación	4.25	0.71	4.04	4.46	4.27	0.75	4.04	4.49
Percepción de autoeficacia autorregulatoria	4.01	0.56	3.85	4.18	4.14	0.56	3.97	4.31

Fuente: elaboración propia.

- Las puntuaciones de los dos grupos que participaron en el entrenamiento en autorregulación del aprendizaje presentaron mejoras que contrastaron con las bajas puntuaciones mostradas por el grupo control.

DISCUSIÓN

- El entrenamiento para la autorregulación del aprendizaje mediante la plataforma virtual Moodle, a la que el estudiante accede vía Internet, tiene un impacto favorable en la autorregulación del aprendizaje, con y sin apoyo docente. Estos resultados agregan evidencia al conjunto de investigaciones que muestran que los estudiantes mejoran la autorregulación mediante entrenamientos orientados a esta finalidad.
- Aunque el protocolo seguido por el docente estuvo limitado a una intervención breve y preestablecida, el entrenamiento para la autorregulación

efectuado con su apoyo aumenta, además, la percepción de autoeficacia autorregulatoria del estudiante, y evidencia así la relevancia del aporte de la relación interpersonal profesor-alumno y la ventaja de emplear la plataforma virtual con el apoyo del docente de la asignatura.

- La muestra empleada fue intencional y no probabilística, lo que tiene limitaciones sobre la generalización de resultados a la población de carreras de Pedagogía y, por cierto, a otras carreras universitarias; es por ello que se plantea la conveniencia de efectuar este tipo de estudio con muestras más amplias y representativas. Igualmente, parece recomendable aplicar el entrenamiento para la autorregulación del aprendizaje mediante la plataforma virtual Moodle en otras asignaturas.
- El entrenamiento descrito en el presente trabajo se caracteriza por consistir en procedimientos específicos, relativamente sencillos de aplicar con-

juntamente con la enseñanza de contenidos conceptuales, y que pueden ser ejercitados en forma explícita y sistemática en el contexto intracurricular. Esta línea de investigación puede tener implicaciones relevantes desde el punto de vista educativo, ya que los resultados muestran que los avances conseguidos en la autorregulación del aprendizaje pueden ser compatibles con el escenario habitual de la enseñanza y el aprendizaje.

5. Las condiciones del entrenamiento aplicado que parecen centrales para el diseño de intervenciones orientadas a mejorar la autorregulación del aprendizaje, son: 1) considerar un conjunto específico de procedimientos; 2) observar evidencias de sus resultados; 3) situarlo en el contexto del aula, en función de los objetivos y condiciones particulares de una determinada asignatura; 4) utilizar las TIC con apoyo del docente de asignatura; y 5) ser propiciado por el docente de la asignatura.

REFERENCIAS

- ALCÁNTARA, Ligia (2009), "Profesores autorregulados: diseño y validación de una interfase autorregulatoria", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 43, pp. 1219-1248.
- AutoTutor (2010), "What is AutoTutor?", en: <http://www.autotutor.org/what/what.htm> (consulta: 20 de octubre 2015).
- AZEVEDO, Roger (2005a), "Computer Environments as Metacognitive Tools for Enhancing", *Educational Psychologist*, vol. 40, núm. 4, pp. 193-197.
- AZEVEDO, Roger (2005b), "Using Hypermedia as a Metacognitive Tool for Enhancing Student Learning? The Role of Self-Regulated Learning", *Educational Psychologist*, vol. 40, núm. 4, pp. 199-209.
- AZEVEDO, Roger, Jennifer Cromley y Diane Seibert (2004), "Does Adaptive Scaffolding Facilitate Students' Ability to Regulate their Learning with Hypermedia?", *Contemporary Educational Psychology*, vol. 29, núm. 3, pp. 344-370.
- AZEVEDO, Roger, Jennifer Cromley, Fielding Winters, Daniel Moos y Jeffrey Greene (2005), "Adaptive Human Scaffolding Facilitates Adolescents' Self-Regulated Learning with Hypermedia", *Instructional Science*, vol. 33, núm. 5-6, pp. 381-412.
- AZEVEDO, Roger, Daniel Moos, Jeffrey Greene, Fielding Winters y Jennifer Cromley (2008), "Why is Externally-Facilitated Regulated Learning More Effective than Self-Regulated Learning with Hypermedia?", *Educational Technology Research and Development*, vol. 56, núm. 1, pp. 45-72.
- BANDURA, Albert (1986), *Social Foundations of Thought and Action: A social cognitive theory*, New Jersey, Prentice-Hall.
- BANDURA, Albert (1997), *Self-Efficacy: The exercise of control*, Nueva York, Freeman.
- BANDURA, Albert (2001), "Social Cognitive Theory: An agentic perspective", *American Review of Psychology*, vol. 52, pp. 1-26.
- BOEKAERTS, Monique y Eduardo Cascallar (2006), "How Far Have We Move toward the Integration of Theory and Practice in Self-Regulation?", *Educational Psychology Review*, vol. 18, pp. 199-210.
- BOEKAERTS, Monique y Lyn Corno (2005), "Self-Regulation in the Classroom: A perspective on assessment and intervention", *Applied Psychology: An International Review*, vol. 54, núm. 2, pp. 199-231.
- BRANDL, Kluuus (2005), "Are You Ready to 'Moodle'?", *Language Learning y Technology*, vol. 9, núm. 2, pp. 16-23.
- CARBONERO, Miguel y Josmer Navarro (2006), "Entrenamiento de alumnos de educación superior en estrategias de aprendizaje en matemáticas", *Psicothema*, vol. 18, núm. 3, pp. 348-352.
- CARDELLE-Elawar, María y María Sanz (2010), "Looking at Teacher Identity through Self-Regulation", *Psicothema*, vol. 22, núm. 2, pp. 293-298.
- CASSIDY, Simon (2011), "Self-Regulated Learning in Higher Education: Identifying key component processes", *Studies in Higher Education*, vol. 36, núm. 8, pp. 989-1000.
- CAZAN, Ana-María (2013), "Teaching Self-Regulated Learning Strategies for Psychology Students", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, vol. 78, pp. 743-747.
- CEREZO, Rebeca, Ana Bernardo, María Esteban, Miguel Sánchez y Ellián Tuero (2015), "Programas para la promoción de la autorregulación en educación superior: un estudio de la satisfacción diferencial entre metodología presencial y virtual", *European Journal of Education and Psychology*, vol. 8, núm. 1, pp. 30-36.

- CEREZO, Rebeca, José Carlos Núñez, Estrella Fernández, Natali Suárez-Fernández y Ellián Tuero (2011), "Programas de intervención para la mejora de las competencias de aprendizaje autorregulado en educación superior", *Revista Perspectiva Educativa*, vol. 50, núm. 1, pp. 1-30.
- CEREZO, Rebeca, José Carlos Núñez, Julio A. González-Pianda, Pedro Rosário, Luis Álvarez, Paloma González-Castro, Celestino Rodríguez, David Álvarez, Ana Bernardo, Antonio Valle, Ramón Cabanach y Susana Rodríguez (2009), "Entrenamiento de los procesos de autorregulación del aprendizaje en soporte Moodle", *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 4, pp. 317-324.
- CEREZO, Rebeca, José Carlos Núñez, Pedro Rosário, Antonio Valle, Susana Rodríguez y Ana Bernardo (2010), "New Media for the Promotion of Self-Regulated Learning in Higher Education", *Psicothema*, vol. 22, núm. 2, pp. 306-315.
- CHEUNG, Chau-Kiu y Siu-Tong Kwok (1998), "Activities and Academic Achievement among College Students", *The Journal of Genetic Psychology*, vol. 159, núm. 2, pp. 147-162.
- CLEARY, Timothy y Barry Zimmerman (2004), "Self-Regulation Empowerment Program: A school based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning", *Psychology in the Schools*, vol. 4, núm. 5, pp. 537-550.
- DANHOFF, Klaas (2007), "Digitale Video voor de Digitale Universiteit, evaluatie van een nieuwe webtool onder leraren in opleiding", en: <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/22516> (consulta: 16 enero de 2015).
- DE LA FUENTE, Jesús, Francisco Cano, Fernando Justicia, María Pichardo, Ana García-Berbén, José Martínez-Vicente y Paul Sander (2007), "Efectos de la utilización de herramientas *online* en la mejora de la regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje: DIMEPEA y PLÉYADE", *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, vol. 13, núm. 3, pp. 757-782.
- DE LA FUENTE, Jesús y José Martínez (2008), *Scales for Interactive Assessment of the Teaching-Learning Process (IATLP)*, Almería, Education & Psychology I+D+i, e-Publishing Series.
- DE LA FUENTE, Jesús, María Pichardo, Fernando Justicia y Ana García-Berbén (2008), "Learning Approaches, Self-Regulation and Achievement in three European Universities", *Psicothema*, vol. 20, núm. 3, pp. 705-711.
- Delft University of Technology (2010), "What is an E-portfolio?", en: <http://www.icto.tudelft.nl/en/ict-in-education/e-portfolio/> (consulta: 7 de enero de 2015).
- DÍAZ, Alejandro, M. Victoria Pérez, J. Antonio González-Pianda, José C. Núñez y Leandro Almeida (2000), "Descripción y evaluación de programas de enriquecimiento cognitivo", *Psykhé*, vol. 9, núm. 1, pp. 91-105.
- DÍAZ, Alejandro, M. Victoria Pérez, J. Antonio González-Pianda, José C. Núñez y María Solar (2004), "Atribuciones causales y autoconcepto académico en estudiantes universitarios", *Paideia*, vol. 36, pp. 77-93.
- DIGNATH, Charlotte y Gerhard Büttner (2008), "Components of Fostering Self-Regulated Learning among Students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level", *Metacognition and Learning*, vol. 3, núm. 3, pp. 231-264.
- DIGNATH, Charlotte, Gerhard Büttner y Hans Peter Langfeld (2008), "How Can Primary School Students Learn Self-Regulated Learning Strategies Most Effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes", *Educational Research Review*, vol. 3, núm. 2, pp. 101-129.
- DIGNATH-van Ewijk, Charlotte y Greetje van der Werf (2012), "What Teachers Think about Self-Regulated Learning: Investigating teacher beliefs and teacher behavior of enhancing students' self-regulation", *Education Research International*, vol. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1155/2012/741713>
- DIGNATH-van Ewijk, Charlotte, Oliver Dickhäuser y Gerhard Büttner (2013), "Assessing how Teachers Enhance Self-Regulated Learning: A multi-perspective approach", *Journal of Cognitive Education and Psychology*, vol. 12, núm. 3, pp. 338-358.
- DURÁN, Rodrigo, Christian Estay-Niculcarb y Humberto Álvarez (2015), "Adopción de buenas prácticas en la educación virtual en la educación superior", *Aula Abierta*, vol. 43, núm. 2, pp. 77-86.
- ELLIOT, Andrew (2008), *Handbook of Approach and Avoidance Motivation*, New Jersey, LEA.
- ELLIOT, Andrew y Carol Dweck (2007), *Handbook of Competence and Motivation*, Nueva York, The Guilford Press.
- ELVIRA-Valdés, María y Lydia Pujol (2012), "Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria-universidad", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 10, núm. 1, pp. 367-378.
- GIBBS, Graham y Martin Coffey (2000), "Training to Teach in Higher Education: A research agenda", *Teacher Development*, vol. 4, núm. 1, pp. 31-45.
- GIBBS, Graham y Martin Coffey (2004), "The Impact of Training of University Teachers on their Teaching Skills, their Approach to Teaching and the Approach to Learning of their Students", *Active Learning in Higher Education*, vol. 5, núm. 1, pp. 87-100.
- GOMES, Maria y Evelyn Boruchovitch (2011), "Aprendizagem autorregulada da leitura: resultados positivos de uma intervenção

- psicopedagógica”, *Psicología: Teoría e Investigación*, vol. 27, núm. 3, pp. 291-299.
- GRAESSER, Arthur, Moongee Jeon y David Dufty (2008), “Agent Technologies Designed to Facilitate Interactive Knowledge Construction”, *Discourse Processes*, vol. 45, núm. 4-5, pp. 298-322.
- GRAESSER, Arthur, Shulan Lu, George Tanner Jackson, Heather Mitchell, Mathew Ventura, Andrew Olney y Max Louwerse (2004), “AutoTutor: A tutor with dialogue in natural language”, *Behavior Research Methods, Instruments and Computers*, vol. 36, núm. 2, pp. 180-192.
- GRAESSER, Arthur y Danielle McNamara (2005), “Scaffolding Deep Comprehension Strategies through PointyQuery, AutoTutor, and iSTART”, *Educational Psychologist*, vol. 40, núm. 4, pp. 225-234.
- GUTIÉRREZ-Braojos, Calixto y Honorio Salmerón (2012), “Estrategias de comprensión lectora para estudiantes de primer grado de educación primaria”, *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 6, núm. 1, pp. 183-202.
- HADWIN, Allyson y Philip Winnie (1996), “Study Strategies have Meager Support: A review with recommendations for implementation”, *Journal of Higher Education*, vol. 67, núm. 6, pp. 693-715.
- HATTIE, John, John Biggs y Nola Purdie (1996), “Effects of Learning Skills Interventions on Student Learning: A meta-analysis”, *Review of Educational Research*, vol. 66, núm. 2, pp. 99-136.
- HEIKKILÄ, Annamari y Kristi Lonka (2006), “Studying in Higher Education: Students’ approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies”, *Studies in Higher Education*, vol. 31, núm. 1, pp. 99-117.
- KISTNER, Saskia, Katrin Rakoczy, Barbara Otto, Charlotte Dignath-van Ewijk, Gerhard Büttner y Eckhard Klieme (2010), “Promotion of Self-Regulated Learning in Classrooms: Investigating frequency, quality, and consequences for student performance”, *Metacognition and Learning*, vol. 5, núm. 2, pp. 157-171.
- KITSANTAS, Anastasia y Nada Dabbagh (2004), “Promoting Self-Regulation in Distributed Learning Environments with Web-Based Pedagogical Tools: An exploratory study”, *Journal on Excellence in College Teaching*, vol. 15, núm. 1-2, pp. 119-142.
- KOK, Ayse (2008), “An Online Social Constructivist Tool: A secondary school experience in the developing world”, *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, vol. 9, núm. 3, pp. 87-98.
- KLIMENKO, Olena y José Alvares (2009), “Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas”, *Educación y Educadores*, vol. 12, núm. 2, pp. 11-28.
- KRAMARSKI, Bracha y Tova Michalsky (2009), “Investigating Preservice Teachers’ Professional Growth in Self-Regulated Learning Environments”, *Journal of Educational Psychology*, vol. 101, núm. 1, pp. 131-175.
- LANZ, María Zulma (2006), “Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y la motivación”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 32, núm. 2, pp. 121-132.
- Learning Kit Project (2010), “Theory and Cognitive Tools to Enhance Skills and Support Life-Long Learning”, en: http://www.learningkit.sfu.ca/site/images/titles/main/_header.jpg (consulta: 7 de enero de 2010).
- LEUTNER, Detlev, Claudia Leopold y Viola den Elzenrump (2007), “Self-Regulated Learning with a Text-Highlighting Strategy. A Training Experiment”, *Zeitschrift für Psychologie*, vol. 215, núm. 3, pp. 174-182.
- MARTÍNEZ, José y Jesús de la Fuente (2004), “La autorregulación del aprendizaje a través del Programa Pro&Regula”, *Revista Electrónica de Intervención Psicoeducativa*, vol. 2, núm. 3, pp. 145-156.
- MATURANO, Carla, María Soliveres y Ascensión Macías (2002), “Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias”, *Enseñanza de las Ciencias*, vol. 20, núm. 3, pp. 415-425.
- MCMNAMARA, Danielle, Irwin Levenstein y Chutima Boonthum (2004), “iSTART: Interactive strategy trainer for active reading and thinking”, *Behavioral Research Methods, Instruments and Computers*, vol. 36, núm. 2, pp. 222-233.
- MIDGLEY, Carol (2002), *Goals, Goal Structures, and Patterns of Adaptive Learning*, New Jersey, LEA.
- MOSKOWITZ, Gordon y Heidi Grant (2009), *The Psychology of Goals*, Nueva York, Guilford Press.
- NARCISS, Susanne, Antje Prose y Hermann Koerndle (2007), “Promoting Self-Regulated Learning in Web-Based Learning Environments”, *Computers in Human Behavior*, vol. 23, núm. 3, pp. 1126-1144.
- NÜCKLES, Matthias, Sandra Hübner y Alexander Renkl (2009), “Enhancing Self-Regulated Learning by Writing Learning Protocols”, *Learning and Instruction*, vol. 19, núm. 3, pp. 259-271.
- NÚÑEZ, José, Natalia Amieiro, David Álvarez, Trinidad García y Alejandra Dobarro (2015), “Escala de evaluación de la autorregulación del aprendizaje a partir de textos (ARATEX-R)”, *European Journal of Education and Psychology*, vol. 8, núm. 1, pp. 9-22.
- NÚÑEZ, José, Paula Solano, Julio González-Pienda y Pedro Rosário (2006a), “Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme”, *Psicothema*, vol. 18, núm. 3, pp. 353-358.
- NÚÑEZ, José, Paula Solano, Julio González-Pienda y Pedro Rosário (2006b), “El aprendizaje

- autorregulado como medio y meta de la educación”, *Papeles del Psicólogo*, vol. 27, núm. 3, pp. 139-146.
- OSSES, Sonia y Sandra Jaramillo (2008), “Metacognición: un camino para aprender a aprender”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 34, núm. 1, pp. 187-197.
- PÉREZ, María Victoria, Alejandro Díaz-Mujica, Julio González-Pianda y José Núñez (2010), “Enseño para facilitar a aprendizagem ativa e do autorregulado”, *Revista Diálogo Educacional*, vol. 10, núm. 30, pp. 409-424.
- PÉREZ, María Victoria, Alejandro Díaz, Julio González-Pianda y José Núñez (2011a), “Autorregulación del aprendizaje en educación superior”, en Jorge Catalán (ed.), *Psicología educacional: proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones*, La Serena, ULS, pp. 49-79.
- PÉREZ, María Victoria, Alejandro Díaz, Julio González-Pianda, José Núñez y Pedro Rosário (2009), “Escala de metas de estudio para estudiantes universitarios”, *Interamerican Journal of Psychology*, vol. 43, núm. 3, pp. 449-455.
- PÉREZ, María Victoria, Alejandro Díaz y Eugenia Vinet (2005), “Características psicológicas de adolescentes pertenecientes a comunidades educativas vulnerables”, *Psicothema*, vol. 17, núm. 1, pp. 37-42.
- PÉREZ, María Victoria, Marco Valenzuela, Alejandro Díaz, Julio Antonio González-Pianda y José Carlos Núñez (2011b), “Disposición y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año”, *Universitas Psychologica*, vol. 10, núm. 2, pp. 441-449.
- PÉREZ, María Victoria, Marco Valenzuela, Alejandro Díaz, Julio Antonio González-Pianda y José Carlos Núñez (2013), “Dificultades de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año”, *Atenea*, núm. 508, pp. 135-150.
- PERRY, Nancy, Lynda Hutchinson y Carolyn Thauberger (2008), “Talking about Teaching Self-Regulated Learning: Scaffolding student teachers’ development and use of practices that promote self-regulated learning”, *International Journal of Educational Research*, vol. 47, núm. 2, pp. 97-108.
- PIKE, Gary y George Kuh (2005), “A Typology of Student Engagement for American Colleges and Universities”, *Research in Higher Education*, vol. 46, núm. 2, pp. 185-209.
- PINTRICH, Paul (2000a), “Multiple Goals, Multiple Pathways: The role of goal orientation in self-regulated learning and achievement”, *Journal of Educational Review*, vol. 92, núm. 3, pp. 544-555.
- PINTRICH, Paul (2000b), “An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory and Research”, *Contemporary Educational Psychology*, vol. 25, núm. 1, pp. 92-104.
- PINTRICH, Paul (2004), “A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students”, *Educational Psychology Review*, vol. 16, núm. 4, pp. 385-407.
- PLANT, E. Ashby, K. Anders Ericsson, Len Hill y Kia Asberg (2005), “Why Study Time does not Predict Grade Point Average across College Students: Implications of deliberate practice for academic performance”, *Contemporary Educational Psychology*, vol. 30, núm. 1, pp. 96-116.
- Proyecto TELEPEERS (2010), “Self-Regulated Learning in Technology Enhanced Learning Environments at University Level: A peer review”, en: <http://www.lmi.ub.es/taconet/index.php> (consulta: 6 de enero de 2010).
- QUINTANA, Chris, Meilan Zhang y Joseph Krajcik (2005), “Scaffolded Software Environments for Supporting Metacognitive Aspects of Online Inquiry”, *Educational Psychologist*, vol. 40, núm. 4, pp. 235-244.
- RIGGS, Ernestine y Cheryl Gholar (2009), *Strategies that Promote Student Engagement. Unleashing the desire to learn*, Thousand Oaks, Corwin Press.
- RINAUDO, María, Analía Chiecher y Danilo Donolo (2003), “Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire”, *Anales de Psicología*, vol. 19, núm. 1, pp. 107-119.
- ROMÁN, José (2004), “Procedimiento de aprendizaje autorregulado para universitarios: la estrategia de lectura significativa de textos”, *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, vol. 2, núm. 3, pp. 113-132.
- ROSÁRIO, Pedro, Rosa Mourão, José Carlos Núñez, Julio González-Pianda, Paula Solano y Antonio Valle (2007), “Evaluating the Efficacy of a Program to Enhance College Students’ Self-Regulation Learning Processes and Learning Strategies”, *Psicothema*, vol. 19, núm. 3, pp. 422-427.
- ROSÁRIO, Pedro, Julio González-Pianda, José Carlos Núñez y Rosa Mourão (2005a), “Mejora del proceso de estudio y aprendizaje mediante la promoción de los procesos de autorregulación en estudiantes de enseñanza primaria y secundaria”, *Revista de Psicología y Educación*, vol. 1, núm. 2, pp. 51-68.
- ROSÁRIO, Pedro, Rosa Mourão, José Carlos Núñez, Julio González-Pianda y Paula Solano (2006), “School-Family: Is a reciprocal and positive relationship posible?”, *Papeles del Psicólogo*, vol. 27, núm. 3, pp. 174-182.
- ROSÁRIO, Pedro, Rosa Mourão, Serafím Soares, Elisa Chaleta, Luísa Grácio, José Carlos Núñez y Julio González-Pianda (2005b), “Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental”, *Psicologia em Estudo*, vol. 10, núm. 3, pp. 343-351.
- ROSÁRIO, Pedro, José Carlos Núñez y Julio González-Pianda (2004), “Stories that Show how to Study and how to Learn: An experience in

- Portuguese school system”, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 2, núm. 1, pp. 131-144.
- ROSÁRIO, Pedro, José Carlos Núñez, Julio González-Pianda, Leandro Almeida, Serafim Soares y Marta Rubio (2005c), “El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del ‘Modelo 3P’ de J. Biggs”, *Psicothema*, vol. 17, núm. 1, pp. 20-30.
- ROSÁRIO Pedro, José Carlos Núñez, Julio González-Pianda, Antonio Valle, Luisa Trigo y Carina Guimarães (2010), “Enhancing Self-Regulation and Approaches to Learning in First-Year College Students: A narrative-based program assessed in the Iberian Peninsula”, *European Journal of Psychology of Education*, vol. 25, núm. 4, pp. 411-428.
- RYAN, Richard y Edward Deci (2008), “A Self-Determination Theory Approach to Psychotherapy: The motivational basis for effective change”, *Canadian Psychology*, vol. 49, núm. 3, pp. 186-193.
- SALOMON, Gavriel y David Perkins (1989), “Rocky Roads to Transfer: Rethinking mechanisms of a neglected phenomenon”, *Educational Psychologist*, vol. 24, núm. 2, pp. 113-142.
- SANTIAGO, Álvaro, Myriam Castillo y Dora Morales (2007), “Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura”, *FOLIOS*, núm. 26, pp. 27-38.
- SCHUNK, Dale (2005), “Self-Regulated Learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich”, *Educational Psychologist*, vol. 40, núm. 2, pp. 85-94.
- SCHUNK, Dale y Barry Zimmerman (2008), *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, research, and applications*, New Jersey, LEA.
- SIMPSON, Michelle, Cynthia Hynd, Sherrie Nist y Karen Burrell (1997), “College Academic Assistance Programs and Practices”, *Educational Psychology Review*, vol. 9, núm. 1, pp. 39-87.
- SOLANO, Paula, Julio González-Pianda, Soledad González-Pumariega y José Núñez (2004), “Autorregulación del aprendizaje a partir de textos”, *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, vol. 11, núm. 9, pp. 111-128.
- STEFFENS, Karl (2006), “Self-Regulated Learning in Technology-Enhanced Learning Environments: Lessons of a European peer review”, *European Journal of Education*, vol. 41, núm. 3-4, pp. 353-379.
- SWANBERG, Anne y Oyvind Martinsen (2010), “Personality, Approaches to Learning and Achievement”, *Educational Psychology*, vol. 30, núm. 1, pp. 75-88.
- SYMEOU, Lyozos (2006), “Past and Present in the Notion of School-Family Collaboration”, *Aula Abierta*, núm. 85, pp. 165-184.
- TIRADO-Morueta, Ramón, Amor Pérez-Rodríguez y J. Ignacio Aguaded-Gómez (2015), “Blended e-learning en universidades andaluzas”, *Aula Abierta*, vol. 39, núm. 2, pp. 47-58.
- TRÍAS, Daniel y Juan Huerta (2009), “Autorregulación del aprendizaje y comprensión de textos: estudio de intervención”, *Ciencias Psicológicas*, vol. 3, núm. 1, pp. 7-16.
- TUCKMAN, Bruce (2003), “The Effect of Learning and Motivation Strategies Training on College Students’ Achievement”, *Journal of College Student Development*, vol. 44, núm. 3, pp. 430-437.
- WEINSTEIN, Claire Ellen (1994), “Strategic Learning/Strategic Teaching: Flip sides of a coin”, en Paul Pintrich, Donald Brown y Claire Ellen Weinstein (eds.), *Student Motivation, Cognition, and Learning: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie*, New Jersey, LEA, pp. 257-273.
- WENTZEL, Kathryn y Jere Brophy (2004), *Motivating Students to Learn*, New Jersey, LEA.
- WIGFIELD, Allan y Jacquelinne Eccles (2000), “Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation”, *Contemporary Educational Psychology*, vol. 25, núm. 1, pp. 68-81.
- WILLIAMS, Peter y Chan Hellman (2004), “Differences in Self-Regulation for Online Learning between First and Second Generation College Students”, *Research in Higher Education*, vol. 45, núm. 1, pp. 71-82.
- YÁÑEZ, Rodrigo, María Victoria Pérez y Alejandro Díaz (2005), “La confianza como determinante de la actitud de los estudiantes universitarios hacia la encuesta de evaluación del desempeño de sus docentes”, *Interamerican Journal of Psychology*, vol. 39, núm. 3, pp. 375-382.
- ZIMMERMAN, Barry (2002), “Becoming a Self-Regulated Learner: An overview”, *Theory into Practice*, vol. 41, núm. 2, pp. 64-70.
- ZIMMERMAN, Barry (2008), “Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects”, *American Educational Research Journal*, vol. 45, núm. 1, pp. 166-183.
- ZIMMERMAN, Barry, Daphne Greenberg y Claire Weinstein (1994), “Self-Regulation Academic Study Time: A strategy approach”, en Dale Schunk y Barry Zimmerman (eds.), *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and educational applications*, New Jersey, LEA, pp. 181-199.
- ZIMMERMAN, Barry y Dale Schunk (2001), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, research and practice*, Nueva York, Springer.

Efectos de la instrucción de estrategias de lectura, mediadas por TIC, en la comprensión lectora del inglés

WALTRAUD MARTÍNEZ OLVERA* | ISMAEL ESQUIVEL GÁMEZ**

El presente estudio reporta la exposición de un grupo de alumnos de bachillerato tecnológico a la instrucción de estrategias lectoras para textos en inglés, mediada por recursos multimedia, en contraste con un grupo que usó material impreso, ambos en condiciones de aula y con la misma docente, a fin de determinar el grado de mejora de la comprensión lectora en inglés. Se utilizó un enfoque cuantitativo con diseño cuasi-experimental de pre-prueba y post-prueba con grupo control y experimental emparejados, así como pruebas estandarizadas para la evaluación de la comprensión de textos; adicionalmente se midió como variable interviniente el nivel de lectura comprensiva en español. Los resultados muestran mayores ganancias en el grupo experimental, asociadas a la frecuencia de uso de los recursos multimedia. Adicionalmente, se aportan datos sobre la relación entre la comprensión lectora en inglés y en español.

Palabras clave:

Comprensión lectora

Estrategias

Tecnologías de la información y la comunicación

Instrucción por computadora

Educación y tecnología

This paper reports on the exposure of a group of high-school students on vocational technological study programs to reading strategies for texts in English, mediated by multimedia resources, in contrast to a group using printed materials, both in classroom contexts and with the same teacher, in order to determine the level of improvement in English reading comprehension. A quantitative approach was used with a quasi-experimental design of pre- and post-testing with a paired experimental and control group, as well as standardized tests to assess text comprehension; the level of Spanish reading comprehension was also measured as an intervening variable. The results show greater improvements in the experimental group, linked to the frequency of use of multimedia resources. The results also provide data on the relation between reading comprehension in Spanish and in English.

Keywords

Reading comprehension

Strategies

Information and Communication Technologies

Computer-Assisted Learning

Education and Technology

Recepción: 28 de febrero de 2016 | Aceptación: 17 de mayo de 2016

* Docente incorporada a la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial, CETis 134 (México). Psicóloga con maestría en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación por la Universidad Veracruzana. Líneas de investigación: competencia lectora en lengua materna e idioma extranjero. Publicación reciente: (2014, en coautoría con I. Esquivel-Gómez), "Aula invertida o modelo invertido de aprendizaje: origen, sustento e implicaciones", en I. Esquivel-Gómez (coord.), *Los modelos tecno-educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI*, México, UV, pp. 137-154. CE: miss.martinez.iex@hotmail.com

** Docente de tiempo completo de la Facultad de Administración Región Veracruz de la Universidad Veracruzana (México). Doctor en Tecnología de Información y Análisis de Decisiones por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Línea de investigación: entornos digitales de aprendizaje. Publicaciones recientes: (2016, en coautoría con W. Martínez-Olvera, R. Córdoba y C. Reyes), "Memoria operativa y lectura comprensiva: medición con pruebas de amplitud lectora y tipo cloze en ámbitos pre y universitarios", *Revista Apertura*, vol. 8, núm. 2, pp. 38-53. CE: iesquivel@uv.mx

INTRODUCCIÓN

Pese a que se ha reconocido a la lectura en inglés como un aspecto clave en el acceso a las redes de información y socialización (Hedgcock y Ferris, 2009; Warschauer y Healey, 1998), y se considera un aspecto primordial para la formación académica y profesional del individuo (IMCO, 2015), el aprendizaje de este idioma presenta un reto a largo plazo para el sistema educativo mexicano; esto es así, entre otros factores, debido a la ausencia de un plan nacional puntual que considere la incorporación de dicho idioma como segunda lengua, de mecanismos de evaluación que permitan identificar los avances, de material didáctico contextualizado, de una adecuada capacitación de los profesores en las didácticas actuales sobre enseñanza del idioma, así como por las dificultades detectadas en comprensión lectora en lengua materna (IMCO, 2015; O'Donoghue, 2015; Reyes-Cruz *et al.*, 2011).

La baja competencia en el idioma inglés entre estudiantes de enseñanza media y superior se encuentra relacionada con la formación en instituciones del sector público (O'Donoghue, 2015; Zorrilla y Langford, 2007). Específicamente en el área de lectura, O'Donoghue (2015) reporta que sólo 1 de cada 5 jóvenes logra identificar elementos básicos en un texto (fechas, direcciones, nombres propios). En lo referente al profesorado, se documenta insuficiencia en el 50 por ciento de los evaluados, lo cual expone carencias tanto en la eficacia de la enseñanza, como en los planes y programas de estudio.

Si la mejora de la calidad de la enseñanza del inglés en los niveles donde se oferta (secundaria y bachillerato) es una medida remedial viable, tal como lo manifiestan Reyes-Cruz *et al.* (2011), se requiere tomar en cuenta al estudiante, al profesor y al contexto para determinar el método que brinde los cambios deseados en el conocimiento y las habilidades de una población específica (Reigeluth, 1983, cit. en Jonassen, 2013).

Además de elementos externos relacionados al contexto, por sí misma, la lectura en inglés como segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) implica tareas cognitivas complejas, particularmente si el fin es la comprensión de un texto; ésta se entiende como el proceso de interacción texto-lector, que parte de la decodificación del texto para extraer información, generar significado y conocimiento de nivel superior.

El presente estudio pretende determinar el grado en que el uso de estrategias de lectura mediadas por TIC mejora la adquisición de la comprensión lectora en inglés, tomando en cuenta niveles bajos de dominio del inglés en estudiantes de bachillerato. Adicionalmente, se pretende aportar datos sobre la relación entre la comprensión lectora en lengua materna (L1) y la comprensión lectora en segunda lengua (L2).

Para cumplir dichos objetivos se requiere clarificar los elementos implicados en el proceso lector, así como en las herramientas multimedia, lo que en seguida se expone. Así mismo, se describen algunas pautas para identificar los niveles de desempeño de lectura de comprensión en lengua materna para lectores adultos, conforme el Programa Internacional de Evaluación para los Alumnos (PISA).

PROCESO LECTOR EN SEGUNDA LENGUA

Aunque el proceso lector es tan complejo en L1 como en L2, se puede aceptar la perspectiva interactiva (Bernhardt, 2011; Hedgcock y Ferris, 2009) como explicativa de segundas lenguas para lectores con distintos niveles de competencia; ésta explica que en el proceso interactúan texto-lector tanto a nivel ascendente como descendente de manera paralela. El primer nivel de interacción se refiere a la decodificación, proceso de nivel inferior en el que están implicados el reconocimiento de palabras, y el fonológico, ortográfico, sintáctico y semántico (Grabe, 2009). A la par, el texto guía la lectura y su verificación desde un nivel superior a partir de los conocimientos previos y las

características que posee el texto, en un proceso descendente (es decir, de la lectura global que inicia con un componente contextual, a la lectura frase por frase, donde se adjudicará el significado o interpretación contextual de la expresión escrita) para realizar inferencias (Bernhardt, 2011; Carrell *et al.*, 1988; Hedgcock y Ferris, 2009).

Desde la perspectiva interactiva, la lectura implica comprensión, y ésta parte de la decodificación del texto (National Reading Panel, 2000), lo que en L2 se reporta como el reconocimiento del significado de las palabras halladas en el texto (Pasquarella, 2009; Sato *et al.*, 2013). Sin embargo, la mera decodificación no es suficiente; se requiere fluidez en el proceso (Tindall y Nisbet, 2010), lo cual implica una lectura rápida, precisa y con prosodia (National Reading Panel, 2000). Tales elementos se incluyen en la lectura silenciosa en L2, mediante la recuperación de significados con velocidad y precisión (Sato *et al.*, 2013).

Conforme lo expuesto, una decodificación fluida en L2 supone la incorporación de vocabulario, indispensable para lectores con niveles bajos de conocimiento de la lengua (Eagleton y Dobler, 2007; Grabe, 2009). Los estudios tendientes a medir la velocidad lectora en relación con la comprensión alcanzada en L2 difieren en criterios (Anderson 1999; Taguchi *et al.*, 2004), aunque un equilibrio adecuado entre velocidad y comprensión podría ubicarse entre 100 y 200 palabras por minuto (ppm) con 70 por ciento de comprensión del texto (Anderson, 1999). Sin embargo, la velocidad lectora variará conforme a la competencia en el uso del idioma (Taguchi *et al.*, 2004), al conocimiento del tema y/o vocabulario (Iwahori, 2008), y al empleo de estrategias para abordar un tipo de texto; es por ello que la fluidez por sí misma no constituye un predictor de la comprensión (Valencia *et al.*, 2010).

Aunado a lo anterior, se considera que la instrucción en estrategias de lectura para textos informativos, objetivo del ámbito académico, puede solventar la carencia en el ma-

nejo del idioma para lectores en L2 (Carrillo, 2010; Gómez *et al.*, 2013) o mejorar el proceso (Khaokaew, 2012). Las estrategias lectoras son comunes a todas las lenguas. Pese a la variabilidad en su clasificación, los autores concuerdan que la clave recae en su aplicación consciente (Anderson, 1991; Carrell, 1998) y, por lo tanto, en el proceso meta-cognitivo; es por ello esencial la instrucción de dichas estrategias (Anderson, 2003; Küçükoglu, 2013), considerando actividades específicas para cada momento de lectura: antes, durante y después (Aebersold y Field, 1997; Alyousef, 2006; Solé, 1992).

APRENDIZAJE DE LENGUAS ASISTIDO POR COMPUTADORA (ALAC)

El uso de *software* y *hardware* en apoyo al aprendizaje de idiomas ha ganado aceptación a partir de los estudios que demuestran su efectividad (Eagleton y Dobler, 2007; Warschauer y Healey, 1998). Como ayuda al profesor en el aula, benefician al usuario con prácticas multimedia atractivas, retroalimentación e individualización de la enseñanza que utiliza tutoriales; son ideales para estudiantes de nivel básico e intermedio en L2, ya que constituyen herramientas con las que el docente puede multiplicar su asesoría (Garret, 2009; Warschauer y Healey, 1998).

Con la expansión de la Internet en el contexto escolar, el término tutorial ha dejado de designar exclusivamente a las experiencias de instrucción presenciales para referirse a un sistema de instrucción estructurado asincrónico (Chen y Roys, 2010). La característica asincrónica de los tutoriales permite complementar la asesoría del profesor, al presentar contenidos clave en periodos de tiempo corto y mediante el uso de estímulos multimodales. Dicha característica activa los procesos de comprensión, puesto que faculta ambientes de aprendizaje interactivos que conjugan los distintos estilos de aprendizaje y con ello permiten controlar la secuencia y el ritmo del material instruccional. Son especialmente

útiles en tanto que aportan información que le permite a los usuarios resolver situaciones específicas (Guy y Lownes-Jackson, 2012).

En el área de la lectura, se ha comprobado que el uso de tecnología multimedia ayuda a favorecer el proceso lector en L2 (Hong, 1997; Abdi, 2013). Algunos estudios basados en ALAC exponen mejoría en la fluidez lectora a partir de la exposición a material multimedia (D'Silva, 2011; Marzban; 2011; Sato *et al.*, 2013; Taylor, 2006), aunque en sus hallazgos la ganancia en comprensión no se relaciona consistentemente (D'Silva, 2011; Marzban; 2011), y más bien llaman a la reflexión sobre la falta de la instrucción de estrategias lectoras. Otros refieren ganancias en comprensión del texto a partir de la instrucción de estrategias auxiliada por herramientas TIC (Jiménez, 2013; Lopera-Medina; 2013; Montes de Oca, 2013), tal como se expone en seguida.

En un estudio de caso, Lopera-Medina (2013) documenta la instrucción en estrategias de lectura mediante la plataforma Moodle con estudiantes colombianos de posgrado; dicho autor utiliza el modelaje en la aplicación de cada estrategia para los distintos momentos de lectura y la práctica posterior. Los resultados sobre la medida de la comprensión lectora mostraron ganancias en la homogenización académica de los participantes, en la velocidad de aproximación al texto y en el uso de estrategias; sin embargo, se identificó la necesidad de rediseñar la plataforma, pues los participantes refirieron requerir de un tutorial de acceso.

Montes de Oca (2013) compara la comprensión lectora de textos en inglés entre un grupo de bachilleres expuesto a un curso *b-learning* y uso de sitios web para la práctica de la lectura de comprensión, y un grupo control con actividades de lectura en libro de texto. El estudio, de tipo descriptivo cuasi-experimental, empleó como instrumentos de medición una prueba de conocimientos lingüísticos generales y la tercera sección de la prueba TOEFL, como pre-test/post-test. Los

resultados muestran ligera mejoría en el post-test de conocimientos lingüísticos generales del grupo experimental. En lo referente a las pruebas TOEFL, se alcanzó una mejor calificación y tiempo de respuesta por el grupo control, lo cual se atribuyó a su mayor nivel lingüístico; sin embargo, dicho grupo no obtuvo resultados consistentes en el post-test. En el grupo experimental se reporta ligera mejoría en el tiempo de ejecución. Tales datos apoyan la hipótesis de que los sitios digitales inciden en la mejora de la comprensión lectora, aunque se recomiendan ajustes al estudio.

Jiménez (2013) reporta el uso de estrategias de lectura modeladas con lectores universitarios colombianos que tienen dominio inicial de L2, en un curso con apoyo de una plataforma virtual multimodal. Se comparó el nivel de comprensión obtenido al final de la exposición al tratamiento, mediante pre-test y post-test de la prueba TOEFL IBT. Se instruyó de manera presencial a los participantes en el uso de la plataforma, las ayudas incluidas y las estrategias recomendadas, y se dejó a elección de cada lector su uso en las posteriores sesiones de trabajo. Las ayudas y estrategias proporcionadas dentro de la plataforma fueron: traductor, diccionario, audios del texto, resumen del texto o de partes del mismo, subrayado de frases, acceso a explicaciones sobre contexto del tema y pre-visualización. Este estudio aportó evidencia de una mayor ganancia en el post-test de comprensión en texto TOEFL para los integrantes del grupo apoyado por recursos multimodales, así como una mayor satisfacción en el uso de dichos materiales.

NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA

La lectura como acto comprensivo demanda la identificación de valores de referencia, como el comportamiento a observar, el nivel de desempeño que se espera, el tipo de material a descifrar y las características del lector (Bormuth, 1973; Irigoyen *et al.*, 2008). Entonces, la comprensión lectora debe entenderse a

partir del análisis de los elementos que la integran: lector, texto y actividad lectora, que influyen interactivamente dentro de un contexto sociocultural específico (Snow, 2002).

Identificar niveles de desempeño refiere a la clasificación de la tarea en grados de comprensión. El nivel de comprensión de un texto varía conforme el grado de desarrollo alcanzado por el lector, y el punto culminante es una lectura adulta competente, que incluye la lectura profunda, inferencial, analítica y reflexiva de una amplia variedad de recursos, ya sea con fines de entretenimiento o de aprendizaje (Snow, 2002).

Al respecto, uno de los estándares más ampliamente difundidos es el utilizado por el Programa Internacional de Evaluación para los Alumnos (PISA), donde se clasifican los niveles de comprensión lectora en literal y no literal. La lectura literal, que es el primer nivel, implica localizar, reconocer y/o comparar fragmentos de información explícita o sinónima en un texto. La lectura no literal se subdivide en dos niveles: interpretativa o referencial y crítica. La primera requiere la construcción de significados y generación de inferencias, análisis, síntesis y reorganización de un texto; la segunda conlleva a la generación de inferencias, análisis, síntesis, contraste y reorganización de un texto que refleje la capacidad de relacionar el mismo con el conocimiento previo, así como con la reflexión de las intenciones del autor (Caño y Luna, 2011).

Para evaluar la comprensión del lector se ha utilizado copiosamente el método cloze, propuesto por Taylor (1953), Bickley *et al.* (1970) y Quintero (1986). Este método se considera como un procedimiento que mide de manera integral la comprensión del discurso, ya que para llevar a cabo la tarea (completar un texto en prosa al cual le han sido omitidas palabras cada quinto espacio), se parte de aspectos sintácticos y semánticos hacia el involucramiento simultáneo de inferencias, resolución de problemas y auto-regulación, con el propósito de captar significados, más

que estructura superficial (Difabio de Anglat, 2008; González, 1998).

El método cloze se ha utilizado en distintos estudios para probar la comprensión lectora de estudiantes de distintos niveles educativos, como en los casos latinoamericanos que consideran la medición de la comprensión en L1 de Difabio de Anglat (2008), Alegre-Bravo (2009), Calderón-Ibáñez y Quijano-Peñuela (2010) y Márquez *et al.* (2011).

Ahora bien, indagar sobre la comprensión lectora en L1 para determinar su influencia en lectores de L2 es un aspecto que se explica a partir de la teoría de la interdependencia lingüística de Cummins (1983), la cual propone que el desarrollo de la competencia en una segunda lengua (L2) depende, en parte, del tipo de competencia desarrollada ya en la L1 en el momento en que empieza una exposición intensiva a la L2. En contraste, en su investigación con estudiantes franceses de dominio intermedio del inglés como L2, divididos en dos grupos (alto y bajo dominio), Walter (2004) reporta que a pesar de que los participantes poseían un nivel alto de comprensión en L1 (medido a través del método cloze) su ejecución en L2 no fue la misma, puesto que sólo los lectores con alto dominio de la L2 lograron comprender a un nivel adecuado el texto en esa lengua. Sus resultados se analizaron conforme a la teoría del umbral lingüístico.

En otro estudio, ahora entre escolares de primaria que recibían educación en una L2, Oller e Ignasi (2011) encontraron que los alumnos alfabetizados en su L1, transfieren las habilidades relacionadas con la lengua escrita, de la misma manera que la comprensión lectora, hacia la L2. Además, en dicha transferencia interviene su lengua de origen y se acentúa a mayor exposición del sujeto en el uso de la L2.

EL PRESENTE ESTUDIO

El objetivo principal de este estudio es aportar información sobre los efectos del uso de estrategias de lectura mediadas por TIC en la

mejora de la comprensión lectora en inglés, tomando en cuenta niveles bajos de dominio del inglés en estudiantes de bachillerato. De manera paralela, y en línea con los estudios que refieren relación entre fluidez lectora y comprensión, nos propusimos registrar si esta correspondencia se da en lectores iniciales en L2. Adicionalmente, considerando que las investigaciones sobre las deficiencias en la adquisición del inglés como L2 en el contexto nacional refieren como obstáculo las carencias en comprensión en L1 (IMCO, 2015; O'Donoghue, 2015) se estimó prudente tomar mediciones de la comprensión lectora L1 a fin de determinar su incidencia en la comprensión lectora en L2. Cabe subrayar que los estudios localizados al respecto (Oller y Ignasi, 2011; Walter, 2004) han sido realizados en otros contextos, lenguas y población.

Para el objetivo principal se planteó como hipótesis que la aplicación de estrategias de lectura mediadas por TIC, en estudiantes de bachillerato tecnológico, mejora la adquisición de la competencia lectora en inglés. Esta hipótesis se basó en los estudios que refieren la utilidad de las herramientas TIC incluso para lectores iniciales en L2 (Abdi, 2013; Taylor, 2006), y en la visión de Warschauer y Healey (1998), donde se puntualizan las ventajas de la individualización de la tutoría, ya que ésta permite ganancias en su progreso cuando el estudiante avanza al propio ritmo; dicha hipótesis también se basó en estudios previos que han incorporado estrategias a través de tecnología con resultados alentadores (Jiménez, 2013; Montes de Oca, 2013). Para el objetivo paralelo, se propone que existe relación entre velocidad lectora (ppm) y comprensión de textos en L2, a partir del supuesto de que la exposición a vocabulario de uso frecuente puede posibilitar la incorporación del mismo, precisión en su reconocimiento y, por lo tanto, ganancias en su comprensión.

En cuanto al segundo objetivo, se contempla que una comprensión lectora adecuada en L1 presentará relación con la lectura en L2,

aunque posiblemente limitada al nivel de dominio de inglés de los participantes; al respecto resulta interesante reflexionar sobre el papel que desempeña la instrucción de estrategias de lectura para lectores iniciales de L2.

MÉTODO

Participantes

Fueron 64 estudiantes de bachillerato tecnológico oficial (CETi), distribuidos en dos grupos previamente formados, que cursaban el 5° semestre, nivel al que corresponde la práctica de lectura en inglés conforme al programa de estudios vigente.

Inicialmente se realizaron dos pruebas para determinar la equivalencia entre los grupos de estudiantes en cuanto al nivel de lectura (Penguin Readers: Placement Test y velocidad lectora en L2 en palabras por minuto). Ambos grupos pertenecían al turno vespertino y habían participado en experiencias educativas similares dentro de la institución, ya que habían sido instruidos por los mismos profesores durante los semestres previos. A la fecha del tratamiento no habían empezado el curso correspondiente al 5° semestre. Se recabaron datos relacionados a experiencias con el idioma fuera de la institución, a fin de aplicar criterios de eliminación, lo cual no fue necesario. El grupo control estuvo formado por 33 alumnos, y el experimental por 31, en edades que oscilaron entre los 16 y 19 años, con predominio de los de 17. El 92 por ciento de la población total eran hombres; de las cinco mujeres que participaron, dos formaron parte del grupo experimental y tres del control.

Instrumentos de recolección de datos

Test de ubicación de nivel en comprensión lectora (Penguin Readers: Placement test). Se aplicó una prueba de ubicación de nivel en comprensión lectora que está graduada acorde al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER).

Prueba de velocidad lectora-palabras por minuto (ppm), pre y post-test. Se determinó medir la velocidad lectora para verificar la equivalencia entre grupos, así como para comparar si se producen ganancias posteriores en fluidez; esto debido a que se considera que la exposición a la práctica de la lectura faculta la incorporación de vocabulario, y que con ello la comprensión se verá beneficiada, tal como lo sugieren diversos investigadores con base en la teoría de automatización de LaBerge y Samuels, y de eficiencia verbal de Perfetti (Gorsuch y Taguchi, 2008; Sato *et al.*, 2013; Yeganeh, 2013).

Para medir la lectura silenciosa en L2/LE se recurrió a la medición de la cantidad de palabras alcanzadas por minuto conforme el procedimiento recomendado por Iwahori (2008): a) se selecciona una lectura graduada de acuerdo al nivel de competencia en el idioma y que se ajuste a los contenidos académicos del lector; b) se le informa a los participantes que responderán tres preguntas de comprensión después de leer el texto, por lo que deberán leer a su ritmo normal; c) se otorga un tiempo de un minuto para leer el pasaje asignado; d) al final del tiempo de lectura se pide contestar las preguntas, las cuales se desprenden de las primeras 120 palabras del texto; e) se lee el mismo texto para el pre-test y para el post-test.

En el presente estudio se llevó a cabo el procedimiento anteriormente descrito, con las siguientes especificaciones: se utilizó el sistema Coh-Metrix L2 Reading Index (McNamara *et al.*, 2005), para medir el grado de facilidad que presenta un texto académico para ser leído y comprendido por lectores de L2/LE. La lectura elegida puntuó en 22 para principiantes (Crossley *et al.*, 2011), lo que quiere decir que contiene vocabulario concreto, fácil de reconocer y comprender (Coh-Metrix Test Easability Assessor, versión 1.4; McNamara *et al.*, 2005).

En cuanto a las preguntas de comprensión, se incluyeron tres de respuesta abierta, exclusivamente elaboradas para probar la comprensión alcanzada por los lectores, sin re-leer el texto. Con ello se buscaba inducir la

comprensión del tema central, información específica e inferencias elementales que pudieran extraerse, siguiendo el procedimiento utilizado por Taguchi *et al.* (2004). Por ejemplo: ¿cuál crees que es el tema general del que trata la lectura? ¿Qué recuerdas sobre el nacimiento del animalito que se menciona? Las preguntas se presentaron en L1, y podían ser respondidas también en L1. Previamente se establecieron las posibles respuestas a cada pregunta, y se otorgó una puntuación distinta para respuestas correctas, parciales e incorrectas. El máximo puntaje a alcanzar fue de nueve.

Prueba de comprensión en texto (TOEFL ITP sección 3), pre y post-test. Se aplicó como referencia de la comprensión lectora inicial en L2 de los participantes, a fin de medir las variaciones presentadas posteriores al tratamiento entre grupos control y experimental. Para el estudio se utilizó la prueba comercial contenida en el material de preparación para el Test TOEFL, publicado por Longman Pearson Education, sección 3 de comprensión lectora (Phillips, 2001). La aplicación de la prueba se realizó bajo el esquema ordinario, que consiste en la resolución de 50 preguntas de opción múltiple acerca del contenido y vocabulario comprendido en cinco pasajes de lectura. Para ello el lector cuenta con 55 minutos, periodo en el cual se debe contestar el mayor número posible de ítems, sin penalización por respuestas erróneas. El número de aciertos en cada sección se transforma en puntaje bruto que, de acuerdo al material utilizado, oscila entre 21 y 67 (0 a 50 ítems correctos, respectivamente).

Ya que el presente experimento considera población con bajo dominio del idioma, y debido a que la forma de aplicación de la prueba requiere la resolución de todas las preguntas sin penalización por error, se consideró necesario delimitar el puntaje máximo a alcanzar por los participantes, a fin de obtener una relación más precisa. Para ello, se priorizó el objetivo a alcanzar, a partir de las estrategias instruidas, el marco de referencia para la sección de lectura

de la prueba TOEFL (Enright *et al.*, 2000), así como las referencias de Kamijo (2009) para el análisis de las preguntas, ya que la dificultad de los cuestionamientos se encuentra distribuida de forma desigual a lo largo de la prueba.

Conforme a Enright *et al.* (2000), los tipos de texto incluidos en la prueba TOEFL ITP son expositivos, argumentativos y narraciones históricas; el énfasis está puesto en dos tipos de tareas a realizar: lectura para encontrar información (literal) y lectura de comprensión básica (inferencial).

En la versión utilizada se encontraron tres textos expositivos y dos narraciones históricas; de las preguntas relacionadas con cada texto se seleccionaron aquellas enfocadas a la lectura para encontrar información como única tarea (identificar), o bien en combinación con la lectura de comprensión básica (identificar e interpretar) que requiriera aplicar tareas similares a las instruidas durante el tratamiento. Entre ellas se encuentran: identificación del tipo de texto, búsqueda de información específica, identificación de ideas principales, uso de referentes, repaso de vocabulario de uso común, identificación y uso de cognados y uso de gramática para relacionar el significado de las palabras (comparativos/superlativos, prefijos/sufijos como parte de la palabra, y sujeto-verbo-predicado, como parte de la oración). De tal selección se obtuvieron 14 ítems a ser alcanzados en el post-test, siete de los cuales se ubicaron en la primera lectura y el resto a lo largo de las lecturas posteriores.

Para responder a la segunda hipótesis planteada se aplicó la prueba tipo cloze, como a continuación se describe.

Prueba tipo cloze. Se presenta como un texto en prosa, en el presente caso, uno usado con estudiantes universitarios de reciente ingreso (Márquez *et al.*, 2011), “La muralla mágica”, con supresión sistemática de cada quinta palabra, por lo que evalúa el éxito del lector en completar adecuadamente los espacios vacíos

(López-Rodríguez, 1983; Monsalvo, 1985). Para evaluar la prueba se otorga un punto por cada respuesta correcta, se divide la cantidad de correctas entre las esperadas y el resultado se multiplica por cien para obtener el porcentaje alcanzado (Condemarín y Milicic, 1988, cit. en Alegre-Bravo, 2009).

En el presente caso se decidió usar un procedimiento tipo cloze, versión electrónica; el uso de sinonimia se justifica en el hecho de que la prueba busca captar significados en el texto, más que estructura superficial (Difabio de Anglat, 2008). Una vez obtenido el porcentaje, se ubica al participante en una escala para determinar el nivel de comprensión: lector independiente si alcanza más de 75 por ciento; instruccional, de 44 a 74 por ciento; de frustración o deficitario en 43 por ciento o menos (Condemarín y Milicic, 1988, cit. en Difabio de Anglat, 2008; González, 1998).

Cuestionario sobre la experiencia vivida en el uso de los recursos TIC. Se aplicó un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas mediante la herramienta “formularios”, de Google, aunque suministrado de manera presencial en el aula de cómputo; esto a fin de recolectar la impresión de los participantes del grupo experimental hacia el uso de la computadora e Internet durante las sesiones de clase. Para estimular respuestas más auténticas se suprimió cualquier identificador personal.

Recursos digitales usados. Cabe mencionar que previo a la aplicación del tratamiento se realizaron pruebas de usabilidad de los materiales construidos (Esquivel *et al.*, 2015), y se obtuvieron datos muy útiles para su ajuste y optimización.

Plataforma educativa Moodle. Diseñada para crear ambientes personalizados de aprendizaje, se eligió por su característica de registrar el acceso y seguimiento de cada usuario, así como de incorporar una variedad de aplicaciones compatibles. Para su uso se recurrió al

servidor externo <http://gnomio.com>, donde se creó el curso denominado ToRead Better-Faster-Easier (ToR).

Tutoriales. Los tutoriales se usaron en la dosificación de las estrategias de lectura elegidas y consistieron en contenidos multimedia creados con PowerPoint y convertidos a archivos HTML con la herramienta iSpring versión libre; con ello se posibilitó el acceso desde cualquier equipo y explorador. La calidad del audio (incorporado con el software Audacity) y video es adecuada y permite pausar, retroceder o avanzar la presentación del contenido.

Video animado. Creado para la introducción a la experiencia educativa usando la herramienta Powtoon.

Quizzes. Cuestionarios breves en línea para evaluación formativa, creados y suministrados con los recursos que ofrece la plataforma Moodle. Su elaboración tuvo el objetivo de apoyar la auto-evaluación de vocabulario meta, por lo que acompañó al uso del glosario incorporado en la misma plataforma.

Actividades Jclic. Ejercicios optimizados con audio, video, imagen y retroalimentación inmediata. Los paquetes de actividades elaborados con la herramienta JclicAuthor se basaron en los ejemplos que se hallan en la base de datos Jclic para apoyo a idiomas, y se usaron particularmente las actividades de asociación simple y compleja. Para la adecuada utilización del recurso dentro de la plataforma Moodle se determinó inicialmente el uso de Internet Explorer; sin embargo, el equipo de cómputo con el que se trabajó en el centro educativo no permitía la visualización de la plataforma a partir de dicho explorador, por lo que se cambió a FireFox.

Procedimiento

El estudio se realizó desde un enfoque prioritariamente cuantitativo, con diseño cuasi-

experimental de pre y post-prueba con grupo control y experimental emparejados en tamaño, nivel de dominio del inglés y experiencias educativas en el aprendizaje de dicha lengua. Se utilizaron lecturas y materiales iguales para ambos grupos. El grupo control recibió instrucción en estrategias lectoras para textos en inglés, bajo una modalidad tradicional; la experiencia se apoyó en la información transmitida por el profesor y la ejercitación usando cuaderno y lápiz. Por su parte, el grupo experimental recibió la instrucción mediante tutoriales multimedia contenidos en el curso virtual antes descrito y la práctica se realizó con textos electrónicos o físicos y actividades multimedia; el acceso a estos recursos se hizo desde un aula de cómputo, y se procuró que los alumnos ingresaran desde cualquier lugar, mediante PC o teléfonos celulares inteligentes. La experiencia fue de tipo mayormente presencial, con la asistencia del profesor (uno de los investigadores).

El procedimiento se conformó de seis pasos: 1) aplicación de dos pruebas iniciales a fin de determinar la equivalencia de los grupos (Penguin Readers: Placement Test y una prueba de velocidad lectora en L2 palabras por minuto); 2) aplicación del pre-test para medir la comprensión inicial en texto impreso (TOEFL ITP) al inicio de las sesiones de trabajo, para ambos grupos; 3) desarrollo de la intervención con enseñanza apoyada en estrategias lectoras sin uso de TIC para grupo control y soportadas por TIC para el grupo experimental; 4) medición realizada al grupo experimental sobre la comprensión lectora en L1; 5) aplicación del post-test (TOEFL ITP) para comparar los resultados en comprensión así como un post-test de la prueba de velocidad lectora. Con ello se trataba de identificar posibles diferencias en fluidez, posteriores al tratamiento. Ambas pruebas se administraron después de un mes de trabajo, el mismo día para ambos grupos; 6) aplicación del cuestionario sobre la experiencia vivida en el uso de los recursos TIC al grupo experimental.

En cuanto a la intervención, durante cuatro semanas se trabajó en paralelo con los grupos control y experimental, y se abordaron los mismos temas, pero en diferente modalidad. Las estrategias impartidas en orden de dosificación fueron: reconocimiento de las partes de la oración; reconocimiento de tipos de texto informativos; estrategias para abordar vocabulario (saltar palabras desconocidas, uso de cognados, uso de gramática para inferir significados como en comparativos/superlativos y afijos comunes en adjetivos y sustantivos, búsqueda en glosario, repaso de vocabulario meta); visualización general para establecer tema del texto y lectura de exploración o de búsqueda de información específica. Cada estrategia incluyó actividades diferenciadas por momento de lectura, con el objetivo de activar la consciencia del uso de las mismas y abonar así al proceso meta-cognitivo.

RESULTADOS

Prueba de velocidad lectora. Durante la medición previa de velocidad lectora (PPM_SEP), el grupo experimental puntuó más palabras por minuto (119 en promedio) pero comprometió seriamente la comprensión, lo que se reflejó en las preguntas finales; en cambio, el control puntuó con una velocidad menor (100.9 ppm en promedio), pero con mayores positivos en las respuestas otorgadas. Este dato puede indicar que el grupo control tenía un mayor desarrollo en la identificación de vocabulario a pesar de puntuar en el mismo nivel de comprensión lectora conforme la prueba Penguin Readers: Placement Test.

En cuanto a la medición posterior de la velocidad lectora (PPM_NOV), en el grupo experimental aumentó, aunque no de manera significativa (126 ppm), pero reflejó ganancias considerables en las preguntas de comprensión contenidas al final de la lectura, ya que pasó de una puntuación inicial promedio de 2.8 a una puntuación final de 6.1 (en un máximo de 9).

Para el grupo control se registró un aumento significativo en ppm (118), aunque las respuestas en comprensión presentaron menor variación: de 4.8 a 6. Aunque la medición de la velocidad ppm no tenía la intención primordial de medir la comprensión (se estipula de tal manera a fin de generar mayor exactitud en la medición de la velocidad lectora), los resultados encontrados pueden ser útiles para diferenciar el manejo del idioma en población con muy bajo dominio de la L2 y que, aparentemente, conforme la prueba estandarizada utilizada, puntuaban en el mismo nivel de competencia.

Prueba de comprensión en texto. Conforme la prueba Penguin Readers, el dominio lector en L2 de ambos grupos fue similar, ya que en el grupo control, 97 por ciento de los alumnos no alcanzó el nivel mínimo A1 (18 puntos de 30 de la prueba citada), mientras que 94 por ciento de participantes en el grupo experimental tampoco lo hizo (promedios de 10.88 y 10.83, respectivamente). Cabe mencionar que, conforme el programa de estudios, los alumnos que empiezan el 5° semestre deberían manejar un nivel de dominio de L2 de entre A2 y B1.

La variable que contiene los resultados de la prueba TOEFL ITP antes del tratamiento se denominó RESPMIN_SEP, y la que contiene los datos luego del tratamiento, RESPMIN_NOV.

En las pruebas de normalidad (Shapiro-Wilk) para las variables bajo estudio, por el tamaño de las muestras menores a 50, se encontró que RESPMIN_NOV no seguía una distribución normal para el grupo control (0), como sí lo hacía para el experimental (1), como se aprecia en la Tabla 1.

Para realizar una prueba T de student para muestras independientes, se hizo necesario reconfigurar la variable RESPMIN_NOV, con la función Log10. Una vez hecho lo anterior, se aplicó una prueba T para muestras independientes, asumiendo varianzas iguales. Los resultados que se obtuvieron se presentan en la Tabla 2.

Tabla 1. Pruebas de normalidad

	Grupo	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
RESPMIN_NOV	0	.153	33	.048	.927	33	.029
	1	.128	31	.200	.951	31	.170
PPM_NOV	0	.132	33	.154	.971	33	.496
	1	.149	31	.077	.942	31	.091

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Prueba T para muestras independientes

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bi-lateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Superior	Inferior
PPM_NOV	0.215	0.645	-0.905	62	0.369	-8.290	9.161	-26.603	10.023
RESPMIN_NOV	0.000	1.000	-1.177	62	0.244	-0.05147	0.04371	-0.13884	0.03591

Fuente: elaboración propia.

Con base en estos resultados se puede interpretar que no se encontraron diferencias significativas entre los resultados alcanzados para las variables RESPMIN_NOV ($p=0.244$) y PPM_NOV ($p=0.369$) entre ambos grupos.

Luego se verificó la normalidad de la diferencia, con la prueba Shapiro-Wilk, entre los valores de las variables de interés, antes y después del tratamiento, y se encontró que cumplen con la distribución normal: RESPMIN (grupo control, $p=0.080$ y grupo experimental, $p=0.051$) y PPM (grupo control, $p=0.763$ y grupo experimental, $p=0.111$).

Con lo anterior se ejecutaron pruebas T para muestras relacionadas para ambos grupos, y se encontró, para el experimental, un incremento en los valores obtenidos en la prueba TOEFL ITP ($t(30) = -7.403$, $p=0.000$) entre las mediciones realizadas antes ($M=3.77$) y después ($M=7.32$) de la intervención. Para el grupo control también hubo un incremento, aunque menor ($t(32) = -2.190$, $p=0.036$), entre ambas mediciones (antes: $M=5.18$; y después:

$M=6.52$). Para el caso de las palabras por minuto, sólo en el grupo control se detectó un incremento significativo ($t(32) = -2.484$, $p=0.018$), entre las mediciones previas ($M=100.94$) y las posteriores ($M=118$).

Para verificar si algunas condiciones, previas al tratamiento, pudieran vincularse a dicho incremento, se encontró que para el grupo control no hubo vinculación significativa alguna, mientras que para el grupo experimental se detectaron vinculaciones significativas de valor bajo con el puntaje previamente logrado en la misma prueba (0.365) y con el valor alcanzado en la prueba Penguin (0.365), significativa pero de valor moderado con la cantidad de palabras leídas por el alumno (0.403) y altamente significativa moderada, pero inversa, con la edad (-0.470).

Adicionalmente, para el grupo experimental se midió el nivel de asociación entre las variables pasivas y activas, y se encontraron valores positivos significativos de magnitud moderada en los resultados de RESPMIN_NOV,

con la frecuencia de uso de los recursos digitales (FRECUENCIA) y con la calificación promedio en las actividades multimedia Jclic (PROMEDIO); y una similar pero de magnitud baja con PPM_NOV. También, y conforme a la propuesta de Condemarin y Milicic (1988) de convertir los puntajes obtenidos en la prueba cloze a niveles funcionales de lectura (independiente, instruccional y de frustración), se obtuvieron medidas de correlación por cada grupo, y se encontraron valores altos de asociación con los del nivel independiente para las variables PROMEDIO y PPM_NOV, así como

moderados para FRECUENCIA y RESPMIN_SEP, como se aprecia en la Tabla 3. Por cada uno de los grupos anteriores se obtuvieron medidas t de muestras relacionadas, y se encontraron valores significativos para RESPMIN: instruccional ($t = -7.435$, $p = 0.000$) e independiente ($t = -2.979$, $p = 0.014$).

Al dividir a los participantes por nivel de lectura en la prueba cloze, se encontraron mejores resultados en el nivel independiente (Tabla 3), lo que parece indicar que sí existe asociación entre la lectura comprensiva en L1 y L2.

Tabla 3. Correlación Pearson entre variables bajo estudio (global y por nivel)

Variable = RESPMIN_NOV	Global	Por nivel	
		Instruccional (N=20)	Independiente (N=11)
RAZ_ASIST	0.313	0.235	0.421
FRECUENCIA	0.417*	0.312	0.756*
PROMEDIO	0.582*	0.544*	0.734*
PPM_NOV	0.361*	0.315	0.490
RESPMIN_SEP	0.365*	0.464	0.320

Fuente: elaboración propia.

Cuestionario en línea. Los resultados de la encuesta electrónica anónima sobre las experiencias vividas indican, entre otras cosas, que la mitad de los participantes había usado la computadora previamente para alguna materia, que usaron los recursos digitales fuera de la clase en la misma proporción, que a todos les gustaría seguir usando las TIC para sus clases de inglés, y que usaron una computadora personal (20) y computadora y celular inteligente (11) para acceder a los recursos. A la pregunta ¿qué te pareció haber usado computadoras para tu clase de inglés?, respondieron, entre otras cosas:

Fue muy práctica y amena la clase con muchos ejercicios y temas muy bien explicados.

Pues es bueno porque es más fácil poder aprender inglés y me pareció muy agradable

ya que pudimos utilizar la tecnología en el aprendizaje.

Me pareció una propuesta muy buena, aparte de que es interesante, nos ayuda a aprender de una manera diferente a la que uno está acostumbrado y se aprenden más fáciles las cosas.

Me gustó mucho, aprendí más cosas que en una clase normal.

Creo que atrae más nuestra atención y no es aburrida la clase.

Cuando se les preguntó la manera en que los problemas técnicos en el aula de cómputo afectaban su aprendizaje, respondieron que casi nada, excepto que en ocasiones la conexión

a Internet era muy lenta y en otras, cuando una computadora estaba descompuesta tenían que esperar a que otro compañero les prestara la suya, con lo cual no podían avanzar conforme se necesitaba.

Al cuestionarles acerca de los beneficios de usar los recursos digitales fuera de la clase, quienes sí los aprovecharon indicaron que les sirvió de mucho para repasar y aclarar dudas sobre lo visto con la maestra. Y sobre la pregunta ¿a qué podrías atribuir que mantuviste alta asistencia a la clase?, en su gran mayoría coincidieron en que la clase era muy entretenida, interesante y divertida. Adicionalmente, quienes tuvieron oportunidad se sintieron contentos al tener la posibilidad de utilizar el celular para su clase de inglés. Para verificar la socialización del aprendizaje durante sus sesiones se les preguntó qué tanto compartían información en clase, y se encontró que 17 de ellos lo hacían más o menos, y 12, mucho.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Como primer aspecto a considerar en los resultados obtenidos se puede mencionar que aunque la medición de la prueba de velocidad lectora palabras por minuto (ppm) no se aplicó con la finalidad de medir la comprensión final alcanzada, variable que se midió a través de la prueba TOEFL ITP, quedó como tarea pendiente realizar mediciones inter-evaluadores a fin de respaldar la fiabilidad de las respuestas otorgadas en las preguntas de comprensión utilizadas al final de la lectura. Lo anterior sería recomendable, ya que las diferencias halladas entre los dos grupos al inicio y final de la prueba refieren cierta desigualdad en el repertorio léxico de quienes participaron en el estudio; éste es un dato a tomar en cuenta en población con nivel precario del idioma inglés, como los participantes del estudio.

Así mismo, cabe realizar algunas acotaciones al respecto de la prueba electrónica cloze, pues se observó que pese a que algunos participantes completaron correctamente los

espacios vacíos, usaron términos que guardan relación connotativa con los términos léxicos formales; es decir, usaron vocabulario informal. Es por ello que se decidió revisar las respuestas individualmente, lo que permitió subsanar dicha condición posteriormente a la revisión automatizada. Esto se reflejó en los resultados que se han presentado.

Otra observación es referente a aspectos técnicos: pese a que se realizaron pruebas de usabilidad al material utilizado durante la intervención, las condiciones de acceso a red y equipo de cómputo en el plantel sede dificultó la adecuada visualización de los recursos, además de que se encontró debilidad visual en un par de alumnos. Debido a lo anterior se recurrió a lecturas impresas en los casos necesarios. Este hecho quedó consignado en las respuestas del cuestionario aplicado al grupo experimental como factor que, si bien moderadamente, pudo afectar a su ejecución, por lo que se considera necesario tomar en cuenta dichos aspectos en una posterior aplicación.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La hipótesis principal que se planteó fue que la implementación de estrategias de lectura mediadas por TIC, en estudiantes de bachillerato tecnológico, mejora la adquisición de la competencia lectora en inglés.

La hipótesis fue apoyada por el análisis estadístico de la prueba de comprensión en texto TOEFL ITP, donde se muestra que pese a que los dos grupos (control y experimental) tuvieron diferencias significativas, el grupo experimental superó al de control. Así mismo, las correlaciones que se detectaron entre el puntaje obtenido en el post-test, la frecuencia de uso de los recursos digitales, y la calificación promedio en las actividades multimedia, respaldan la hipótesis propuesta.

Entonces, la instrucción de estrategias lectoras, aun en estudiantes con dominio bajo del inglés, es efectiva para lograr mejoría en la comprensión de textos académicos, como lo han

documentado otros investigadores (Carrillo, 2010; Gómez *et al.*, 2013); adicionalmente, dicha mejoría es optimizada mediante el uso de escenarios individualizados de aprendizaje que, a través de la presentación de estímulos multimodales, conjuguen tanto la activación de los diferentes estilos de aprendizaje como la flexibilidad de los entornos y ritmos personales en la adquisición de contenidos y en la práctica de las habilidades alcanzadas. El uso de material en línea permite un fácil acceso a las ayudas que facultan la comprensión de términos y léxico desconocidos, ya sea mediante glosario o con traductor, ya que dicho material contextualiza el vocabulario encontrado (Marzban, 2011; Taylor, 2006); lo anterior genera ganancias si adicionalmente se instruye en estrategias que permitan al lector abordar un texto, como sucedió en el trabajo de Jiménez (2013).

Lo anterior arroja luz frente al diseño de experiencias educativas para la enseñanza del proceso lector en inglés como L2, ya que si bien los grupos involucrados recibieron tratamientos equivalentes en contenido, difirieron en el grado de individualización de la enseñanza (tutoría, seguimiento y evaluación). Dicho factor, aunado al enriquecimiento de la práctica con material multimedia, parece haber impactado positivamente en la ejecución alcanzada por los alumnos que integraron el grupo experimental. La reflexión anterior coincide con las respuestas al cuestionario aplicado, donde los alumnos expresan satisfacción en el uso de los recursos y mayor interés en ese estilo de clase. Un aspecto primordial para el desenvolvimiento académico de los individuos es la lectura en L2; es por ello que su enseñanza debiera ocupar espacios amplios y eficientes. En este sentido, el estudio de sistemas y ambientes de enseñanza-aprendizaje enfocados a la individualización, desde el contexto nacional, parece ser una opción viable.

De manera paralela, se esbozó que existe relación entre velocidad lectora (ppm) y comprensión de textos en L2, a partir del supuesto de que la exposición a vocabulario de uso frecuen-

te puede generar ganancias en la incorporación del mismo, precisión en su reconocimiento y, por lo tanto, beneficios en su comprensión.

Los datos obtenidos de la prueba de velocidad lectora parecieran, de inicio, discordantes; es decir, durante el pre-test se registró una velocidad lectora superior en el grupo experimental, lo que en teoría debía otorgar mayores positivos en las preguntas de comprensión incluidas al final de la lectura. Sin embargo, sucedió lo contrario: el grupo control con una velocidad ppm menor registró mejores respuestas. Debido a que se trata de población con baja competencia en L2, este hecho aporta datos diferenciales en la amplitud del léxico de uso común entre los participantes, aspecto que no logró diferenciarse con la prueba de ubicación de nivel en lectura del inglés, ya que ésta considera tanto aspectos léxicos como gramaticales. Tal hallazgo no es sorprendente, puesto que la literatura refiere que los lectores con dominio bajo en L2 se apoyan principalmente en el reconocimiento de vocabulario para poder entender un texto (Eagleton y Dobler, 2007; Grabe, 2009; Hedgcock y Ferris, 2009).

A partir de la baja puntuación inicial del grupo experimental en las preguntas de comprensión, se conjetura que los participantes no respetaron la lectura a su ritmo normal, sin embargo, al puntuar nuevamente alto en velocidad durante la prueba posterior, pero con ganancias en las preguntas de comprensión, se puede deducir que el tratamiento produjo cambios tanto en la adquisición de vocabulario como con el uso de estrategias lectoras, ya que en conjunto dicho grupo puntuó más alto que el control.

Ahora bien, en cuanto a la relación TOEFL ITP-ppm se encontró una relación significativa de valor moderado en el grupo experimental, lo que no sucedió con el grupo control a pesar de haber incrementado su velocidad lectora. Lo anterior parece confirmar que, en la lectura académica, la fluidez lectora no es un predictor directo de la comprensión, tal como lo exponen Valencia *et al.* (2010), ya que puede

influir la selección de estrategias para alcanzar un objetivo determinado en la lectura.

La segunda hipótesis fue que una comprensión lectora adecuada en L1 presentará relación con la lectura en L2, aunque posiblemente limitada respecto al nivel de dominio de inglés de los participantes.

Los lectores ubicados en el nivel independiente en L1, aquellos que pueden realizar una lectura con fluidez y precisión en su comprensión total del texto sin requerir apoyo, lograron mejores resultados en su ejecución en L2. De tal resultado se desprende que si bien una lectura competente en L1 no garantiza el mismo dominio en L2, parece apoyar al proceso en tanto la instrucción de estrategias lectoras facilitó la tarea. La teoría del umbral lingüístico propone que se requiere de un manejo básico de la L2, específicamente de vocabulario, para poder transferir las habilidades lectoras de la L1 a la L2. En este caso, los participantes se encontraban en un nivel muy bajo de dominio del inglés y aun así se presentaron diferencias entre lectores buenos e instruccionales (en L1) para abordar la lectura en L2; esto refiere que, con un entrenamiento adecuado, los lectores habilidosos en L1, aun con niveles bajos de competencia en L2, pueden transferir más fácilmente la habilidad lectora a la L2. La transferencia lingüística no es automática, pero se posibilita.

TRABAJO FUTURO

En seguida se agregan algunas reflexiones al respecto del trabajo pendiente:

1. Dado que un porcentaje alto de participantes no alcanzó el valor mínimo

requerido para iniciar la comprensión lectora del inglés, según la prueba Penguin, se plantea para emisiones futuras que antes de entrar al tratamiento, el criterio de inclusión en la muestra sea que manejen un puntaje mínimo aceptable de la prueba, lo cual permitiría verificar con mayor claridad el impacto del tratamiento. Así mismo, una segunda aplicación que tome en cuenta las limitaciones observadas, tanto de aspectos técnicos como las carencias del idioma identificadas en la población participante, podría impactar el proceso lector en L2 y arrojar datos de interés para la población objetivo, como medida remedial.

2. Como recomendación a la creación de un plan nacional para lograr el dominio del inglés, se considera útil el registro de los datos reales sobre el dominio del inglés como LE, a partir de los cuales se generen estrategias contextualizadas. En este sentido, la identificación del nivel de lectura en inglés (fluidez lectora y comprensión), puede otorgar un estándar verídico de avance conforme al grado de estudios, lo que posibilitaría acercarse a una meta común.
3. En cuanto a cloze, su revisión minuciosa arroja datos aparentemente relacionados con escasez de léxico formal, de aquí que convendría relacionar la comprensión obtenida en distintas pruebas de lectura con la puntuación de cloze y verificar el impacto del uso frecuente de lenguaje de tipo connotativo.

REFERENCIAS

- ABDI, Reza (2013), "The Effect of Using Hypertext Materials on Reading Comprehension Ability of EFL Learners", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, vol. 83, pp. 557-562.
- AEBERSOLD, Jo Ann y Mary L. Field (1997), *From Reader to Reading Teaching. Issues and strategies for second language classrooms*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ALEGRE-Bravo, Alberto (2009), "Relación entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria en un distrito de Lima", *Persona*, núm. 12, pp. 207-223.
- ALYOUSEF, Hesham Suleiman (2006), "Teaching Reading Comprehension to ESL/EFL Learners", *Journal of Language and Learning*, vol. 5, núm. 1, pp. 63-73.
- ANDERSON, Neil (1991), "Individual Differences in Strategy Use in Second Language Reading and Testing", *The Modern Language Journal*, vol. 75, núm. 4, pp. 460-472.
- ANDERSON, Neil (1999), "Improving Reading Speed", *English Teaching Forum*, vol. 37, núm. 2, pp. 2-5.
- ANDERSON, Neil (2003), "Scrolling, Clicking, and Reading English. Online reading strategies in a second/foreign language", *Reading Matrix: An International Online Journal*, vol. 3, núm. 3, pp. 1-33.
- BERNHARDT, Elizabeth (2011), *Understanding Advanced Second Language Reading*, Nueva York, Routledge.
- BICKLEY, A., Billie Ellington y Rachel Bickley (1970), "The Cloze Procedure. A conspectus", *Journal of Literacy Research*, vol. 2, núm. 3, pp. 232-249.
- BORMUTH, John (1973), "Reading Literacy, its Definition and Assessment", *Reading Research Quarterly*, vol. 9, núm. 1, pp. 7-66.
- CALDERÓN-Ibáñez, Arlenys y Jorge Quijano-Peñuela (2010), "Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios", *Estudios Socio-Jurídicos*, vol. 12, núm. 1, pp. 337-364.
- CAÑO, Alfonso y Francisco Luna (2011), *PISA. Comprensión lectora I. Marco y análisis de los ítems*, Viscaya, ISEI-IVEI.
- CARRELL, Patricia (1998), "Can Reading Strategies be Successfully Taught?", *Australian Review of Applied Linguistics*, vol. 21, núm. 1, pp. 1-20.
- CARRELL, Patricia, Joanne Devine y David Eskey (1988), *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CARRILLO, Claudia (2010), "Promoting Tenth Graders' Reading Comprehension of Academic Texts in the English Class", *Profile Issues in Teachers Professional Development*, vol. 12, núm. 2, pp. 11-32.
- CHEN, Jason y Tara Roys (2010), "Motivations behind the Use of Web-Based Tutorials", Urbana, Universidad de Illinois-Departamento de Ciencias de la Computación, en: http://www.jasonchen.org/files/2011/05/tutorials_final-paper.pdf (consulta: enero de 2016).
- CONDEMARÍN, Mabe y Neva Milicic (1988), *Test de cloze. Aplicaciones psicopedagógicas*, Santiago de Chile, Andrés Bello.
- CROSSLEY, Scott, David Allen y Danielle McNamara (2011), "Text Readability and Intuitive Simplification. A comparison of readability formulas", *Reading in a Foreign Language*, vol. 23, núm. 1, pp. 84-101.
- CUMMINS, James (1983), "Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 6, núm. 21, pp. 37-68.
- DIFABIO de Anglat, Hilda (2008), "El test cloze en la evaluación de la comprensión del texto informativo de nivel universitario", *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, vol. 46, núm. 1, pp. 121-137.
- D'SILVA, Reginald Arthur (2011), *Promoting Reading Skills of Young Adult EAL Learners through Voice Recognition Software*, Tesis de Doctorado, University of British Columbia (Canadá).
- EAGLETON, Maya y Elizabeth Dobler (2007), *Reading the Web. Strategies for Internet inquiry solving problems in the teaching of literacy*, Nueva York, The Guilford Press.
- ENRIGHT, Mary, William Grabe, Keiko Koda, Peter Mosenthal, Patricia Mulcahy-Ernt y Mary Schedl (2000), *TOEFL 2000 Reading Framework. A working paper*, Princeton, Educational Testing Service.
- ESQUIVEL, Ismael, Jesús Lau, Waltraud Martínez-Olvera, Dulce María Rivera-Gómez y Susana Sánchez-Morales (2015), "Multimedia educativo y apropiación de estrategias de comprensión lectora en inglés", ponencia presentada en el Congreso Internacional de Investigación de Academia Journals, Celaya (México), noviembre de 2015.
- GARRETT, Nina (2009), "Computer-Assisted Language Learning Trends and Issues Revisited. Integrating innovation", *The Modern Language Journal*, vol. 93, núm. 1, pp. 719-740.
- GÓMEZ, Ángela, Anna Devis y Vicente Sanjosé (2013), "Corrección de errores en comprensión lectora en inglés. Una instrucción teóricamente fundamentada basada en estrategias macroestructurales", *Tejuelo*, vol. 16, núm.1, pp. 88-107.
- GONZÁLEZ, Raúl (1998), "Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales", *Persona*, núm. 1, pp. 43-65.

- GORSUCH, Greta y Etsuo Taguchi (2008), "Repeated Reading for Developing Reading Fluency and Reading Comprehension. The case of EFL learners in Vietnam", *System*, vol. 36, núm. 2, pp. 253-278.
- GRABE, William (2009), *Reading in a Second Language. Moving to theory from practice*, Nueva York, Cambridge University Press.
- GUY, Retta y Millicent Lownes-Jackson (2012), "Assessing the Effectiveness of Web-Based Tutorials Using Pre-and Post-Test Measurements", *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, vol. 8, núm. 1, pp. 15-38.
- HEDGCOCK, John y Dana Ferris (2009), *Teaching Readers of English: Students, texts, and contexts*, Nueva York, Routledge.
- HONG, Wei (1997), "Multimedia Computer-Assisted Reading in Business Chinese", *Foreign Language Annals*, vol. 30, núm. 3, pp. 335-344.
- Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO) (2015), *Inglés es posible. Propuesta de una agenda nacional*, México, IMCO.
- IRIGOYEN, Juan José, Miriam Jiménez y Karla Acuña (2008), "Análisis de la competencia lectora en estudiantes universitarios", *Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología*, vol. 4, núm. 1, pp. 84-96.
- IWAHORI, Yurika (2008), "Developing Reading Fluency. A study of extensive reading in EFL", *Reading in a Foreign Language*, vol. 20, núm. 1, pp. 70-91.
- JIMÉNEZ, John (2013), "Ayudas en línea para lectura multimodal en lengua extranjera", *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, vol. 6, núm. 2, pp. 69-92.
- JONASSEN, David (ed.) (2013), *Instruction Design for Microcomputing Software*, Nueva York, Routledge.
- KAMIJO, Takeshi (2009), "Analyzing the TOEFL ITP Reading Comprehension from a Test Preparation Textbook. A case study and its classroom application", *Journal of International Institute of Language and Cultural Studies*, vol. 21, núm. 4, pp. 195-206.
- KHAOKAEW, Burana (2012), *An Investigation of Explicit Strategy Instruction on EFL Reading of Undergraduate English Majors in Thailand*, Tesis de Doctorado, University of Bedfordshire (Reino Unido).
- KÜÇÜKOĞLU, Hülya (2013), "Improving Reading Skills Through Effective Reading Strategies", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, vol. 70, pp. 709-714.
- LOPERA-Medina, Sergio (2013), "El uso de la plataforma educativa Moodle en un curso de competencia lectora en inglés como lengua extranjera (ILE)", *Revista Núcleo*, vol. 24, núm. 29, pp. 79-103.
- LÓPEZ-Rodríguez, Natividad (1983), "Una técnica para medir la comprensión lectora: el test cloze", *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, vol. 1, núm. 1, pp. 299-310.
- MÁRQUEZ, Carolina, Pilar Ibáñez y Cristhian Pérez (2011), "Concordancia entre aplicaciones de textos informativos y científicos elaborados mediante la técnica cloze en alumnos universitarios de carreras del área de la salud", *Revista Educación en Ciencias de la Salud*, vol. 8, núm. 2, pp. 133-138.
- MARZBAN, Amir (2011), "Investigating the Role of Multimedia Annotations in EFL Reading Comprehension", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, vol. 28, pp. 72-77.
- MCNAMARA, Danielle S., Max Louwerse, Zhiqiang Cai y C. Arthur Graesser (2005), Coh-Metrix Version 1.4. [computer software], en: <http://cohmetrix.memphis.edu> (consulta: julio de 2015).
- MONSALVO, Eugenio (1985), *Análisis de la prueba cloze en 2º de EGB*, Memoria de Licenciatura, Salamanca, Universidad de Salamanca (España).
- MONTES de Oca, Dulce María Verónica (2013), *Cómo inciden los sitios digitales en un curso mixto para el desarrollo de la comprensión lectora en inglés de estudiantes de bachillerato*, Tesis de Maestría, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- National Reading Panel (2000), *Report of the National Reading Panel - Teaching Children to Read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction (report of the subgroups)*, Washington, National Institute of Child Health and Human Development.
- O'DONOGHUE, Jennifer (coord.) (2015), *Sorry. El aprendizaje del inglés en México*, México, Mexicanos Primero.
- OLLER, Judith y Ignasi Vila (2011), "Interdependencia entre conocimiento de catalán y castellano y efectos de la lengua familiar en la adquisición de las lenguas escolares", *Cultura y Educación*, vol. 23, núm. 1, pp. 3-22.
- PASQUARELLA, Adrian Dominic Kenneth (2009), *Reading Comprehension in Adolescent First and Second Language Learners: A comparison of simple and multi-component models*, Tesis de Maestría, Universidad Wilfrid Laurier, Ontario (Canadá).
- PHILLIPS, Deborah (2001), *Longman Complete Course for the Toefl Test. Preparation for the computer and paper tests*, Nueva York, Longman Pearson Education.
- QUINTERO, Anunciación (1986), "Análisis de la validez del test 'cloze' como prueba de comprensión lectora", *Enseñanza: Anuario Interuniversitario de Didáctica*, núm. 4-5, pp. 149-154.
- REYES-Cruz, María del Rosario, Griselda Murrieta-Loyo y Edith Hernández-Méndez (2011), "Políticas lingüísticas nacionales e

- internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias”, *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, vol. 6, núm. 12, pp. 167-197.
- SATO, Takeshi, Mitsuyasu Matsunuma y Akio Suzuki (2013), “Enhancement of Automatization through Vocabulary Learning Using CALL. Can prompt language processing lead to better comprehension in L2 reading?”, *ReCALL*, vol. 25, núm. 1, pp. 143-158.
- SNOW, Catherine (2002), *Reading for Understanding. Toward an R&D program in reading comprehension*, Santa Mónica, Rand Corporation.
- SOLÉ, Isabel (1992), *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó.
- TAGUCHI, Etsuo, Miyoko Takayasu-Maass y Greta Gorsuch (2004), “Developing Reading Fluency in EFL. How assisted repeated reading and extensive reading affect fluency development”, *Reading in a Foreign Language*, vol. 16, núm. 2, pp. 70-96.
- TAYLOR, Alan (2006), “The Effects of CALL versus Traditional L1 Glosses on L2 Reading Comprehension”, *CALICO Journal*, vol. 23, núm. 2, pp. 309-318.
- TAYLOR, Wilson L. (1953), “Cloze Procedure: A new tool for measuring readability”, *Journalism and Mass Communication Quarterly*, vol. 30, núm. 4, pp. 415-433.
- TINDALL, Evie y Deanna Nisbet (2010), “Exploring the Essential Components of Reading”, *Journal of Adult Education*, vol. 39, núm. 1, pp. 1-9.
- VALENCIA, Sheila, Antony Smith, Anne Reece, Min Li, Karen Wixson y Heather Newman (2010), “Oral Reading Fluency Assessment: Issues of construct, criterion, and consequential validity”, *Reading Research Quarterly*, vol. 45, núm. 3, pp. 270-291.
- WALTER, Catherine (2004), “Transfer of Reading Comprehension Skills to L2 is Linked to Mental Representations of Text and to L2 Working Memory”, *Applied Linguistics*, vol. 25, núm. 3, pp. 315-339.
- WARSCHAUER, Mark y Deborah Healey (1998), “Computers and Language Learning: An overview”, *Language Teaching*, vol. 21, núm. 2, pp. 57-71.
- YEGANEH, Maryam Tafaraji (2013), “Repeated Reading Effect on Reading Fluency and Reading Comprehension in Monolingual and Bilingual EFL Learners”, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, vol. 70, pp. 1778-1786.
- ZORRILLA, Margarita y Patricia Langford (2007), “Competencia lingüística en inglés de estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior de Aguascalientes, 2006. Resultados generales”, ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida (México), 5-9 de noviembre de 2007.

La enseñanza de la historia y la construcción de subjetividad política de niños y niñas de educación básica primaria

NELSY CONSTANZA PEÑA FORERO* | JOSÉ GABRIEL CRISTANCHO ALTUZARRA**

El artículo presenta los resultados de una investigación que se ocupó de comprender cómo la enseñanza de la historia influye en la construcción de subjetividad política en una institución educativa distrital de Bogotá en primero, segundo y tercero de básica primaria. Se presenta inicialmente el abordaje teórico que fundamentó la investigación y los rasgos metodológicos. Como resultados se identifican brechas entre las formas de entender y comprender la historia por parte de las docentes, y las prácticas que se desarrollan en el aula; se encuentra que la enseñanza de la historia sigue encaminada a la configuración de referentes tradicionales en relación a las identidades, lugares sociales, formas de participación y relaciones sociales tales que la construcción de la subjetividad política de niños y niñas se va gestando desde dimensiones moralizantes, donde lo que prevalece es la adaptación al entorno social y la construcción de identidad nacional.

The article gives the results of research into how the teaching of history leaves a mark on the construction of political subjectivity in one Bogotá school district, in the first three grades of primary school. The paper begins by laying out the theoretical basis and methodological aspects of the research. The results show gaps between the ways of understanding and comprehending history by teachers, and classroom practices; the findings reveal that the teaching of history continues to be directed toward shaping traditional points of references about identities, social places, forms of participation and social relations, such as where the construction of children's subjectivity has moralistic aspects, with a prevailing focus on adaptation to the social surroundings and the construction of national identity.

Palabras clave

Historia
Enseñanza de la historia
Infancia
Sujeto político
Subjetividad política

Keywords

History
History teaching
Childhood
Political subject
Political subjectivity

Recepción: 4 de mayo de 2016 | Aceptación: 1 de agosto de 2016

* Docente de básica primaria en la Secretaría de Educación Distrital (SED), Bogotá (Colombia). Magíster en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Líneas de investigación: educación y cultura política; enseñanza de la historia.

** Docente investigador de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Líneas de investigación: educación y cultura política; estudios culturales; estudios sobre cine; ética y política; epistemología. Publicaciones recientes: (2016), "Relaciones entre los campos y las categorías educación y tecnología: análisis desde una perspectiva histórico-cultural", *Educação & Sociedade*, vol. 37, núm. 135, en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000200573&lng=en&nrm=iso; (2014), "La categoría oposición política: reflexiones para su conceptualización", *Análisis Político*, núm. 81, mayo-agosto, pp. 98-113, en: <http://revistas.unal.edu.co/index.php/apol/article/view/45768>. CE: jogacral@outlook.com

INTRODUCCIÓN¹

La enseñanza de la historia ha tenido gran relevancia en la configuración de la identidad nacional; como afirman Carretero y Kriger (2010), desde el siglo XIX se ha legitimado un discurso de la historia encaminado al fortalecimiento de los Estados. Por otra parte, la enseñanza de la historia también puede ser el espacio para la formación de sujetos históricos que problematizan tales discursos, considerados como aspectos del devenir en tiempo presente y futuro. Es con base en lo anterior que surge la pregunta por la enseñanza de la historia y su incidencia en la construcción de subjetividad política.

Esta interrogante orientó una investigación que se ocupó de comprender cómo la enseñanza de la historia ha influido en la construcción de la subjetividad política, en particular en la institución educativa distrital Brazuelos de la ciudad de Bogotá. Para ello la investigación se trazó, como objetivos específicos, caracterizar los procesos de la enseñanza de la historia de los niños y niñas que estudian en esta institución; y analizar las metodologías que se desarrollan en el aula para la enseñanza de esta disciplina por parte de maestras que desempeñan el área en los grados de primero, segundo y tercero de primaria.

En este artículo se presentan los resultados de la investigación en tres partes: en la primera se exponen los referentes teóricos de la investigación; en la segunda la metodología del trabajo; y en la tercera, los resultados obtenidos. Se cierra con las conclusiones.

REFERENTES TEÓRICOS

Este trabajo se enmarca en el campo de los estudios de la educación y la cultura política, categorías que se asumen como una “herramienta analítica que permite dar cuenta de los elementos culturales inmersos en procesos de

construcción de identidad individual y colectiva y, por tanto, en la construcción de sujetos políticos” (Herrera *et al.*, 2005: 16). Esto implica analizar la educación como el contexto donde se estructuran formas de regulación inscritas en relaciones de poder y procesos de configuración de sujetos.

La categoría cultura política describe las configuraciones sociales que varían de acuerdo a sus diferentes momentos históricos. Y es en ese marco donde se propone la pregunta por la enseñanza de la historia y su incidencia en la construcción de subjetividad política, ya que a través de la enseñanza de la historia se generan efectos en la formación y en los procesos de construcción de identidades colectivas e individuales.

La enseñanza de la historia como práctica cultural

El análisis de la enseñanza de la historia es sumamente amplio, pero destacan dos posturas: por un lado, la mirada psicopedagógica, marcada por las discusiones sobre el proceso de aprendizaje de lo histórico; y, por otro, la mirada sociocultural, interesada en las apuestas teóricas y metodológicas, el sustrato ideológico o político que conlleva la enseñanza de la historia, y la mirada autocrítica constante sobre el quehacer del historiador y del pedagogo de la historia.

En la primera tendencia el objeto de indagación fue el proceso de construcción y aprendizaje de las representaciones sociales. Autores como Piaget (1940; 1990; 1997) y Dewey (1990) se interesaron por estos aspectos (Carretero, 2002; Carretero y Castorina, 2010); en los que el énfasis se concentró en los procesos cognitivos necesarios para el aprendizaje del conocimiento histórico.

El segundo enfoque propende por discusiones y cambios significativos en la enseñanza de la historia que exceden el campo de la

¹ Este artículo recopila los resultados de la investigación realizada para la tesis de maestría titulada: *La enseñanza de la historia y la construcción de subjetividad política de niños y niñas de básica primaria*. Universidad Pedagógica Nacional (2015).

psicopedagogía. Este enfoque es el de mayor interés para esta investigación, pues parte del principio de que la enseñanza de la historia es una práctica cultural y, por lo tanto, está enmarcada en los contextos sociales mediados por intereses y relaciones de poder. Esta discusión se basa, en primer lugar, en un concepto de historia según el cual ésta es una ciencia neutral que estudia los hechos acaecidos en el pasado; y, en segundo lugar, se considera como una disciplina en el marco de orientaciones políticas y bases ideológicas. Como enuncian Carretero y Kriger (2010: 58):

Plantear el problema de los usos correctos o incorrectos de la historia implica poner el foco precisamente en las articulaciones entre la gestión del pasado y la construcción del presente común... preguntarse por el sentido más profundo y también el valor más inmediato que la enseñanza de la historia escolar actualiza para cada generación.

Para el caso de Colombia, diversos autores se han ocupado del asunto. Lenis (2010) realiza un acercamiento al desarrollo de la enseñanza de la historia patria a mediados del siglo XIX e inicios del XX, periodo en el cual la enseñanza de la historia se centraba en un interés por el establecimiento de una identidad nacional que fortaleciera el ideal de patria y la consolidación de un Estado nación. Para ello, se basaba en relatos sobre personajes, hechos y fechas para conmemorar, enfocados en una única visión del pasado.

En los años sesenta del siglo XX surgió un movimiento de renovación conocido como “la nueva historia de Colombia” (Lenis, 2010: 139), con el fin de reflexionar sobre viejos problemas del pasado. Este movimiento abrió nuevas rutas de investigación para comprender el estado actual del país, así como el interés por indagar sobre éste, frente a la limitada visión de mostrar el pasado de Colombia centrado en el reconocimiento de un nacionalismo ilustrado.

Otro trabajo (Cacua, 2005) hace referencia a la desaparición de la asignatura de historia patria en el currículo escolar de educación básica desde el año 1976; esta ausencia ha traído consigo, según este autor, la pérdida de identidad nacional, dado que en la escuela ya no se brinda una formación en historia y no hay memorias del pasado.

Otro trabajo de investigación (Guerrero, 2011) busca esclarecer las reformas educativas que se desarrollaron en Colombia desde 1973 al 2007 respecto a la enseñanza de la historia. Se analiza la renovación curricular desde la relación entre pasado y presente, y se cuestiona la mirada de la historia como un relato de hechos acaecidos, para apropiarla desde una mirada crítica, analítica y reflexiva.

Para esta autora, los trabajos de historia que se gestaron en Alemania con base en la perspectiva marxista y el liderazgo de la escuela de los Annales hicieron posible abordar fenómenos sociales dentro de un conjunto macro que comprendía y relacionaba a la historia con lo humano, con su actuar, su forma de relacionarse con sistemas económicos y con el medio, bajo esquemas de poder en lo cotidiano (Guerrero, 2011). Desde este enfoque la enseñanza de la historia se entiende como interdisciplinar, ya que en él intervienen la sociología, la filosofía y la antropología, entre otras, y asume importantes retos para complementar el conocimiento. Este enfoque daría origen, en la educación básica en Colombia, a la inclusión de la historia como parte de las ciencias sociales, como se concibe actualmente.

La enseñanza de la historia y la configuración de subjetividad política

Lo anteriormente expuesto nos lleva a preguntarnos por el papel que juega la enseñanza de la historia en la configuración de todo ser humano como sujeto que se encuentra inmerso en una comunidad y cultura determinada:

La dinámica manera de ser que cada uno de nosotros configura de sí y es configurada en esa constante interacción y producción de experiencias; y puede pensarse que dicha manera de ser dinámica se expresa en las maneras de estar, de actuar, de situarse ante sí mismo, ante la vida, ante los demás y ante el mundo (Cristancho, 2012: 3).

Luego entonces, la pregunta es ¿cómo se configuran los niños y las niñas como sujetos políticos, ya que históricamente no siempre se les ha reconocido como sujetos? Jiménez (2012) asume la constitución de la infancia a partir del problema del sujeto, que se considera inserto en relaciones de poder; de allí su idea de valorar a la infancia como sujeto que está inmerso en procesos de subjetivación y objetivación que se muestran como continuos, complejos e inacabados. Esta visión contemporánea entiende a la infancia desde una perspectiva integradora, donde se asume un sujeto que se construye a partir de las relaciones que establece en la interacción con otros, y en las cuales se gestan aprendizajes que configuran subjetividades.

En el siglo XX la infancia y el niño escalan a una posición política, jurídica y social muy relevante: se establece la protección de la infancia como lucha prioritaria en la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN), instrumento que deberá regular las leyes para la infancia y adolescencia; y se consolida al niño como sujeto de derechos, pero a partir de la ideología neoliberal (Bustelo, 2007).

A partir de lo anterior es posible establecer una concepción de infancia como construcción cultural, con rasgos característicos de acuerdo a los intereses y necesidades de la sociedad particular (Narodowski, 1994). El niño es pensado como un ser humano que configura una subjetividad política a partir de los referentes a los que puede acceder en su medio social, cultural y educativo. Al

respecto, Kaufman (2006) plantea que los primeros lazos afectivos que se establecen con los bebés son fundadores de la subjetividad porque es gracias a ellos que el sujeto se ubica en la historia familiar y conforma su subjetividad en relación con los otros. A partir de la mediación cultural el individuo adquiere un lenguaje, unas creencias y una forma de leer el mundo, del cual también hace parte, donde se encuentra inmersa la escuela y donde tiene lugar la enseñanza de la historia.

METODOLOGÍA

Con base en las anteriores premisas se decidió indagar acerca de cómo la enseñanza de la historia imprime su sello en la construcción de subjetividad política en niños de la escuela distrital Brazuelos, en Bogotá, ubicada en el barrio del mismo nombre, en la localidad de Usme.² La investigación se realizó con estudiantes de primero, segundo y tercero de primaria y docentes de los mismos grados. A esta institución asiste población de los estratos 1 y 2: población de escasos recursos económicos, bajo nivel educativo, familias numerosas, muchas en condición de desplazamiento forzado debido al conflicto armado interno colombiano; en la mayoría de los casos viven en hogares disfuncionales con problemáticas de consumo de sustancias psicoactivas, pandillas y maltrato intrafamiliar.

Metodológicamente se asumió una perspectiva sociocrítica de corte cualitativo, lo cual se refiere “a un ámbito de aplicación concreto...; y procede en términos hermenéuticos... partiendo de la conciencia que de la situación tienen los propios individuos agentes” (Habermas, 2007: 27-28); por ello se buscó profundizar en los procesos de los sujetos concretos. El ejercicio de indagación se desarrolló con dos estudiantes de cada grado (niño y niña), una vez obtenido el consentimiento informado de los tutores de los estudiantes y los

² Colegio Brazuelos IED, “Malla curricular de ciencias sociales para los grados primero, segundo, tercero de primaria”, 2014.

docentes. Los instrumentos que permitieron recolectar la información fueron: entrevistas semiestructuradas a niños y docentes, revisión de cuadernos de los estudiantes y observación de algunos planes de estudio de las docentes encargadas del área de ciencias sociales para estos grados. Para efectos de la presentación de los resultados los nombres fueron cambiados por seudónimos, para garantizar el anonimato de los participantes.

RESULTADOS

Desde las diferentes prácticas e intervenciones que se desarrollan en el aula, los docentes posibilitan a sus estudiantes, de diversas maneras, elementos para la configuración de subjetividades y de subjetividad política. Es en este escenario donde de una manera u otra se elaboran conceptos y significados, y donde el estudiante construye formas de pensamiento. A continuación, detallamos algunos elementos que se identificaron a partir del análisis de la información.

La enseñanza de la historia vista por los docentes: enfoques y formas

En las líneas que siguen se presentan algunas percepciones que tienen las docentes que enseñan el área de sociales en estos grados, así como el enfoque de historia que desde la práctica educativa asumen a partir de su plan de estudios y las didácticas que desarrollan en el aula:

La historia son hechos que han sucedido y al transcurrir del tiempo se han hecho populares e importantes; estos hechos son los que se conocen como historia (Claudia, docente de primer grado).

La historia es una consecución relacionada de hechos que nos dieron como consecuencia todo lo que conocemos a partir de procesos históricos, eso es historia (Sara, docente de tercer grado).

Desde la respuesta dada por las docentes se puede percibir un sentido referido a hechos pasados o situaciones pasadas reconocidos; en una respuesta se utiliza el término “popular” para señalar precisamente la relevancia que se da a ciertos temas o discursos que forman parte del conocimiento general, o de aquello que además se ha llamado historia patria.

Historia es todo aquel recuento que nos conlleva a investigar de aquello que ha transcurrido en el paso del tiempo sobre algo importante, conocimiento que debemos transmitir a los niños para que ellos indaguen sobre lo que ocurre a nivel social, económico y político de lo que ocurrió hasta nuestros días (Paola, docente de segundo grado).

Esta maestra concibe la historia como una sucesión de hechos que transcurrieron en el pasado, y que tienen relevancia en el presente y proyección a un futuro; además establece una relación entre los efectos que dichos procesos —y sus componentes— han tenido en la sociedad, es decir, expresa una forma de entender la historia ya no tan ligada a lo tradicional, sino como un encadenamiento de hechos que repercuten en un orden; es decir, plantea la existencia de una cierta lógica social.

En los planteamientos elaborados por cada una de las docentes se expresa la manera como asumen la historia como proceso, pero con el interés de describirla en relación con el presente. Cuando se les preguntó acerca de qué era lo que consideraban indispensable en la enseñanza de la historia, ellas respondieron según el nivel en el que enseñaban:

En primero se empieza con cosas muy básicas; con mis niños estamos viendo las clases de casas, las chozas, para que los niños entiendan que en esas chozas vivían los indígenas de donde venimos nosotros, que esas son nuestras raíces, es mostrarles cosas que se van comparando con lo que hay ahora (Claudia, docente de primer grado).

Hacerle ver a los niños cómo hemos venido evolucionando como seres humanos, por medio de vivencias y diferentes didácticas del saber, para que ellos sean capaces de evolucionar en lo que estamos viviendo (Paola, docente de segundo grado).

Como puede verse, las maestras establecen una relación presente-pasado con una concepción evolucionista implícita de la vida humana.

En quinto [es] indispensable que ellos entiendan la colonia como un tiempo histórico del que devienen muchas de nuestras características como colombianos; yo tiendo a demeritar un poquito para tercero y cuarto lo que tiene que ver con la historia indígena e hispánica, lo demerito y en realidad no lo trabajo como debería ser. Me interesa más lo político, reconociendo que el cacicazgo era uno de los principios políticos que había en estas comunidades, pero no la cuestión de que hubo incas, muiscas, todo el discurso tradicional alrededor de eso lo demerito. Con tercero en el momento estamos trabajando geografía, por tanto no ha sido necesario entrar en historia, se trabaja en ciencia política y el proyecto se llama Políticos, que es un acercamiento a las categorías políticas, pero a partir de dibujos animados como *Princesita Sofía*, *Bajo terra*, *Goku en la antesala a la gran batalla*. En cuarto estamos trabajando nociones geográficas, las regiones de Colombia, ubicación de Colombia en el mundo. Digamos que siguiendo el currículo hasta ahora no ha llegado el momento de trabajar con cuarto grado, pero cuando llegue se trabajará como historia política y no como en América existían ciertas figuras políticas, sino específicamente en Colombia, que existían ciertas figuras, consultando un poco más la cuestión política de ese periodo prehispánico en nuestro territorio hoy. Mi enseñanza en historia específicamente apunta a la historia política, que es

lo que trato de trabajar mucho con quinto, además de las diferencias raciales, cosas que quedaron un poquito obsoletas, es más, qué nos dejó ese proceso; finalmente en nuestro tiempo quiénes nos están manejando, quiénes fueron en ese tiempo, cómo son esas relaciones (Sara, docente de tercer grado).

En estas expresiones, Sara asume la enseñanza de lo histórico en un sentido alejado, como lo señala, del enfoque tradicional, pues su interés se dirige a señalar en qué han incidido los acontecimientos en nuestra sociedad. En sus planteamientos deja ver que su postura y direccionamiento de la historia están enfocadas, desde su formación e intereses propios, alrededor de la política, con el fin de que el estudiante se conciba como sujeto participante. Su postura crítica frente al concepto tradicional de historia (aburrida, de datos, discursos repetitivos y con poco significado, una acción basada en la memoria), la consolida como un sujeto capaz de comprenderse como ser político.

En el caso de Claudia (“la relación con el contexto que tiene con su casa; que comparen la casa en la que cada uno vive con la choza en la que vivían los indígenas”) la docente pretende ilustrar diferencias a través del tiempo: “el pasado de los indígenas en relación con el presente del niño”. Sin embargo, al indagar acerca de cómo enseña la historia afirma que la enseñanza de esta disciplina no es pertinente para los primeros periodos, tan sólo para el último; y además considera que sólo tiene sentido cuando el estudiante conoce su contexto y ésta le sirve para comprenderlo y para reconocerse como persona dentro de una sociedad. Para esta docente, en primer grado la historia debería impartirse a partir de mitad de año, que es cuando “ellos ya saben cuál es su contexto, que antes hubo algo pasado para que eso se diera y que todo se da por un proceso; antes no creo que sea adecuado” (Claudia, docente primer grado).

En este caso, la docente asume lo histórico como lo pasado; sin embargo, sí se aprecia un

interés enfocado en generar un aprendizaje relacionado con el contexto inmediato de sus alumnos, es decir, con los espacios de la vida diaria: el colegio, la familia, el barrio, la ciudad y el país donde el niño habita y participa. Cabe mencionar que éstos son los temas que se enuncian y se ilustran en los cuadernos de los niños, pero para ella no tienen una relación directa con el conocimiento histórico.

Con respecto al aprendizaje se les preguntó a las docentes si consideraban importante que sus alumnos comprendieran el concepto de historia, a lo cual una de ellas respondió: “creo que sí es importante que entiendan qué es historia, por qué fue así, de dónde venimos, pero yo como tal no lo hago, no les digo que eso es historia... Pero sí sería importante” (Claudia, docente de primer grado).

En otro caso, llama la atención la categoría “personajes que hacen historia hoy”, y por eso se le preguntó a Paola cuál es el objetivo de enseñar este tema. La docente indicó:

Se enfocan personajes antiguos como Simón Bolívar, Cristóbal Colón, quiénes fueron, qué hicieron y a partir de ellos tenemos que ubicarlos en el siglo XXI, lo que estamos viviendo y quiénes hacen historia en este momento; hacerles ver a los niños que en todas las etapas de la historia han existido personajes importantes y que actualmente tenemos personajes muy valiosos, que han demostrado sus capacidades, que han hecho obra a través de sus enseñanzas. Estamos viendo el pasado, tiempo contemporáneo y la actualidad; el niño tiene que aprender quiénes fueron importantes, quiénes hicieron historia en cada época, y en la actualidad... se puede hacer un paralelo y tejer comparaciones, motivándolos para que indaguen más y amplíen su conocimiento con ayuda de los papás (Paola, docente de segundo grado).

En este caso se da una connotación diferente a la noción de personajes históricos, los

cuales estaban muy encasillados en los héroes de la patria. No obstante, se sigue manteniendo implícito el concepto de que lo histórico es sólo lo “destacado”, sin que se problematice que la definición de lo destacado es una construcción social y política.

Ahora bien, según esta docente la intencionalidad del área de ciencias sociales es lograr una enseñanza a través de la cual el sujeto comprenda el contexto social en el cual vive y convive:

Que los estudiantes sean capaces de crear, se conciben parte de la sociedad, y que como tal ellos tienen que seguir creciendo como personas, que las sociales son importantes en todos los aspectos como ciudadanos, con valores, pero que también es importante entenderla geográficamente, económicamente, como un encadenamiento en el tiempo (Paola, docente de segundo grado).

Esto implica que, a través del reconocimiento de aspectos del pasado, los niños identifiquen procesos, consecuencias y resultados que se ven reflejados en un presente —y que son identificables en su contexto social, político, económico y cultural—, para configurarse como sujetos históricos. Esto hace eco de lo que planteara Pluckrose:

La historia es una comprensión de los actos humanos en el pasado, una toma de conciencia de la condición humana en el pasado, una apreciación de cómo los problemas humanos han cambiado a través del tiempo y una percepción de cómo hombres, mujeres y niños vivían y respondían a los sucesos de ese pasado (1993: 17).

En el currículo de historia de segundo grado también se presentan algunos temas que forman parte del esquema tradicional, y que están enfocados a reiterar símbolos, relatos patrios y fechas conmemorativas, como el descubrimiento de América, la fundación de Bogotá y el grito

de independencia (20 de julio). Algunos hechos y periodos históricos de Colombia que se abordan en la educación básica son: indígena, republicano, hispánico, la batalla de Boyacá, la Patria Boba, la pérdida de Panamá y la conquista. Entre los primeros pobladores de Colombia se resaltan dos grandes culturas: los muiscas y los tayronas, y en ellas las familias más representativas, como las Chibcha, Caribe y Arawak; así como algunos personajes históricos. Al presentarse estos temas a los estudiantes no se señala ningún tipo de vinculación o relación con la situación actual ni con su contexto, es decir, no hay un acercamiento que facilite que el niño asuma la historia como comprensión de los actos humanos en el presente a través del tiempo. En este sentido, para Sara, docente de tercer grado, la historia

...no resulta tan importante como en un adolescente y un joven; y lo digo porque las condiciones cognitivas de los niños, pues específicamente no les dan para su comprensión histórica; la transposición didáctica de la comprensión histórica traerla al aula para un niño de tercero o cuarto además de tener su grado de dificultad pues no tiene mucho valor porque el niño no va a comprender, y de pronto sí es un poco subvalorar a los niños, pero en mi experiencia sí ha sido un poco más fructífero enseñar a adolescentes o jóvenes historia que a un niño de siete, ocho o nueve años.

Es importante resaltar esta postura ya que implica una subestimación de las capacidades y habilidades de los niños para comprender lo histórico. Además, esta apreciación nos permite identificar una concepción según la cual las niñas y los niños, por su corta edad, son incapaces de comprender cierta información; se asume que no es pertinente enseñarles determinados temas ya que no lograrán comprenderlos. Esta postura impide la incursión en el aula de propuestas que abogan por la construcción de un sujeto crítico y reflexivo.

Hasta aquí hemos reseñado las percepciones y experiencias de los docentes como pedagógica para comprender lo que sucede en el aula; dado que esta información se cotejó con los protagonistas de estos procesos, los niños, a continuación se muestran los resultados de estas indagaciones.

Nociones sobre historia construidas por los niños

Respecto al concepto de historia que construyen los niños, hay una tendencia muy marcada a establecer una definición ligada al cuento, al relato fantástico con final feliz, a las leyendas, a las historias de princesas y castillos, a los relatos bíblicos porque son, en sus palabras, la “historia de Dios”. Se tiene una noción de historia construida a partir de una representación de lo narrativo, desde relatos a los cuales el niño ha logrado ser introducido con cuentos o leyendas.

En este sentido, y siguiendo a Ricoeur (2004: 315), se presenta “una tensión que se establece entre la interpretación narrativista de los relatos que se cuentan (*stories*) y la historia que se construye sobre las huellas documentales (*history*)”:

Historia es un cuento, como el cuento de *Bajo terra*, porque se puede leer (Andrés, primer grado, 6 años).

Historia es un libro, es leer, imaginar, porque tiene muchas cosas bonitas; es un cuento que se lee porque eso hace dormir, también la biblia es historia porque habla de Dios (Lina, primer grado, 6 años).

Historia es como una historieta de la llorona y otras que no me acuerdo (Paula, segundo grado, 7 años).

Para el caso de tercer grado los estudiantes siguen relacionando el concepto de historia con la narración de ciertos relatos, como mitos y leyendas. Cuando se les preguntó sobre

historia, uno de ellos respondió: “La historia es contar algo, un resumen, como una reflexión, es un cuento, la historia cuenta lo que había pasado” (Juan, tercer grado, 10 años).

Al respecto señala Ricoeur:

Relato como medio de transmisión considerado como un componente menor del conocimiento histórico y más del acontecimiento, vinculado a la tradición, la leyenda, el folclore, el mito; o como lo enuncian Mabillon y Voltaire, una historia que no muestra más que acontecimientos que sólo llenan la memoria e impiden elevarse a las causas y los principios para conocer la naturaleza profunda del género humano (2004: 313).

Esa forma de entender la historia es reconocida porque debe ser narrada para entender hechos que sucedieron en el pasado: “la historia es cosas que yo no hice. La historia es cuando hablan las personas y dicen cosas que no sabemos” (Luis, segundo grado, 8 años).

Desde este tipo de relatos se asimila la historia como un modo alternativo a la concepción de historia como disciplina; para primero y segundo grados este sentir es más fuerte; ya para el tercero se asocia a un estado de temporalidad y a un tiempo pasado con relación a unos hechos que tienen trascendencia. Como lo plantea (Ricoeur, 2004) se evidencia una confrontación entre relato histórico y relato de ficción en lo que concierne a las formas literarias signadas en el poder de la imaginación que dibuja los contornos del otro distinto de lo real. Este sentido se va ampliando y configurando a medida que aumenta el nivel de escolaridad, aún tal vez un poco alejado del concepto de historia como disciplina. Esto es evidente cuando se pregunta a los niños por aquello que les han enseñado sobre este tema:

No recuerdo qué me han enseñado de historia. Me gustaría que me enseñaran la historia del cuento, de las hadas, porque me gustan las hadas (Andrés, primer grado, 6 años).

No sé (Lina, primer grado, 6 años).

Me han enseñado la biblia y la familia, lo que dice ahí. Me gustaría que me enseñaran mucho sobre la biblia porque la biblia es como una historia (Luis, primer grado, 6 años).

No recuerdo qué me han enseñado. Me gustaría que me enseñaran todas las historietas (Paula, segundo grado, 7 años).

Me han enseñado que la historia es la reflexión sobre un cuento, que la historia fue leída y escrita para que la leyeran y contaran lo que había pasado (Sergio, tercer grado, 9 años).

Me han enseñado leyendas y narraciones. Me gustaría que me enseñaran más leyendas, las que no conozco (Juan, segundo grado, 8 años).

En cada una de las respuestas de los estudiantes se puede apreciar cierta dificultad para enunciar lo visto o aprendido, y se duda o afirma no saber ni recordar, al igual que al tratar de establecer qué quisieran aprender. Esta manera de asumir y entender la historia va tomando forma desde la percepción de relato, pero ya determinado como algo pasado, donde se presentan diferentes narraciones, no sólo el cuento, y donde ellos ya se conciben como parte de ésta; esto último, sin embargo, no se da de manera espontánea, sino razonada mediante las preguntas del diálogo, como puede verse en la entrevista a Juan (segundo grado, 8 años):

Entrevistadora: ¿tú crees que puedes hacer parte de la historia?

Juan: pues si estuviera en algo pasado sí. Como ya pasó ese pedazo de la parte de mi vida esa sería historia, lo que ha sido, ha generado la historia y lo que va a futurar.

Entrevistadora: ¿y tú tienes un pasado?

Juan: pues sí.

Cuando se habla de historia se establece una relación directa con el pasado que es identificada fácilmente por los estudiantes; en las respuestas dadas por este estudiante se aprecia su posición como sujeto histórico, ya que reconoce que tiene una historia y que, por tanto, forma parte de ella.

La historia y las ciencias sociales

Luego de indagar con los estudiantes sobre sus acercamientos al tema de la historia, se les preguntó por lo aprendido en el área de ciencias sociales para identificar el lugar de la historia como disciplina en este campo. A la pregunta sobre qué recuerdan de lo enseñado en ciencias sociales, los niños respondieron:

Sobre la familia, el colegio, que debemos portarnos bien en todos los lugares a donde se vaya, la rectora, y no me acuerdo de más (Andrés, primer grado, 6 años).

Cosas sobre el colegio, los profesores, la convivencia, que la gente antes vivía en chozas y ahora vivimos en casas (Lina, primer grado, 6 años).

Nos enseñan el colegio, la familia; tenemos que dibujar la familia y no sé qué más (Luis, primer grado, 7 años).

Como se ve, se mencionan temas que tienen que ver con el reconocimiento de su contexto y los diferentes escenarios que allí intervinieron y de los cuales forman parte; de igual manera, hacen mucho énfasis en las normas de comportamiento, los derechos y deberes de los niños en cada uno de estos escenarios, el reconocimiento del “yo”, la familia y el colegio; se hace evidente su presencia y la de quienes les rodean. Además, en la entrevista se les cuestionó respecto a las formas de comportamiento, normas y conductas que deben apropiarse para vivir en sana convivencia. Al respecto Paula, de segundo grado (8 años), afirmó:

Nos han enseñado que debemos hacerle caso a los papás, los símbolos patrios que son la bandera, el escudo, el himno nacional, también que debemos querer a nuestros papás porque nos enseñan y educan; también sobre el colegio, las normas porque nosotros tenemos normas en el colegio y en la casa, en qué colaboro en la casa y yo puse que lavaba la loza, hacerle caso a mis papás, no pelear con mi hermana, compartir los juguetes, no desperdiciar la comida y recoger el desorden. Y en el colegio obedecer a los profesores, respetar a los compañeros, no hablar en clase, cuidar y mantener limpio el salón, compartir con mis compañeros, formas de asociarnos... También hablamos de la convivencia que es estar juntos y en convivencia, las profesiones, los mapas y los planos.

Como se puede ver, uno de los temas relevantes es el de los símbolos patrios del país y del colegio, como forma de pertenencia e identidad a una sociedad y una institución. Otros temas que mencionó Paula fueron:

Vimos los mapas, que son importantes porque si uno se pierde entonces mira el mapa y sabe a dónde ir, también vimos los servicios públicos, mi país Colombia, los símbolos patrios, el territorio... para que cuando nos pregunten sepamos qué decir.

Estos temas forman parte de una historia más tradicional, que el estudiante identifica rápidamente cuando se le pregunta acerca de la historia de Colombia y que le permiten conocer lo que ha sucedido.

Además, la profesora nos habló de lo que pasó en la fundación de Bogotá, que empezó con 12 cabañas y una grandota que era la iglesia. Las familias indígenas, los chibchas, muiscas, tayronas, ellos son las tribus que habitaron en Colombia; las expresiones culturales (Sergio, tercer grado, 9 años).

A partir de temas relacionados con la historia de Colombia, como la fundación de Bogotá, los docentes hacen énfasis en las diferentes formas de organización política de ese momento, es decir, procuran sacar estos temas del discurso tradicionalista y analizar otros aspectos para que el niño pueda establecer una relación más directa entre las formas de organización social de cierta época con las actuales, y entienda así relaciones y consecuencias. De otro lado, enfocan el trabajo en lo geográfico para que se reconozca el espacio desde lo local (mapa de Usme, localidad del distrito de Bogotá) para ir ampliando el panorama.

Los niños y la construcción de su subjetividad política

Una vez presentado un panorama respecto a las percepciones que tienen los niños al referirse a la historia y los temas vistos en sociales, resulta importante destacar algunas nociones que orientan la construcción de subjetividad política en la infancia; estas nociones resultan de las respuestas que los niños exponen, y se denominan de acuerdo a las semejanzas, relaciones y patrones de enlace o recurrencia de las mismas: lugar social, formas de participación, identidad y relaciones con los demás.

La construcción de identidad

La identidad es una de las temáticas de mayor relevancia en los primeros grados de primaria en la asignatura de ciencias sociales. Se pretende que el niño se reconozca como sujeto a partir del “yo”; es en esos años que empieza a prevalecer un sentido de pertenencia e identificación con algo o algún lugar; es desde el “yo” que se hace posible consolidar la configuración de subjetividad política con respecto a su entorno y los espacios que lo configuran:

Vimos mi país, Colombia. Los símbolos patrios que son la bandera, el escudo, el himno nacional, los símbolos del país. Son

importantes porque uno sabe de cuál país es. El himno nacional porque siempre lo tenemos que cantar afuera cuando formamos. Vimos habitantes de mi país Colombia [observa el cuaderno] ellos son los blancos, los indígenas, los mestizos, y afrocolombianos (Sergio, tercer grado, 9 años).

A partir de estos elementos denominados símbolos se pretende configurar en el individuo un acercamiento —y el reconocimiento— de determinado lugar. Para este caso se busca que el niño reconozca su país, ciudad y colegio; así, estos símbolos se convierten en uno de sus referentes para identificarse como parte de un lugar y espacio con determinadas características.

Estos temas, que fueron analizados a partir de los cuadernos de los alumnos, son comunes en primero y segundo grado, y ponen en evidencia que los referentes identitarios en la construcción de la subjetividad política tienen que ver con su construcción como sujetos miembros de una familia, una ciudad, un país o institución religiosa, y que están circunscritos a las identidades de corte tradicional y nacional (Carretero y Castorina, 2010), aunque se complementan con referentes más contemporáneos de índole deportiva o artística, condición de posibilidad de procesos de identificación:

También vimos acontecimientos de Colombia, la colonia, la independencia, la batalla de Boyacá, la Patria Boba, pérdida del canal de Panamá... porque se ha aprendido lo que ha sucedido y ha pasado (Carlos, tercer grado, 9 años).

A través de unos hechos y situaciones que describen los estudiantes ubicados en un tiempo pasado se percibe una orientación hacia un concepto de patria, ciudad y ciudadanos en torno al cual se configura la identidad; sin embargo, ésta también se establece en el momento en que el niño se considera parte de

un grupo como su familia, la iglesia o la sociedad misma:

Yo soy importante en mi familia, porque ellos me necesitan, me dan amor y me cuidan (Juan, segundo grado, 8 años).

También somos del gobierno, somos sociedad y somos colombianos (Sergio, tercer grado, 9 años).

Juan (segundo grado, 8 años): en sociales me han enseñado lo de la familia, el colegio, los hábitos diarios, que hay que ser obediente y responsable. También vimos lo del gobierno escolar, el personero, la rectora, que el personero debe escuchar, los derechos y deberes.

Entrevistadora: y esos derechos y deberes, ¿dónde los aplico?

Juan: a todos los lugares donde vaya, como en el restaurante. También las partes de la casa, las clases de vivienda, la afrocolombianidad.

Entrevistadora: ¿y tú recuerdas que es afrocolombianidad?

Juan: no recuerdo.

Carlos (tercer grado, 9 años): en sociales me han enseñado sobre la comunidad, que había muchos indígenas hace mucho tiempo.

Entrevistadora: ¿y hoy hay indígenas?

Carlos: no, ya no hay indígenas.

Entrevistadora: ¿y por qué ya no hay?

Carlos: porque llegó un señor y él no les entendía porque hablaban muy raro entonces el señor les enseñó cosas, les enseñó a hablar y a ser personas y ya no fueron indígenas.

Entrevistadora: ¿o sea que los indígenas no eran personas?

Carlos: sí, pero también eran indígenas.

Llama la atención el tema de la afrocolombianidad y la construcción sobre lo indígena, que si bien es enunciado por los estudiantes, como se indica en los anteriores fragmentos, implica una asimilación distante, como algo totalmente extinto (“ya no hay indígenas”). La huella que esta percepción puede dejar en la configuración de la subjetividad política estaría dejando en vilo o, incluso, invisibilizando estas identidades que históricamente han marcado el territorio colombiano desde la época precolombina y la conquista, y que persisten en la actualidad.

Para el segundo grado se hizo una revisión de los cuadernos del año 2013 y del 2014 en lo que respecta a los temas relacionados con los periodos prehispánicos, coloniales e independentistas. Al respecto llama la atención uno de los temas planteados por la docente, “personajes históricos de Colombia”, donde se propone a los niños consultar acerca de algunos personajes que sean importantes por su labor y que por ello se hubieran destacado; en las entrevistas los participantes mencionaron escritores, deportistas y actores contemporáneos:

...otro tema fue personajes históricos de Colombia, la profe nos dejó de tarea y yo encontré a Gabriel García Márquez, Shakira, “el Pibe”, Simón Bolívar (Carlos, tercer grado, 9 años).

De esta manera se da una connotación de lo histórico diferente a la tradicional, ya que el docente presenta una forma de asumir la historia y lo histórico que involucra al niño desde un sentir presente del cual él también hace parte.

Los niños también configuran su identidad en torno al papel que tienen otras institu-

ciones o entornos distintos a la escuela, como las instituciones religiosas:

Cuando mi mamá me lleva a la iglesia ella me explica cosas y en la escuela dominical me explican cosas nuevas (Paula, segundo grado, 8 años).

Lugar social

Esta categoría es analizada a partir de los escenarios, situaciones o acciones en los cuales el niño establece formas de participación; él ubica su razón de ser como individuo en aquellos lugares donde interactúa y puede desarrollar formas de participación y de relaciones sociales, lo cual contribuye a la construcción de subjetividad política.

Como ya se mostró en ejemplos anteriores, el niño establece un lugar social que está mediado por aquellos espacios e individuos que los habitan y que él reconoce porque forman parte de su vida, entre ellos profesores, compañeros, padres; pero su aprendizaje también se encuentra muy mediado por las normas y lo moral, el deber ser frente a una sociedad: “portarnos bien, no pelear, hacer la fila, respetar a los adultos, hacer caso”. Los buenos hábitos y el buen comportamiento son el discurso de las herramientas básicas para vivir en comunidad:

Vimos el espacio rural que es donde hay mucha naturaleza, animales y cultivos, paisajes, elementos naturales y culturales. Los naturales son las ovejas, las vacas, el pasto, el sol, las nubes; y los culturales son una casa, una cerca, un edificio, el barrio, lugares del barrio, la tienda, el hospital, la iglesia, el parque; en una tarea teníamos que decir cuál era el lugar favorito de nuestro barrio (Juan, segundo grado, 8 años).

Lo que se muestra como relevante en las respuestas de los estudiantes y la revisión de los cuadernos son las características del

territorio, la comunidad y el entorno en el que se vive. El niño elabora representaciones gráficas de esos lugares y define su participación en algunos de éstos. Hay quienes sugieren el parque como su lugar favorito porque allí pueden jugar; es el lugar donde interactúan con sus pares, con los adultos, con el medio, y donde establecen relaciones sociales.

[El barrio es] como un círculo grande donde hay casas, tiendas, panaderías, apartamentos. Pero también puede haber ríos. En mi barrio hay uno, a mí me gusta porque yo voy con mi familia a nadar y jugar fútbol (Carlos, tercer grado, 9 años).

En [ciencias] sociales nos enseñan sobre la comunidad, la sociedad y la política. Que la sociedad es política, porque nombra el país, los departamentos y los pueblos... quienes hacen parte de la sociedad son las personas, los animales y la naturaleza; los del gobierno, los que ayudan al gobierno, y los que le hacen caso al gobierno (Sergio, tercer grado, 9 años).

En esta perspectiva se puede evidenciar la relación que establece este alumno al incluirse como parte de una sociedad y un lugar determinado, cuando se le pregunta si él forma parte de la sociedad: “pues sí, podría ser, porque también somos del gobierno y somos sociedad y somos colombianos” (Sergio, tercer grado, 9 años).

Así, el niño ubica un lugar social desde los diferentes escenarios donde interactúa (la familia, la sociedad, el parque, el restaurante) y también utiliza conceptos más amplios como “gobierno”, y “política”, en un marco que persigue el buen comportamiento como finalidad para vivir mejor, es decir, su lugar social estaría determinado por el cumplimiento de las normas necesarias para establecer un orden; esta forma de estar en sociedad permite configurar una determinada subjetividad política.

Formas de participación

Dentro de las dinámicas por el reconocimiento de la identidad y el contexto es posible identificar las diferentes formas en que los niños participan en el entorno donde habitan; muchas de estas dinámicas se desarrollan y representan a través de las actividades que realizan diariamente, es por esto que en cada escenario ubican ciertas formas de participación que les son propias:

Vimos los deberes de la familia y los oficios que hay que hacer. Aquí está lo que está bien hacer y eso es no pelear, las palabras mágicas para convivir mejor: discúlpame, con permiso, gracias, por favor. Éstas son importantes porque nos hacen bien. De tarea la profe nos dejó dibujar en qué colaboro en la casa y yo dibujé que lavo la loza. También vimos las normas porque nosotros tenemos normas en el colegio y en la casa, y en la casa las que yo escribí son hacer caso a mis papás, no pelear con mi hermana, compartir los juguetes, no desperdiciar la comida y recoger el desorden. En el colegio obedecer a los profesores, respetar a los compañeros, no hablar en clase, cuidar y mantener limpio el salón, compartir con mis compañeros (Paula, segundo grado, 8 años).

Juan (segundo grado, 8 años): otra tarea era dibujar lugares importantes de Usme, la alcaldía, el hospital, el parque.

Entrevistadora: ¿y por qué es importante la alcaldía?

Juan: no sé, porque sí, porque ahí uno juega y si no estuviera uno se aburre.

Las formas de participación destacadas en las respuestas de los niños están centradas en los deberes; ellos tienen muy claro cuáles corresponden a cada uno de los lugares donde conviven y donde participan: el parque, como

el espacio donde juegan y se relacionan con otros; la casa, donde adquieren una participación muy significativa, además de que allí tienen un espacio propio, como miembros de ella, y ciertas responsabilidades como tender la cama, lavar la loza, doblar el uniforme y arreglar su cuarto. Desde las diferentes actividades que desempeñan en cada lugar, establecen formas de participación y tienen un lugar cada vez más visible como sujetos.

Además, se percibe el enfoque hacia lo político que se pretende en tercer grado; desde este enfoque el niño aprende conceptos como sociedad, política, comunidad y gobierno, pero además se incluye como parte de todo ello, con un sentido de apropiación, lo que le permite entender, además, una estructura social bajo un esquema político que involucra a toda la sociedad.

Relaciones con los demás

Finalmente, en la noción “relaciones con los demás” se enuncian las diferentes formas de interacción con las que conviven los niños en los diferentes espacios o escenarios donde intervienen; se trata de formas de relación adquiridas a través de tradiciones, cultura, valores, tal vez prejuicios, ligados en gran medida al buen comportamiento. En cada uno de los escenarios donde interactúa el niño se producen formas de relación diferentes: en casa priman las relaciones con los adultos (padres, abuelos, tíos o hermanos mayores); y en ellas prevalecen las normas de comportamiento. En otros escenarios, como la escuela o el barrio, los niños establecen relaciones con sus pares y actúan de otras maneras: aquí el juego se presenta como su forma de relación predilecta y el espacio posible para implementar sus propias reglas. En estos espacios de interacción y relación construye, aprende, imita, pero sobre todo representa aquello que le es dado desde escenarios como la casa y la escuela. Se puede decir que es por medio del juego, la interacción y relación con sus pares donde

el niño construye y representa de manera más sólida aquello que su contexto le ofrece. El juego es el elemento fundamental que le permite elaborar construcciones mentales, sociales, individuales y colectivas; forma parte de su esquema predilecto para establecer reglas, acuerdos y formas de negociar, mediante un lenguaje donde todos son iguales.

Alrededor de estos procesos se elaboran construcciones que llevan a concebir ciertas formas de relación ligadas a una forma de pensamiento; se establece cierta forma de subjetividad política, que se puede apreciar en las siguientes respuestas dadas por una estudiante:

Hacerles mucho caso a los papás para que nos quieran, porque uno no está solo en la vida sino con alguien; las normas nos sirven para que no nos pasen cosas malas y para que podamos respetar a los compañeros; nos ayudan a vivir en sociedad y en paz... Las relaciones con los demás serían también asunto de política porque hacemos parte de una ciudad o un país (Paula, segundo grado, 8 años).

Es importante resaltar en este párrafo lo que plantea Paula acerca de que las relaciones con los demás serían también asunto de política porque “hacemos parte de una ciudad o un país”. Aquí ella adopta una postura según la cual su lugar como ciudadana, integrante de una comunidad, donde convive y se relaciona con otros es un asunto de política; esto desde la participación, la identidad, y desde el lugar mismo como sujeto social.

Analizar las propuestas desarrolladas en el aula permite apreciar cómo las normas se traducen en un aprendizaje de regulación para que el niño aprenda a convivir en sociedad, e identifique las formas de comportamiento que se deben establecer de acuerdo a un lugar y momento indicado. Este tema parece ser importante para la formación como acto de educar, así como las relaciones que el niño entabla con los otros y el otro, donde todos,

incluyéndose, conforman una sociedad. Sería entonces pertinente hablar aquí de una categoría de socialización descrita como “configuración del sujeto y los órdenes sociales en los que este sujeto habita y se significa” (Díaz, 2009: 131).

CONCLUSIONES

El presente artículo surgió en el campo de estudio de la educación y la cultura política, donde la educación se entiende como un proceso de formación que se adquiere en los diferentes escenarios en los que interactúa todo ser humano; a su vez, estos escenarios configuran una cultura política que es resultado de la construcción social que elabora cada individuo como sujeto político, intervenido por la escuela, como parte de su formación.

Es dentro de este marco de investigación que nos preguntamos acerca de la enseñanza de la historia en primero, segundo y tercero de primaria con el fin de indagar cómo se imparte este conocimiento en el aula; a través de qué herramientas, discursos y concepciones. Pero más allá del esclarecimiento de los conceptos aprendidos, se estableció la necesidad de indagar cómo la enseñanza de la historia influye en la construcción de subjetividad política en los niños.

Del análisis del tema se aprecia la persistencia de una inmensa brecha entre la teoría que enmarca las formas de entender y comprender la historia, y las diferentes prácticas que se desarrollan en el aula, pues el discurso académico se encuentra aún ausente de las propuestas didácticas que sería posible desarrollar en ella. Es por esta razón que aún prevalece la historia entendida como conmemoración y reconocimiento de nuestros antepasados, y con menor influencia aquella que se refiere a la construcción de un pensamiento histórico.

La investigación mostró que la enseñanza de la historia, en los grados estudiados, sigue encaminada a la configuración de referentes tradicionales en relación a las identidades,

lugares sociales, formas de participación y relaciones sociales; desde esta visión, la construcción de la subjetividad política del niño se va gestando desde dimensiones principalmente moralizantes, y lo que prevalece es la adaptación al entorno social existente y el respeto por los símbolos patrios. Dado lo anterior, sería necesario ahondar en otros aspectos que permitan que estudiantes y docentes problematizan referentes tradicionales de raza, género y clase social, lo cual permitiría configurar nuevos modos de participación.

La visión tradicional de la historia persiste a pesar de que la enseñanza de esta disciplina está incorporada en el área de ciencias sociales, y a que, en teoría, esto ayudaría a relacionar saberes históricos con saberes sociológicos y políticos. En este sentido sería conveniente establecer ciertas precisiones respecto al enfoque de lo histórico en este marco y su relación con el saber de otras disciplinas.

El estudio puso en evidencia la necesidad de fortalecer la formación docente en el área de historia y ciencias sociales para evitar que este conocimiento se siga impartiendo fragmenta-

do, es decir, descontextualizado. De la misma manera, sería importante que la enseñanza de la historia contribuya a que los alumnos se ubiquen en ella como individuos y sean capaces de establecer relaciones que faciliten la comprensión de una realidad que se configura en virtud de un pasado con proyección a un futuro.

Resulta pertinente también tener en cuenta la percepción que sobre el niño y la infancia tienen los docentes que trabajan con estos grados, pues desde allí se configuran determinadas maneras de asumir aquello que el estudiante puede o debe aprender. Este estudio mostró que la concepción que algunos docentes tienen sobre la infancia está emparentada con una minusvaloración del niño como sujeto.

Para la presente investigación se seleccionó una población escolar en particular. Sería pertinente, entonces, realizar otros estudios que permitan analizar la configuración de subjetividad política en otros grados, y tomar en cuenta otro tipo de población e institución educativa, e incluso realizar un estudio comparado con otros países.

REFERENCIAS

- BUSTELO, Eduardo (2007), *El recreo de la infancia, argumentos para otro comienzo*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- CACUA Prada, Antonio (2005), "El bicentenario de la independencia nacional y la enseñanza de la historia patria", *Boletín de Historia y Antigüedades*, vol. XCII, núm. 830, pp. 659-667.
- CARRETERO, Mario (2002), *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*, Buenos Aires, Aique.
- CARRETERO, Mario y Miriam Kriger (2010), "Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares", en Mario Carretero y José Antonio Castorina, *La construcción del conocimiento histórico; enseñanza, narración e identidades*, Buenos Aires, Paidós, pp. 55-80.
- CARRETERO, Mario y José Antonio Castorina (2010), *La construcción del conocimiento histórico; enseñanza, narración e identidades*, Buenos Aires, Paidós.
- CRISTANCHO, José Gabriel (2012), "Los conceptos sujetos y subjetivación política. Propedéutica para una reflexión", documento presentado en el seminario "Memoria y subjetividad política en el cine colombiano de la última década", Bogotá, UPN. DOI: <http://dx.doi.org/10.13140/2.1.1342.6560>
- DEWEY, John (1990), *The School and Society*, Chicago, The University of Chicago Press.
- DÍAZ Gómez, Álvaro (2009), "La producción de conocimientos sobre subjetividad política desde los jóvenes: aportes conceptuales y metodológicos", *Cuadernos del CENDES*, vol. 26, núm. 70, pp. 127-140.
- GUERRERO, Carolina Andrea (2011), *La incidencia en las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia 1973-2007*, Tesis de Maestría, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- HABERMAS, Jürgen (2007), *La lógica de las ciencias sociales*, Madrid, Tecnos.

- HERRERA, Martha Cecilia, Alexis Pinilla, Carlos Díaz Soler y Raúl Infante (2005), *La construcción de cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- JIMÉNEZ, Absalón (2012), *Emergencia de la infancia contemporánea 1968-2006*, Bogotá, Editorial UD.
- KAUFMAN, Susana (2006), “Lo legado y lo propio. Lazos familiares y transmisión de memorias”, en Elizabeth Jelin y Susana Kaufman (comps.), *Subjetividad y figuras de la memoria*, Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 47-71.
- LENIS, César Augusto (2010), “Memoria, olvido y construcción de identidades: la enseñanza de la historia patria en Colombia, 1850-1911”, *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 22, núm. 58, pp. 137-151.
- NARODOWSKI, Mariano (1994), *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*, Buenos Aires, Aique.
- PIAGET, Jean (1940), *El juicio y el razonamiento en el niño*, Madrid, Ediciones de la lectura.
- PIAGET, Jean (1990), *La equilibración de las estructuras cognitivas. Un problema central del desarrollo*, Madrid, Siglo XIX.
- PIAGET, Jean (1997), *El criterio moral en el niño*, Barcelona, Fontanella.
- PLUCKROSE, Henry (1993), *Enseñanza y aprendizaje de la historia*, Madrid, Ediciones Morata.
- RICOEUR, Paul (2004), *La memoria, la historia y el olvido*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Grado de satisfacción y utilidad profesional de las prácticas externas del alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (España)

M^a JOSÉ MAYORGA FERNÁNDEZ* | M^a PILAR SEPÚLVEDA RUIZ**
DOLORES MADRID VIVAR*** | MONSALUD GALLARDO GIL****

En este artículo se presenta un estudio realizado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (España), cuyo propósito es conocer en qué medida los alumnos/as egresados están satisfechos con la formación recibida durante el *practicum*. La investigación que presentamos se plantea como un estudio descriptivo y explicativo de corte cuantitativo, basado en la técnica de la encuesta. Se ofrecen los resultados más relevantes relacionados con el *practicum*, como materia de indiscutible valor para la construcción del pensamiento práctico de los futuros profesionales de la educación, teniendo en cuenta sus fortalezas y debilidades, que sometemos a discusión en la parte final del trabajo. Entre las conclusiones del estudio está que las valoraciones más positivas que hacen los alumnos se centran en las dimensiones relativas a la actividad del tutor profesional, al portafolios como instrumento de evaluación, y a la utilidad de las prácticas.

This paper follows on from a study carried out at the Faculty of Education Sciences of the University of Málaga (Spain), in order to reveal the extent to which graduates are satisfied with the training received during the work experience module of their degree programs. The results are presented as a quantitative-type descriptive and explanatory study, based on the survey technique. The most relevant results are given in relation to the work experience, as a module of unquestionable value for the construction of practical thinking among future education professionals, taking into account its strengths and weaknesses, and this is discussed at the end of the article. One of the study's conclusions is that the most positive assessments made by the students are focused on aspects related to the activity of the professional tutor, on portfolios as an assessment instrument, and on the usefulness of the work experience.

Palabras clave

Practicum
Educación
Pensamiento práctico
Investigación
Cuestionario

Keywords

Work experience
Education
Practical thinking
Research
Questionnaire

Recepción: 19 de febrero de 2016 | Aceptación: 10 de mayo de 2016

* Profesora contratada doctora de la Universidad de Málaga (España). Doctora en Pedagogía. Líneas de investigación: formación docente, educación infantil y metodologías docentes. CE: mjmayorga@uma.es

** Profesora titular de la Universidad de Málaga (España). Doctora en Pedagogía. Líneas de investigación: escuela rural, formación del profesorado, innovación y evaluación educativas. CE: mdsepulveda@uma.es

*** Profesora contratada doctora de la Universidad de Málaga (España). Líneas de investigación: formación docente, educación infantil y metodologías docentes. CE: lmadrid@uma.es

**** Profesora ayudante doctora de la Universidad de Málaga (España). Doctora en Pedagogía. Líneas de investigación: formación docente, escuela rural, evaluación e innovación educativas. CE: monsalud@uma.es

INTRODUCCIÓN

Este artículo es la síntesis de un estudio realizado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (España), cuyo propósito fue conocer en qué medida los alumnos/as egresados están satisfechos con la formación recibida durante el *practicum*. Dicha materia supone un primer acercamiento a la realidad profesional, pero a su vez supone la culminación de los estudios; es un espacio donde el alumnado puede poner en práctica gran parte de las competencias que ha adquirido a lo largo de toda su formación inicial. El *practicum* es una oportunidad formativa clave para provocar la construcción del pensamiento práctico; ésta es la principal motivación que nos llevó a profundizar en la valoración que realizan los/as estudiantes que cursan esta materia. No se debe olvidar que, de acuerdo al marco establecido por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), las prácticas externas en la formación universitaria han cobrado un protagonismo mayor del que ya poseían, de manera que la formación práctica del alumnado constituye uno de los ámbitos más relevantes en los nuevos planes de estudio de las diferentes titulaciones (Bas, 2005; Gavari y García, 2007; Zabalza, 2004, 2011; González y Hevia, 2011; González y Laorden, 2012). Lo anterior se refleja en el mayor número de créditos que se asignan a cada una de las prácticas correspondientes a las distintas titulaciones de la Facultad de Educación de Málaga (España).

El *practicum* debe permitir una estrecha conexión entre la estructura curricular y competencial de cualquier titulación, y asegurar el encuentro entre teoría, práctica y experiencia vital (Ventura, 2007). Supone un momento de encuentro con la realidad, además de con los propios sentimientos, los miedos y las esperanzas futuras (González y Laorden, 2012). Tal y como indica Zabalza (2011: 25), “aparece como eje de estructuración de la formación el perfil profesional y formativo al que se pretende llegar”, ya que, como sostienen García

y Sáez (2011), la teoría aislada no enseña una profesión, porque ni la teoría ni la práctica gozan de preeminencia: cada una modifica y revisa continuamente a la otra (Carr, 1996). Aunque la teoría haya sido adquirida de forma significativa, no es garantía para que tales conocimientos se mantengan a lo largo del tiempo, ni mucho menos su transformación en modos y procedimientos de actuación práctica (Hernández *et al.*, 2013). Como bien destaca Esteve (2003), el alumnado necesita manipular el conocimiento, seleccionar lo que es apropiado para un contexto específico, aprender permanentemente, entender lo que aprende, y ser capaz de adaptar todo ello a situaciones que se transforman rápidamente. Esto supone adoptar un modelo integrador y constructivo, en el cual se formen profesionales reflexivos, creativos y con una sólida base de conocimientos científicos y técnicos (Vallejo y Molina, 2011).

Para enmarcar la investigación que desarrollamos en estas páginas realizaremos una aproximación teórica, contextualizaremos la investigación y profundizaremos en los factores que explican el grado de satisfacción del alumnado. Por último, se presentan las conclusiones extraídas a partir de la realización de dicha investigación.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Las prácticas externas constituyen el eje vertebrador de la formación de un profesional de la educación y un periodo excepcional para que el/la estudiante se sumerja en los contextos profesionales y alcance las competencias propias de la profesión de un modo activo y reflexivo. Lo anterior se dará a partir de la observación, la intervención y el análisis que el profesional realice sobre las experiencias y vivencias que tienen lugar en el contexto real. Esta inmersión profesional también constituye una oportunidad para relacionarse con las posibles salidas laborales que pueda tener, aunque en las titulaciones de educación éstas

están ya muy definidas (Zabalza, 2011). Como señala Tejada (2005: 4), las prácticas suponen “un entramado complejo, es el puente conector de ambos mundos, el formativo y el laboral”.

Cualquier alumno/a, al decidir matricularse en una carrera relacionada con la educación tiene bastante claro cuáles van a ser sus salidas profesionales o el futuro profesional que a él/ella le gustaría (Zabalza, 2011). En efecto, este alumnado conoce —o cree conocer— sus principales salidas profesionales, y quizá este mismo conocimiento hace que las valoren positivamente y que generen grandes expectativas, con frecuencia idealizadas, respecto a los periodos de prácticas (Ridao *et al.*, 1998), ya que es en dichos periodos en los que realmente ejercerán su futura profesión, en el contacto directo con la realidad.

Las prácticas constituyen un espacio privilegiado, una oportunidad idónea, única, diseñada expresamente para que el alumnado investigue, reflexione y construya su pensamiento práctico a partir de las interacciones que pueda establecer entre los planteamientos teóricos y las experiencias que se vivan en los diferentes contextos profesionales. Son una situación pensada y dispuesta para aprender una práctica (Schön, 1992); constituyen un entorno idóneo para analizar el conocimiento de y para la enseñanza, y para reflexionar sobre qué y cómo conocen los profesores, cómo y quién construye, sistematiza y difunde el conocimiento (González y Fuentes, 2011). Las prácticas profesionales, en resumen, tienen el propósito de formar profesionales reflexivos, capaces de investigar sobre su propia práctica y someterla a un análisis crítico en el que se cuestionen las teorías implícitas en las que se apoya; en suma, capaces de tomar conciencia de las teorías en las que sustenta su conocimiento en la acción. Es a partir de la reflexión sobre las experiencias profesionales, los planteamientos e ideas que respaldan las decisiones que se adopten para resolver una situación determinada, como el futuro profesional irá reconstruyendo su

pensamiento y adquiriendo las competencias profesionales para afrontar su labor profesional. En esta reelaboración, la reflexión juega un papel central; sin ella, la práctica carecerá del carácter profesionalizador que se requiere (Korthagen, 2011; Schön, 1983, 1987, 1998; Argyris, 1993).

Hemos de destacar también que conseguir este proceso de construcción y adquisición de competencias es complejo, y en modo alguno está garantizado; aunque se proporcionen herramientas para fomentar un aprendizaje basado en la reflexión, tal como plantean Melief *et al.* (2010), el cual puede estar más o menos estructurado para combinar acción y reflexión, no todos los/as estudiantes son capaces de realizar análisis profundos y tomar conciencia de los factores que intervienen en esa situación; así como de buscar soportes teóricos que avalen sus planteamientos y acciones. Además, existen contextos de prácticas en los que no se facilita el desarrollo de propuestas de intervención autónomas sobre las que reflexionar posteriormente y repensar sobre ellas; el alumnado parte de situaciones y bagajes diferentes y, en ocasiones, no cuenta con el apoyo de profesionales que cumplan una función de tutoría y orienten el proceso de construcción. Lo anterior permite afirmar que el aprendizaje del alumnado durante su periodo de formación práctica es complejo, y no es lineal, ya que son muchas las variables, tanto personales como institucionales, que confluyen en este espacio.

Ahora bien, para que el periodo de formación pueda superar tanto el academicismo teórico como el aprendizaje mecánico y rutinario, así como facilitar la construcción del conocimiento profesional y la formación del pensamiento práctico, es necesario que se den ciertas condiciones, como:

- Este periodo tiene que estar bien diseñado y planificado para que los contextos sean relevantes, para que el alumnado pueda tomar conciencia de

los problemas reales de la profesión y aprenda a analizar, diseñar, tomar decisiones oportunas y desarrollar propuestas acordes al contexto.

- Debe estar contemplado un buen sistema de tutorización. El seguimiento es fundamental para provocar la reflexión, la interacción teoría-práctica y comprender el sentido de los fundamentos teóricos.
- Tener previsto un adecuado proceso de acompañamiento personalizado en el transcurso de la formación práctica para favorecer la evolución del pensamiento pedagógico.
- Promover una correcta coordinación entre los tutores implicados, esto es, entre el académico y el profesional (Sepúlveda, 2005; Hernández *et al.*, 2013).

Estamos en un momento oportuno para realizar una revisión de las prácticas externas, para entender cómo los profesionales de la educación dan sentido a su práctica profesional (Korhtagen, 2004), de modo que se cumplan las cuatro condiciones expuestas anteriormente y que forman parte del interés del estudio presentado en estas páginas.

OBJETIVOS

El objetivo general de este estudio es conocer el grado de satisfacción y utilidad profesional de las prácticas externas de las carreras de Pedagogía, Educación social, Educación infantil y Educación primaria desde la perspectiva del alumnado en la Universidad de Málaga (España). Este objetivo general lo concretamos en los siguientes objetivos específicos:

- Conocer el grado de satisfacción del alumnado con respecto a la organización y desarrollo de las prácticas.
- Analizar en qué medida el alumnado conoce los criterios de evaluación a los que es sometido en esta asignatura.

- Saber la valoración del alumnado sobre el seguimiento y tutorización, tanto del tutor profesional como del académico.
- Identificar las percepciones del alumnado respecto a la utilidad de las prácticas externas para su futuro profesional.

METODOLOGÍA

La investigación que presentamos se plantea como un estudio descriptivo y explicativo que sirve para mostrar la visión que tiene el alumnado de su periodo de formación práctica. Dado que el estudio es de corte cuantitativo, se aplicó una encuesta para recoger la información que permitiera contrastar las hipótesis planteadas. El cuestionario se aplicó a todos los estudiantes que durante el curso académico 2014/2015 se encontraban en el segundo semestre del 4º curso de Pedagogía, Educación social, Educación infantil y Educación primaria, periodo en el que desarrollaban las prácticas externas o ya las habían finalizado. La muestra se seleccionó mediante un muestreo aleatorio simple sin reposición, y quedó constituida por un total de 261 alumnos/as.

Para el análisis estadístico de los datos se realizó un estudio descriptivo de los mismos, a la vez que un contraste de hipótesis según las carreras, en todas las dimensiones planteadas en el cuestionario.

INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Para la recogida de datos se adaptó un cuestionario elaborado por González y Hevia (2011). En el cuestionario resultante se mantuvieron las principales dimensiones recogidas en el cuestionario original, aunque algunos ítems se eliminaron, otros se incluyeron y otros más se modificaron en función de los objetivos planteados. El cuestionario responde a una escala de tipo Likert graduada en cinco valores, que van desde “nada de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”. A pesar de que el cuestionario

original constaba de una elevada fiabilidad ($\alpha=.91$), al modificar parte del mismo ésta se volvió a calcular y se obtuvo un coeficiente igual a $\alpha=.934$, para un nivel de confianza de 95 por ciento, que puede considerarse excelente, ya que supera la fiabilidad del cuestionario inicial.

ANÁLISIS DE DATOS

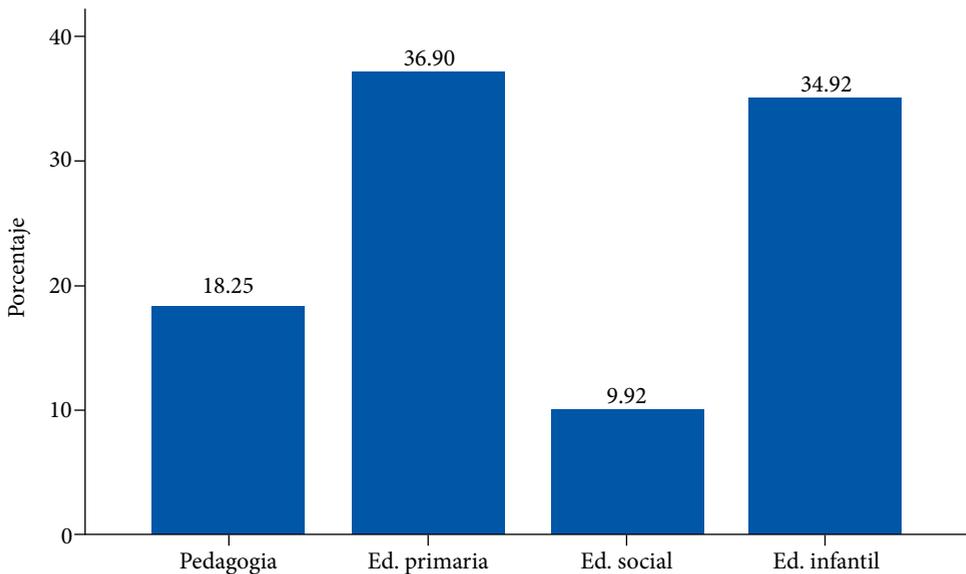
Como sucede en la mayoría de las titulaciones relacionadas con la educación, existe un elevado número de mujeres matriculadas; en nuestro estudio, 81.2 por ciento de las personas que contestaron el cuestionario fueron mujeres, frente a 15.7 por ciento de hombres y un total de 3.1 por ciento de valores perdidos. Las edades del alumnado oscilan entre los 20 y los 48 años; destaca que la mayoría de ellos (57.8 por ciento) se sitúa en una franja de edad entre los 21 y los 23 años. Es de señalar, a su vez, que 88 por ciento de este alumnado accedió a la Universidad mediante las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU). De ello se deduce, tanto por la edad como por la forma de acceso, que se trata de un alumnado que pasó directamente de los estudios secundarios a

los universitarios; esto habrá que tenerlo en cuenta en la valoración de las prácticas, puesto que no poseen experiencias previas similares (académicas o profesionales), externas a las universitarias, que pudieran servirles para establecer comparaciones.

Como se puede apreciar en la Gráfica 1, quienes contestaron la encuesta eran, principalmente, alumnos/as que cursaban las carreras de Educación primaria y Educación infantil; no obstante, hemos de señalar que el número de alumnos/as en cada titulación es proporcional al número total de la población. El lugar de realización de las prácticas fue, mayoritariamente, centros educativos de carácter público.

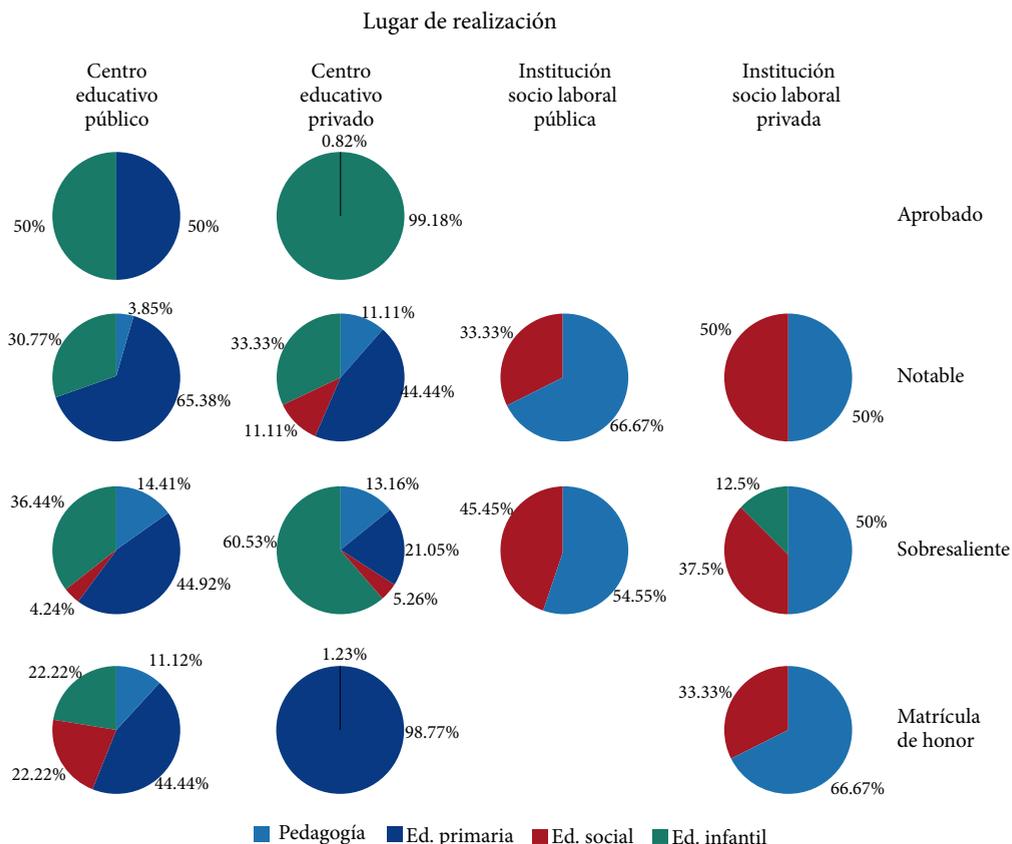
En la Gráfica 2 se aprecia la distribución del alumnado a partir del lugar de realización y las calificaciones obtenidas en prácticas anteriormente realizadas. De esta gráfica por sectores se deduce que sus calificaciones eran bastante altas, y que los/as estudiantes de Pedagogía y Educación social realizaban su periodo de formación práctica en instituciones socio-laborales tanto públicas como privadas, lo cual nos induce a pensar que,

Gráfica 1. Porcentaje de alumnos/as por titulación



Fuente: elaboración propia.

Gráfica 2. Porcentaje de alumnos/as según centro de realización de prácticas y calificaciones obtenidas anteriormente



Fuente: elaboración propia.

para el alumnado de Pedagogía, la educación reglada oficial ya no es su principal salida profesional, sino que está buscando itinerarios alternativos. En cuanto a las calificaciones obtenidas en los centros educativos públicos, éstas son más altas que las obtenidas en los centros educativos privados; a diferencia de las instituciones socio-laborales públicas, cuyas calificaciones son inferiores a las instituciones socio-laborales privadas. El alumnado de Pedagogía obtuvo un porcentaje mayor de calificaciones positivas que el resto.

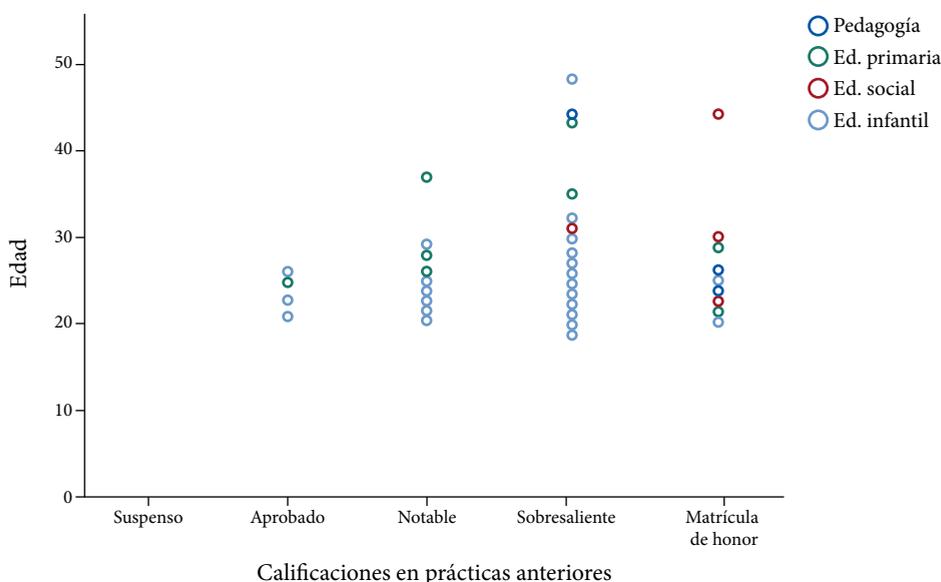
En la Gráfica 3 se muestra la distribución de edad del alumnado, tanto respecto a la carrera que están cursando como respecto a las calificaciones obtenidas en prácticas anteriores, con el fin de conocer la relación existente

entre la madurez y el rendimiento por carrera. Como puede verse, la calificación más común es la de sobresaliente; además, los alumnos/as más jóvenes de Educación infantil tienen un mayor número de sobresalientes. No existe una tendencia concreta respecto a la edad en la elección de carrera. Es destacable que ningún alumno/a encuestado ha suspendido la asignatura de prácticas y que sólo alumnos/as de las titulaciones de Educación primaria e infantil obtuvieron calificaciones bajas, concretamente aprobados, y que las matrículas de honor se reparten entre todas las carreras. Esto induce a pensar cómo están evaluando el *practicum*, es decir, si realmente se exige en él lo mismo que en otra asignatura de la titulación o se está considerando como una

asignatura de escasa relevancia. ¿Es el profesorado consciente del sentido de esta materia en el plan de estudios correspondiente? ¿Existe una relación en cuanto a grado de exigencia entre el número de créditos correspondiente a una materia de cualquier carrera y una

de prácticas externas? ¿Está garantizada una buena nota con el mero hecho de asistir al centro de prácticas y entregar un documento? Estas son cuestiones sobre las que el profesorado implicado en la tutorización de las mismas tendría que reflexionar.

Gráfica 3. Relación entre edad, rendimiento y titulación



Fuente: elaboración propia.

Mediante el análisis descriptivo de los ítems del cuestionario se puede apreciar que el alumnado valora todos positivamente, ya que no existe ninguna media por debajo de 2.60. A pesar de ello, las valoraciones más positivas se centran en las dimensiones relativas a la actividad del tutor profesional, al portafolios y a la utilidad de las prácticas. Todos los ítems que se destacan a continuación poseen valoración media por encima de 4:

- Dentro de la actividad del tutor profesional hay que destacar los siguientes ítems: x3.2.1: el tutor profesional realiza una adecuada acogida en el centro o institución; x3.2.9: el tutor profesional demuestra una actitud personal cercana hacia el estudiante que realiza las prácticas.

- Respecto al uso del portafolios como instrumento de evaluación y aprendizaje, cabría destacar los ítems: x4.2.2: la introducción de valoraciones, argumentaciones y aportaciones personales en el portafolios es fundamental para entender el papel del alumno/a en el desarrollo de las prácticas; y x4.2.4: la profundidad de análisis y reflexiones personales en el portafolios da cuenta de la evolución y maduración académica de los estudiantes.
- Y, por último, la dimensión más valorada es la relacionada con la utilidad de las prácticas para el futuro profesional, concretamente los ítems: x5.1: las prácticas dan la oportunidad de desarrollar conocimientos profesionales, habilidades

y actitudes adquiridas durante la carrera; x5.2: experiencia formativa que sirve para complementar y ampliar los aprendizajes académicos; x5.3: las prácticas externas aproximan a los estudiantes a escenarios profesionales reales; x5.4: permite realizar procesos de reflexión teoría-práctica sobre la profesión; x5.5: las prácticas permiten diseñar, llevar a cabo y evaluar actividades propias de la profesión; x5.6: las prácticas favorecen desarrollar actividades propias de la profesión; x5.7: las prácticas dan a conocer diferentes salidas profesionales; x5.8: las prácticas ayudan a desarrollar competencias relacionadas con la inserción laboral;

x5.10: las prácticas se deben considerar como una primera experiencia laboral. En esta última dimensión, todos los ítems son valorados muy positivamente; sólo el ítem x5.9 posee una media por debajo de 4, concretamente $x=3.35$, y se refiere a la utilidad de las prácticas como instrumento facilitador de empleo. Esto puede ser debido a que la mayoría de los alumnos/as que contestaron el cuestionario tienen una orientación profesional muy concreta, el funcionariado, es decir, aspiran a desarrollar su labor profesional en la función pública.

En la Tabla 1 se muestran los estadísticos descriptivos de la prueba:

Tabla 1. Estadísticos descriptivos

Estadísticos descriptivos							
	N	Media	Desv. típ.		N	Media	Desv. típ.
ID2-1-1	253	3.92	1.026	ID3-1-8	253	3.62	3.648
ID2-1-2	253	3.38	1.003	ID3-2-1	253	4.17	1.001
ID2-1-3	253	3.42	1.105	ID3-2-2	253	3.88	1.106
ID2-1-4	249	3.37	1.028	ID3-2-3	253	3.89	1.169
ID2-1-5	251	2.76	1.257	ID3-2-4	252	3.89	1.225
ID2-1-6	252	2.99	1.270	ID3-2-6	252	2.65	1.264
ID2-1-7	253	3.37	1.213	ID3-2-7	253	3.70	1.277
ID2-1-8	253	3.74	1.028	ID3-2-8	252	3.82	1.193
ID2-1-9	253	3.56	1.186	ID3-2-9	253	4.11	1.105
ID2-1-10	252	3.01	1.148	ID3-2-10	253	3.98	1.185
ID2-1-11	253	3.04	1.149	ID4-1-1	253	3.41	1.018
ID2-1-12	248	3.34	.939	ID4-1-2	253	3.51	1.115
ID2-2-1	254	3.39	1.213	ID4-1-3	253	3.65	1.038
ID2-2-2	254	3.11	1.194	ID4-1-4	253	3.57	1.058
ID2-2-3	254	2.91	1.156	ID4-1-5	251	3.33	.999
ID2-2-4	253	3.32	1.078	ID4-1-6	253	3.64	1.337
ID2-2-5	254	3.60	1.208	ID4-2-1	253	3.85	.851
ID2-2-7	253	2.91	1.278	ID4-2-2	253	4.07	.756
ID2-2-8	251	3.48	1.100	ID4-2-3	253	3.96	.799
ID2-3-1	253	3.81	1.068	ID4-2-4	251	4.04	.781
ID2-3-2	253	3.38	1.115	ID4-2-5	253	3.77	.837
ID2-3-3	253	3.22	1.218	ID4-2-6	253	3.38	1.104

Tabla 1. Estadísticos descriptivos

(continuación)

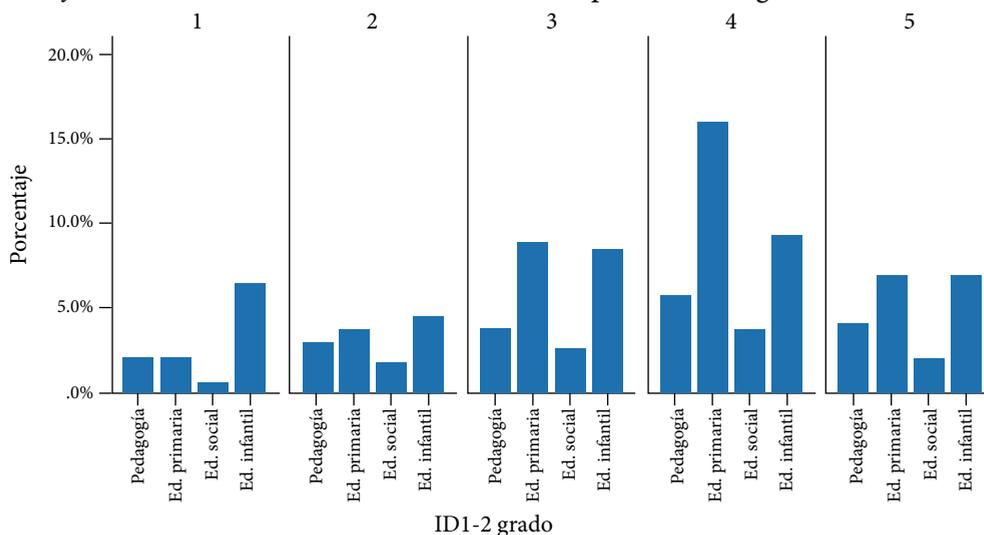
Estadísticos descriptivos							
	N	Media	Desv. típ.		N	Media	Desv. típ.
ID2-3-4	253	3.49	1.170	ID4-2-7	248	2.92	1.206
ID2-3-5	253	3.60	1.125	ID4-2-8	251	3.50	.896
ID2-3-6	253	3.77	1.002	ID5-1	251	4.35	.855
ID2-3-7	251	3.76	.996	ID5-2	251	4.41	.807
ID2-3-8	252	3.73	.948	ID5-3	251	4.58	.751
ID2-3-9	252	3.64	1.136	ID5-4	251	4.47	.776
ID3-1-1	253	3.71	1.175	ID5-5	251	4.32	.892
ID3-1-2	253	2.77	1.204	ID5-6	251	4.41	.821
ID3-1-3	253	3.28	1.223	ID5-7	251	4.02	1.079
ID3-1-4	253	3.26	1.193	ID5-8	251	4.13	.967
ID3-1-5	253	3.72	1.130	ID5-9	251	3.35	1.396
ID3-1-6	252	3.57	1.194	ID5-10	251	4.22	1.090
ID3-1-7	253	3.37	1.233				
N válido (según lista)	223			N válido (según lista)	223		

Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar en la Tabla 1, hay que destacar el ítem x3.1.8, que posee una desviación típica de 3.64. Este ítem se refiere a si el tutor de la Facultad orienta satisfactoriamente las prácticas. A continuación mostramos una gráfica por carreras para clarificar esta situación.

En la Gráfica 4 puede verse que no existe una tendencia uniforme en los datos, sino que están bastante dispersos. Los alumnos/as de Educación primaria son los que valoran más positivamente este ítem, mientras que las mayores discrepancias las encontramos en el alumnado de Educación infantil. Para unos dicho

Gráfica 4. Valoración de la orientación del tutor profesional según la titulación



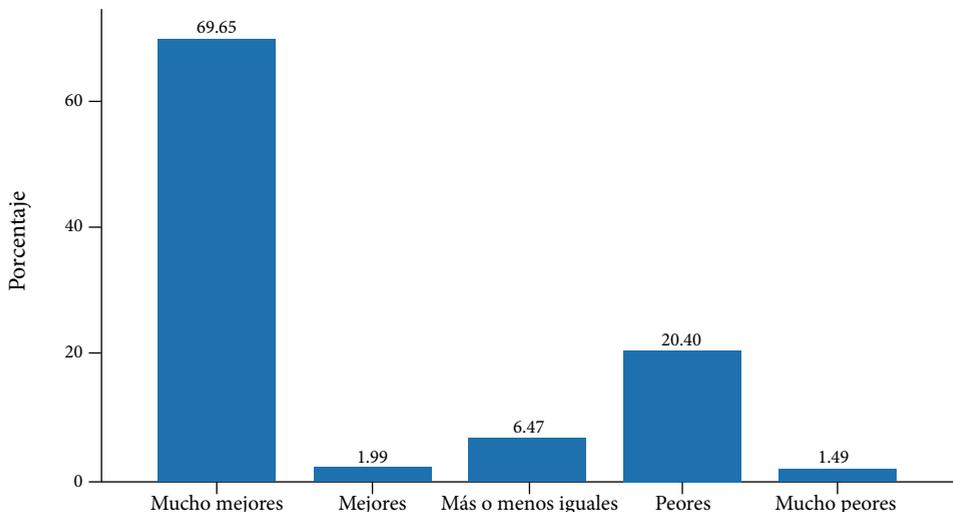
Fuente: elaboración propia.

apoyo es muy positivo, y para otros es francamente negativo.

En general, el alumnado hace una valoración muy positiva de las prácticas, como se aprecia en el análisis descriptivo global, pero a

pesar de ello, cuando se les pregunta directamente si estas prácticas son mejores o peores que las realizadas en otras ocasiones, su valoración es negativa, es decir, ellos consideran que han cursado otras prácticas mejores que éstas.

Gráfica 5. Valoración del alumnado de prácticas realizadas con anterioridad



Fuente: elaboración propia.

Como puede verse, las prácticas realizadas con anterioridad fueron calificadas positivamente por el alumnado: 69.65 por ciento las calificó como mucho mejores, y 1.9 por ciento sólo las aprobaron. Para profundizar más en los resultados obtenidos se realizaron varios contrastes de hipótesis mediante pruebas no paramétricas para muestras independientes, ante la imposibilidad de garantizar los supuestos paramétricos de homocedasticidad

y normalidad. Mediante la prueba H de Kruskal-Wallis, que se realizó para analizar la diferencia en la distribución de rangos entre los grupos, se llevó a cabo un primer contraste bilateral para identificar si el rango de edad del alumnado es el mismo en las distintas titulaciones. Como se puede apreciar en la Tabla 2, el análisis arroja que no existe significación estadística (p -valor=.175), por lo que se rechaza la hipótesis nula.

Tabla 2. Contraste de hipótesis edad-carrera

	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	75.056	3	25.019	1.666	.175
Intra-grupos	3589.907	239	15.021		
Total	3664.963	242			

Fuente: elaboración propia.

Es decir, la edad no determina la preferencia por cursar una titulación u otra, ya que la elección de carrera estará relacionada con factores como la vocación, los intereses profesionales y los intereses personales, entre otros. En este estudio, se realizó un contraste de hipótesis para pruebas no paramétricas para *k* muestras independientes en cada dimensión planteada en la prueba, según la titulación que

está cursando el alumnado, para contrastar la igualdad de medias. A continuación se muestran las variables cuyas medias presentan diferencias estadísticamente significativas a un nivel de significación de 0.05. En la dimensión “organización de las prácticas: secuenciación temporal” existen 9 ítems que muestran diferencias estadísticamente significativas, como podemos apreciar en la Tabla 3.

Tabla 3. Dimensión “organización de las prácticas: secuenciación temporal”

	ID2-1-1	ID2-1-2	ID2-1-3	ID2-1-4	ID2-1-5	ID2-1-6	ID2-1-7	ID2-1-8	ID2-1-9	ID2-1-10	ID2-1-11	ID2-1-12
Chi-cuadrado	3.95	7.84	8.90	6.52	2.94	36.25	31.09	13.27	19.77	11.57	11.71	10.87
Gl	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Sig. asintót.	.267	.049	.031	.089	.401	.000	.000	.004	.000	.009	.008	.012

Fuente: elaboración propia.

Según la opinión del alumnado, existen diferencias entre carreras respecto a la calidad en la información presentada sobre los objetivos de las prácticas (x2.1.2); por otro lado, también existen diferencias respecto a la información proporcionada por los tutores/as académicos sobre las tareas a realizar durante el periodo formativo (x2.1.3). En estos dos ítems existen diferencias entre todas las titulaciones, es decir, el análisis *post hoc* no registró ninguna similitud entre las diferentes titulaciones. En el resto de los ítems planteados en la Tabla 3, como se puede apreciar, existen diferencias estadísticamente significativas, y al realizar un análisis *post hoc* de comparaciones múltiples de Scheffé se identificaron las principales diferencias entre los grupos, es decir que tiene repercusiones estadísticamente significativas pertenecer a una carrera u otra a la hora de valorar los diferentes ítems.

Para el alumnado encuestado el periodo de tiempo destinado a la elección de plazas no es suficiente (x2.1.6). En este ítem, las principales diferencias se encuentran entre Pedagogía y Educación primaria, con un *p*-valor=.001; así

como entre Pedagogía y Educación infantil, con *p*-valor=.001; Educación social y Educación infantil, con *p*-valor=.037. Cuando se les plantea si el proceso de asignación de centros de prácticas es correcto (x2.1.7), existen diferencias entre las distintas titulaciones, principalmente entre Pedagogía y Educación infantil, con *p*-valor=.006; Educación primaria y Educación social, con *p*-valor=.001; y Educación social y Educación infantil con *p*-valor=.001.

Los alumnos/as de Educación social y Educación infantil (con *p*-valor=.010) discrepan, fundamentalmente, en cuanto a la mejor distribución temporal de las horas de prácticas (x2.1.8): mientras que para unos el tiempo de permanencia en el centro de prácticas a lo largo del semestre es el adecuado (x2.1.9), para otros no lo es, puesto que no se acepta la hipótesis nula. Las principales discrepancias se muestran en Pedagogía y Educación primaria, con *p*-valor=.041; Pedagogía y Educación social, con *p*-valor=.003; Educación primaria y Educación infantil, con *p*-valor=.021; y Educación social y Educación infantil, con *p*-valor=.029. Estos alumnos/as tampoco están de acuerdo en que

el tiempo destinado a la redacción del portafolios sea suficiente (x2.1.10); las principales diferencias se ubican entre Pedagogía y Educación primaria, con p-valor=.023. Tampoco están de acuerdo con que el plazo de entrega del mismo sea suficiente (x2.1.11); especialmente discrepan en esta cuestión los alumnos/as de Pedagogía y Educación primaria, con p-valor=.042. También existen discrepancias respecto a la valoración general de la secuenciación temporal de las prácticas (x2.1.12); al igual que en el ítem anterior, las principales diferencias se centran entre Pedagogía y Educación primaria, con p-valor=.023.

En los ítems que no hay diferencias significativas por titulación se acepta la hipótesis nula de igualdad de media, y son los

siguientes: la realización de las prácticas en el último curso es adecuada (x2.1.1, $\chi^2=3.951$; p-valor=.267); y la dinámica de trabajo a seguir en la asignatura de prácticas externas se ajusta al tiempo disponible (x2.1.4, $\chi^2=6.521$, p-valor=.089). Es decir que en todas las carreras los alumnos/as obtienen una adecuada información respecto a las tareas a realizar. Por otro lado, en este alumnado tampoco existen diferencias significativas respecto a la fecha en que se presentan los centros de prácticas, de manera que es considerada como adecuada (x2.1.5, $\chi^2=2.942$; p-valor=.401).

Respecto a la dimensión “organización de las prácticas: centros e instituciones de prácticas”, se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 4. Dimensión “organización de las prácticas: centros e instituciones”

	ID2-2-1	ID2-2-2	ID2-2-3	ID2-2-4	ID2-2-5	ID2-2-6	ID2-2-7
Chi-cuadrado	95.196	57.008	42.456	33.302	11.131	17.624	17.179
Gl	3	3	3	3	3	3	3
Sig. asintót.	.000	.000	.000	.000	.011	.001	.001

Fuente: elaboración propia.

En el contraste de hipótesis planteado en la Tabla 4 se rechaza la hipótesis nula, puesto que sí existen diferencias significativas en todos los ítems presentados. Dichos ítems se refieren a la existencia de una adecuada variedad de centros/instituciones de prácticas (x2.2.1); según el análisis de comparaciones múltiples de Scheffé, las principales diferencias se encuentran entre los siguientes grupos: Pedagogía y Educación primaria, con p-valor=.001; Pedagogía y Educación infantil, con p-valor=.001; Educación primaria y Educación social, con p-valor=.001; y Educación social y Educación infantil, con p-valor=.001.

Al plantear si la oferta de plazas totales es suficientemente amplia (x2.2.2), también existen diferencias, sobre todo entre Pedagogía y Educación primaria, con p-valor=.001; Pedagogía y Educación infantil, con p-valor=.001;

Educación primaria y Educación social, con p-valor=.001; y entre Educación social y Educación infantil, con p-valor=.001. Cuando al alumnado se le preguntó si el número de plazas ofertadas por centro es adecuado (x2.2.3) tampoco hubo acuerdo, y se rechaza la hipótesis nula; las principales discrepancias se encontraron en Pedagogía y Educación primaria, con p-valor=.022; Pedagogía y Educación infantil, con p-valor=.001; Educación primaria y Educación social, con p-valor=.003; y con Educación infantil, con p-valor=.031; así como Educación social con Educación infantil, con p-valor=.001.

Respecto a si la concreción del perfil profesional en el centro de prácticas es adecuada (x2.2.4), los alumnos/as que discrepan están en Pedagogía y Educación primaria, con p-valor=.020, y con Educación infantil, con p-valor=.001; Educación primaria con Educación

social, con p -valor=.001; y Educación social con Educación infantil, con p -valor=.001.

También existen opiniones contrarias respecto a si la información previa que se posee del centro de prácticas influye en su posible elección (x2.2.5). Dichas discrepancias se focalizan en Pedagogía con Educación infantil, con p -valor=.043; y Educación social con Educación infantil, con p -valor=.046. Cuando se les plantea si sería recomendable realizar las prácticas II en el mismo centro donde se realizaron las prácticas I (x.2.2.6), los alumnos/as que discrepan son principalmente los que cursan Pedagogía y Educación social, con p -valor=.006; Educación primaria con Educación social, con p -valor=.008; y Educación social con Educación infantil, con p -valor=.001.

Y, por último, en esta dimensión se les preguntó si, en general, la experiencia en el centro de prácticas había correspondido con las expectativas iniciales (x2.2.7) y se observaron discrepancias entre Pedagogía con Educación social, con p -valor=.011; Educación primaria con Educación social, con p -valor=.011; y Educación social con Educación infantil, con p -valor=.001.

En lo que se refiere a la dimensión “organización de las prácticas: seminarios de prácticas”, hay que tener en cuenta que un vez realizado

el contraste de hipótesis no se encontraron diferencias significativas en ninguno de los ítems planteados, es decir, se acepta la hipótesis nula de igualdad de medias entre las diferentes carreras. Los ítems planteados fueron: la realización de seminarios es útil para analizar el proceso de desarrollo de las prácticas externas (x2.3.1); las fechas en las que se efectúan son adecuadas (x2.3.2); los horarios de realización son apropiados (x2.3.3); la convocatoria del lugar y hora es correcta (x2.3.4); la participación de los profesores/as contribuye a aclarar aspectos relativos a problemas surgidos en las prácticas externas (x2.3.5); la puesta en común de los diferentes planes de trabajo es interesante (x2.3.6); el análisis y discusión de los aprendizajes proporcionan información pertinente y útil para el desarrollo de las prácticas externas (x2.3.7); el análisis y discusión de las dificultades experimentadas favorece el posterior desarrollo de las prácticas externas (x2.3.8); y, por último, la asistencia a los seminarios resulta una buena experiencia formativa (x2.3.9). Con relación a esta dimensión se puede afirmar que el alumnado está satisfecho con los seminarios de prácticas, puesto que no existen grandes diferencias en sus opiniones respecto de las distintas titulaciones.

Tabla 5. Organización de las prácticas: seminarios

	ID2-3-1	ID2-3-2	ID2-3-3	ID2-3-4	ID2-3-5	ID2-3-6	ID2-3-7	ID2-3-8	ID2-3-9
Chi-cuadrado	5.466	3.251	2.574	3.898	5.196	.380	.213	.856	.799
Gl	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Sig. asintót.	.141	.354	.462	.273	.158	.944	.975	.836	.850

Fuente: elaboración propia.

En la dimensión relativa a “agentes implicados en las prácticas externas”, concretamente respecto al tutor académico, sucede lo mismo que en la dimensión anterior, es decir, se acepta la hipótesis nula para la igualdad de medias en los ítems planteados. Dichos ítems se focalizan en los siguientes aspectos: previo a la llegada al

centro, el tutor académico proporciona la información necesaria para el acceso: carta presentación, referencias... (x3.1.1); el tutor académico mantiene una buena comunicación y coordinación con el tutor profesional (x3.1.2); el tutor académico asesora adecuadamente en el diseño del plan de trabajo, propuesta

de intervención y elaboración del portafolios (x3.1.3); efectúa un seguimiento correcto de las prácticas y mantiene un *feedback* adecuado (x3.1.4); las tutorías obligatorias permiten el intercambio de información entre alumnado y tutor (x3.1.5); el tutor académico actúa como

elemento de apoyo en la resolución de problemas surgidos durante el desarrollo de las prácticas (x3.1.6); lleva a cabo con eficacia las tutorías individuales (x3.1.7); y por último, el tutor de la facultad orienta satisfactoriamente las prácticas (x3.1.8).

Tabla 6. Agentes implicados, tutor académico

	ID3-1-1	ID3-1-2	ID3-1-3	ID3-1-4	ID3-1-5	ID3-1-6	ID3-1-7	ID3-1-8
Chi-cuadrado	2.121	6.562	5.439	.556	1.313	3.133	.734	4.338
Gl	3	3	3	3	3	3	3	3
Sig. asintót.	.548	.087	.142	.906	.726	.372	.865	.227

Fuente: elaboración propia.

Dentro de la dimensión “agentes implicados en las prácticas externas”, también se les preguntó a los alumnos respecto a la figura del tutor profesional o tutor del centro de prácticas. En la Tabla 7 se muestran todas aquellas

variables en las que se rechaza la hipótesis nula, puesto que sí existen diferencias significativas entre las medias de los alumnos que cursan los diferentes grados.

Tabla 7. Agentes implicados, tutor profesional

	ID3-2-1	ID3-2-2	ID3-2-3	ID3-2-4	ID3-2-5	ID3-2-6	ID3-2-7	ID3-2-8	ID3-2-9
Chi-cuadrado	14.998	13.496	16.976	16.339	4.038	11.667	15.537	13.020	17.433
Gl	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Sig. asintót.	.002	.004	.001	.001	.257	.009	.001	.005	.001

Fuente: elaboración propia.

Las variables en las que se encuentran las diferencias son: el tutor profesional realiza una adecuada acogida en el centro/institución (x3.2.1); según la prueba *post hoc* de comparaciones múltiples de Scheffé las principales diferencias se encuentran entre Pedagogía y Educación social, con p-valor=.0014; Educación primaria y Educación social, con p-valor=.009; Educación social y Educación infantil, con p-valor=.002. Al preguntar al alumnado si el tutor profesional explica y describe el funcionamiento y programas del centro/institución (x3.2.2), las diferencias se encuentran entre Educación social y Educación infantil, con p-valor=.034. También

existen diferencias en las medias en el ítem x3.2.3, en el cual se pregunta al alumnado si el tutor profesional asesora y orienta al alumnado en sus actividades día a día. Las diferencias más importantes están entre Pedagogía y Educación social, con p-valor .004; Educación primaria y Educación social, con p-valor=.003; Educación social y Educación infantil, con p-valor=.001.

Las principales discrepancias en el ítem x3.2.4 (el tutor profesional proporciona los materiales y recursos necesarios para la realización de las actividades a efectuar durante las prácticas), se encuentran en Pedagogía y Educación social, con p-valor=.026;

Educación primaria y Educación social, con p -valor=.020; y Educación social y Educación infantil, con p -valor=.001. Respecto al ítem x3.2.6, si el tutor profesional potencia la participación autónoma del estudiante en innovaciones, nuevos programas, resolución de conflictos, etcétera, las discrepancias se encuentran entre Educación social y Educación infantil, con p -valor=.038. Las diferencias al cuestionar si el tutor profesional desarrolla de forma eficaz la atención al estudiante en prácticas (x3.2.7) son entre Educación social y Educación infantil, con p -valor=.003. En el ítem x3.2.8, en el que se plantea si el tutor profesional demuestra una actitud personal cercana hacia el estudiante que realiza las prácticas, se encontraron diferencias entre Educación social y Educación infantil, con p -valor=.006. El último ítem planteado en

esta dimensión es el x3.2.9, donde se valora la satisfacción hacia la orientación del tutor profesional en general; en este ítem se rechazó la hipótesis nula y se identificaron discrepancias entre Pedagogía y Educación social, con p -valor=.0012; y Educación primaria y Educación social, con p -valor=.010.

Dentro de esta dimensión, el único contraste en el que se puede aceptar la hipótesis nula es el relacionado con la variable x3.2.5: el tutor profesional se comunica habitualmente con el tutor académico ($\chi^2=4.038$, p -valor=.257), puesto que no hay diferencia entre la media de los alumnos por carrera.

Respecto a la dimensión “evaluación: criterios de evaluación”, existen diferencias significativas en la variable x4.1.3: el tutor académico actúa como responsable final del proceso de evaluación del alumnado.

Tabla 8. Dimensión “evaluación: criterios de evaluación”

	ID4-1-1	ID4-1-2	ID4-1-3	ID4-1-4	ID4-1-5	ID4-1-6
Chi-cuadrado	3.935	1.218	9.055	7.452	2.227	7.468
Gl	3	3	3	3	3	3
Sig. asintót.	.269	.749	.029	.059	.527	.058

Fuente: elaboración propia.

En el resto de los ítems considerados en este contraste no existen diferencias significativas, por lo que se acepta la hipótesis nula. La media del alumnado no difiere entre una disciplina y otra en lo que se refiere a x4.1.1: los procedimientos de evaluación están claramente definidos previamente ($\chi^2=3.935$, p -valor=.269); x4.1.2: la participación del alumno en los seminarios es considerado un criterio de evaluación ($\chi^2=1.218$, p -valor=.749); x4.1.4: la valoración del trabajo del alumno por parte del tutor profesional está adecuadamente considerada a la hora de calificar, como se puede apreciar en el análisis de varianza ($\chi^2=7.452$, p -valor=.059); en x4.1.5: la valoración del desarrollo, organización y gestión de las prácticas externas, por parte de los alumnos a través de un cuestionario es

pertinente ($\chi^2=2.227$, p -valor=.527); y, por último, en la variable x4.1.6: la calificación final debe estar determinada un 50 por ciento por el tutor académico y otro 50 por ciento por el tutor profesional ($\chi^2=7.468$, p -valor=.058).

Dentro de esta dimensión “evaluación”, en el apartado referido al portafolios como instrumento de evaluación y aprendizaje, al realizar el contraste de hipótesis se aprecia que sólo hay un ítem donde existen diferencias significativas entre los alumnos que cursan las diferentes titulaciones, por lo cual se rechaza la hipótesis nula. Es el caso del ítem x4.2.5: la pertinencia y actualidad de la bibliografía recogida informa de la capacidad para buscar y utilizar fuentes de información complementarias.

Tabla 9. Dimensión “evaluación: portafolios”

	ID4-2-1	ID4-2-2	ID4-2-3	ID4-2-4	ID4-2-5	ID4-2-6	ID4-2-7	ID4-2-8
Chi-cuadrado	4.015	3.755	6.007	2.983	8.332	5.716	4.335	2.228
Gl	3	3	3	3	3	3	3	3
Sig. asintót.	.260	.289	.111	.394	.040	.126	.227	.526

Fuente: elaboración propia.

La hipótesis nula fue aceptada en el resto de los casos, puesto que no se muestran diferencias entre las medias. Los ítems considerados en este contraste son x4.2.1: las condiciones formales de presentación son aspectos importantes a la hora de evaluar el portafolios; x4.2.2: la introducción de valoraciones, argumentaciones y aportaciones personales es fundamental para entender el papel del alumno en el desarrollo de las prácticas; x4.2.3: el establecimiento de relaciones entre los contenidos teóricos y las prácticas constituye un elemento para verificar las evidencias de aprendizaje; x4.2.4: la profundidad de análisis y reflexiones personales da cuenta de la evolución y maduración académica de los estudiantes; x4.2.6: existe un *feedback* adecuado durante la elaboración del portafolios por parte del tutor académico; x4.2.7: la utilización de portafolios digitales (Mahara) facilita la elaboración del mismo; y x4.2.8: en general, estos criterios de evaluación son aplicados y operativos. En este caso, al realizar el análisis *post hoc* de comparaciones múltiples de Scheffé no se identificaron diferencias significativas entre las carreras.

La última dimensión analizada fue “utilidad de las prácticas para el futuro profesional”. Las variables en las que se rechaza la hipótesis nula, puesto que existen diferencias significativas, son: x5.4: las prácticas permiten realizar procesos de reflexión teoría-práctica sobre la

profesión; según el análisis *post hoc* de Scheffé las principales diferencias se encuentran en Pedagogía y Educación social, con p-valor=.023; x5.5: las prácticas externas permiten diseñar, llevar a cabo y evaluar actividades propias de la profesión, las diferencias fundamentales están en Pedagogía y Educación social, con p-valor=.001; y Educación primaria y Educación social, con p-valor=.003; Educación social y Educación infantil, con p-valor=.005; x5.6: las prácticas externas favorecen desarrollar actividades propias de la profesión, donde las principales diferencias están entre Pedagogía y Educación social, con p-valor=.010; Educación primaria y Educación social, con p-valor=.004; y Educación social y Educación infantil, con p-valor=.030. Respecto al ítem x5.8: las prácticas externas ayudan a desarrollar competencias relacionadas con la inserción laboral, las diferencias están entre Pedagogía y Educación social, con p-valor=.006; y Educación social y Educación infantil, con p-valor=.040. Por último, respecto al ítem x5.9: las prácticas externas son un instrumento facilitador de empleo, las diferencias están entre Pedagogía y Educación social, con p-valor=.002; Educación primaria y Educación social, con p-valor=.024; y Educación social y Educación infantil, con p-valor=.025. En la Tabla 10 se muestra el estadístico de contraste de los ítems analizados en esta dimensión.

Tabla 10. Dimensión “utilidad de las prácticas”

	ID5-1	ID5-2	ID5-3	ID5-4	ID5-5	ID5-6	ID5-7	ID5-8	ID5-9	ID5-10
Chi-cuadrado	4.007	7.082	7.501	9.336	13.941	10.105	3.159	13.787	14.206	3.548
Gl	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Sig. asintót.	.261	.069	.058	.025	.003	.018	.368	.003	.003	.315

Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar, no existen diferencias significativas, por lo que se acepta la hipótesis nula en los siguientes ítems: x5.1: las prácticas son una oportunidad para desarrollar conocimientos profesionales, habilidades y actitudes adquiridas durante la carrera; x5.2: son una experiencia formativa que sirve para complementar y ampliar los aprendizajes académicos; x5.3: las prácticas externas aproximan a los estudiantes a escenarios profesionales reales; x5.7: las prácticas externas dan a conocer diferentes salidas profesionales; y x5.10: las prácticas externas se deben considerar como una primera experiencia laboral.

Los estudiantes que han participado en el estudio no hacen muchas aportaciones sobre cómo podrían mejorarse las prácticas.

CONCLUSIONES

Debido a la situación que se vive, tanto en la universidad como en el mercado laboral, es necesario que exista una íntima vinculación entre los aprendizajes académicos y los laborales. Se trata de formar profesionales que sean capaces de construir, modificar o refutar conocimientos y competencias utilizando los contenidos disciplinares; éstos constituyen un medio, y no un fin. Con la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior se ha intentado minimizar la brecha existente en este sentido, aunque somos conscientes que queda mucho camino por recorrer.

Del estudio presentado en este artículo se sacan interesantes conclusiones. Por un lado, hay que tener en cuenta que muestra dos factores fundamentales: uno centrado en

aspectos relativos al proceso de enseñanza-aprendizaje presencial oficial, es decir, a los aprendizajes adquiridos por el alumnado en la propia facultad (aspectos sobre todo que se fundamentan en el tutor académico y con cuestiones relativas a la evaluación); y un segundo factor, centrado en el tutor profesional. Ello muestra que para el alumnado lo más importante es la relación personalizada con los tutores, de manera que quedan en un segundo plano otras cuestiones relativas a la organización y funcionamiento de las prácticas.

Del análisis de los datos se desprende claramente un perfil de este alumnado: se trata fundamentalmente de mujeres de entre 20 y 23 años, que estudian prioritariamente Educación primaria o infantil, es decir, con vocación de maestras, que realizan las prácticas en instituciones de carácter público, lo cual lleva a pensar que orientan su futuro profesional claramente hacia el funcionariado. Las calificaciones obtenidas en los centros educativos públicos son más altas que las obtenidas en los centros educativos privados, a diferencia de las instituciones socio-laborales públicas, cuyas calificaciones son inferiores a las instituciones socio laborales privadas. El alumnado de Pedagogía otorga un porcentaje mayor de calificaciones positivas que el resto de estudiantes.

El hecho de haber utilizado un cuestionario fundamentado en dimensiones nos permitió conocer en profundidad las opiniones del alumnado, el cual expresó estar muy satisfecho con todas las cuestiones relacionadas con la actividad del tutor profesional, el portafolios y la utilidad de las prácticas para

el futuro profesional. El resto de las cuestiones difieren dependiendo de la carrera que se esté cursando. Respecto a la dimensión “organización de las prácticas: secuenciación temporal”, el mayor número de discrepancias se encuentra entre Pedagogía y Educación primaria, y las menores diferencias entre Pedagogía y Educación social.

En la dimensión “organización de las prácticas: centros/instituciones de prácticas” no existe igualdad de medias en ninguno de los ítems planteados; además, en todos ellos Educación social difiere del resto. Para los alumnos participantes en el estudio no existe variedad de ofertas de centros, las plazas no son suficientes, la concreción del perfil profesional no está muy definido, no se posee suficiente información previa del centro, no es necesario realizar las Prácticas II en el mismo centro donde se realizaron las primeras, y las experiencias en el centro de prácticas no tienen por qué corresponder con las expectativas iniciales.

Respecto a la “organización de los seminarios de prácticas”, el alumnado está muy satisfecho, y no existen discrepancias al respecto; para ellos, los seminarios son muy útiles, las fechas y horarios apropiados, la convocatoria correcta, la participación del profesorado les permite clarificar dudas, la puesta en común es interesante, y el análisis y discusión de los aprendizajes y de las dificultades es pertinente. En definitiva, la asistencia a los seminarios se considera como una buena experiencia formativa.

Para el alumnado, la figura del tutor académico es fundamental, puesto que, como se ha comentado, los ítems de esta dimensión forman parte del primer factor del análisis factorial, además de que no existen discrepancias entre las carreras respecto a la valoración de los ítems. Para los alumnos, los tutores académicos son una pieza clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y como enlace entre la universidad y el mundo profesional. Respecto a la figura del tutor profesional existen más discrepancias en-

tre el alumnado, pero están de acuerdo en que éste se comunica habitualmente con el tutor académico. Al igual que sucedía en la dimensión “organización de las prácticas: centros e instituciones de prácticas”, la carrera que difiere en mayor medida respecto del resto es Educación social. El motivo de estas discrepancias puede ser el nivel de implicación de los tutores profesionales relacionados con el ámbito social, debido a que una parte importante de su labor está relacionada con la vocación y motivación hacia la profesión.

En la dimensión “evaluación: criterios de evaluación”, las principales discrepancias se encuentran en la consideración de que el tutor académico sea el responsable final de la evaluación del alumno; esto puede ser debido a que éste ya no se siente receptor del conocimiento, sino constructor del mismo. Esto explica la discrepancia relativa a la calificación final de las prácticas, ya que el alumnado considera que no tiene por qué dividirse 50-50 entre el tutor académico y el tutor profesional, es decir, se entiende que los propios alumnos quieran tener voz y voto en la determinación de dicha calificación. El alumnado está muy de acuerdo en la utilidad y uso del portafolios como instrumento de evaluación y aprendizaje; la única discrepancia evidente es la pertinencia de la bibliografía para buscar y utilizar fuentes de información complementarias.

La última dimensión, pero no menos importante, es la relativa a la “utilidad de las prácticas para el futuro profesional del alumnado”. En ésta existen discrepancias sobre todo respecto de Educación social, como sucedió en dimensiones anteriores. Esto puede ser debido a que el alumnado de esta disciplina considera que las prácticas podrían proporcionarles una mayor reflexión teórico-práctica sobre la profesión y competencias profesionales para el diseño, ejecución y evaluación de actividades propias de la misma, de manera que sean un instrumento facilitador de empleo y una auténtica primera experiencia laboral.

En definitiva, el *practicum* constituye un espacio de indiscutible valor para la construcción del pensamiento práctico de los futuros

profesionales de la educación, a pesar de tener fortalezas y debilidades, como hemos destacado en este trabajo.

REFERENCIAS

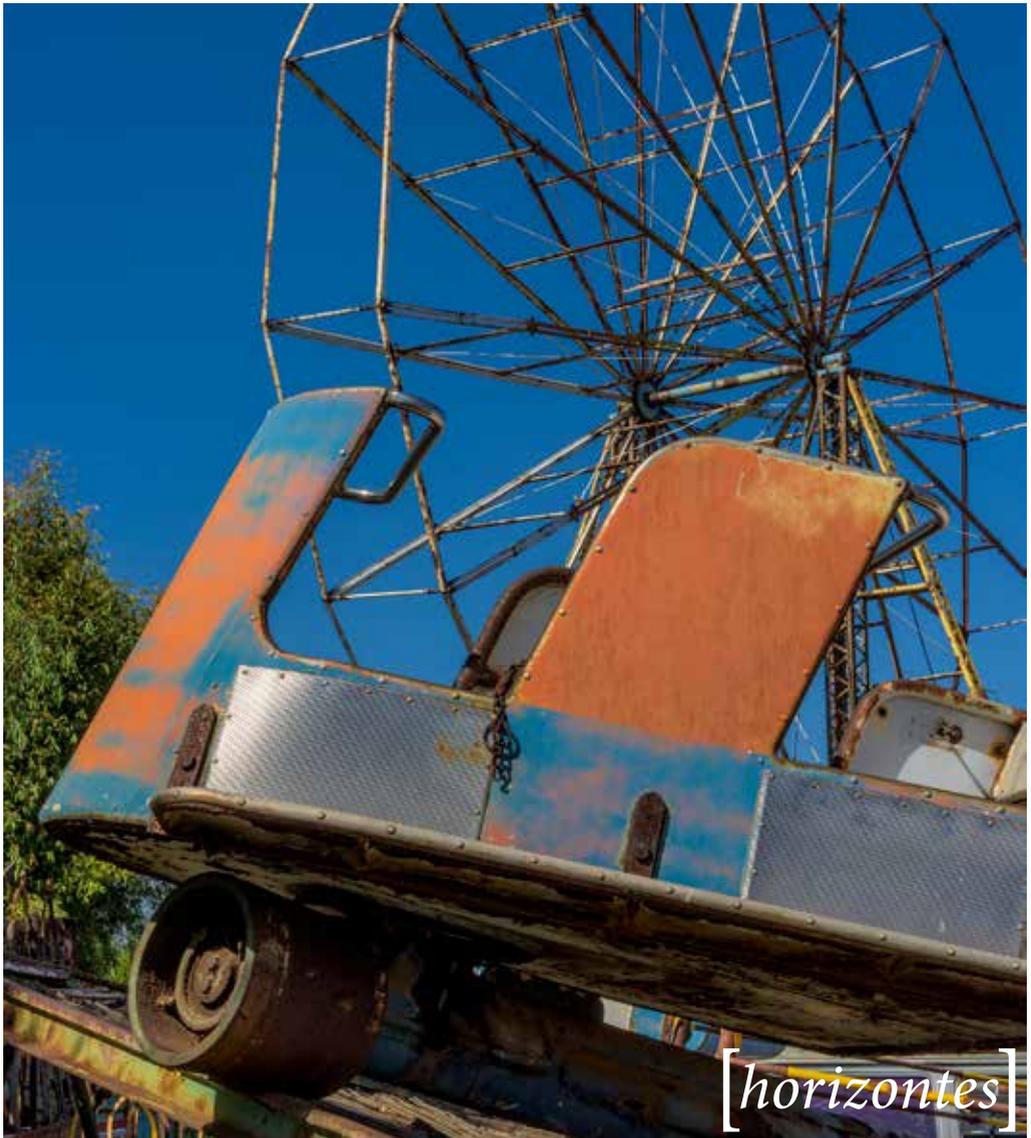
- ARGYRIS, Chris (1993), *Knowledge for Action. A guide to overcoming barriers to organizational change*, San Francisco, Jossey Bass.
- BAS Peña, Encarna (2005), "El *practicum* en las titulaciones de pedagogía y educación social: entre el discurso y sus prácticas", *Educatio Siglo XXI, Revista de la Facultad de Educación*, núm. 23, pp. 191-208.
- CARR, Wilfred (1996), *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata.
- ESTEVE Zarazaga, José Manuel (2003), *La tercera revolución educativa: la educación en la Sociedad del Conocimiento*, Barcelona, Paidós.
- GARCÍA Molina, José y Juan Sáez Carrera (2011), "Educación social. ¿Qué formación para qué profesional?", *RES, Revista de Educación Social*, núm. 13, pp. 1-14.
- GAVARI Starkie, Elisa y M^a José García Ruiz (2007), "La virtualización del *practicum* en pedagogía en la Universidad Nacional de Educación a Distancia", *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 8, núm. 1, pp. 162-178, en: <http://www.usal.es/teoriaeducacion> (consulta: 13 de octubre de 2015).
- GONZÁLEZ Riaño, Xosé Antón e Isabel Hevia Artime (2011), "El *practicum* de la licenciatura de Pedagogía: estudio empírico desde la perspectiva del alumnado", *Revista de Educación*, núm. 354, pp. 209-236.
- GONZÁLEZ Garzón, María Leonor y Cristina Latorre Gutiérrez (2012), "El *practicum* en la formación inicial de los maestros en las nuevas titulaciones de educación infantil y primaria. El punto de vista de profesores y estudiantes", *Pulso*, núm. 35, pp. 131-154.
- GONZÁLEZ Sanmamed, Mercedes y Eduardo José Fuentes Abeledo (2011), "El *practicum* en el aprendizaje de la profesión docente", *Revista de Educación*, núm. 354, pp. 47-70.
- HERNÁNDEZ Munilla, Estrella, M^a Pilar Sepúlveda Ruiz, Manuela Jimeno Pérez, Antonio Ortiz Villarejo y Angel Ignacio Pérez Gómez (2013), *El *practicum* en la formación inicial de los profesionales de la educación: modelo marco*, Málaga, Universidad de Málaga, en: <http://www.uma.es/facultad-de-ciencias-de-la-educacion/cms/base/ver/base/basecontent/61454/practicum-educacion-infantil/> (consulta: 14 de octubre de 2015).
- KORTHAGEN, Fred (2004), "In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a more holistic approach in teacher education", *Teaching and Teacher Education*, vol. 20, núm. 1, pp. 77-97.
- KORTHAGEN, Fred (2011), "Making Teaching Education Relevant for Practice: The Pedagogy of realistic teacher education", *Orbis Scholae*, vol. 5, núm. 2, pp. 31-50.
- MELIEF, Ko, Anke Tigchelaar y Fred Korthagen (2010), "Aprender de la práctica", en Olga Esteve, Ko Melief y Ángel Alsina (coord.), *Creando mi profesión*, Barcelona, Octaedro, pp. 19-38.
- RIDAO García, Isabel, Javier Gil Flores y Olga Guijarro Cordobés (1998), "Valoración y necesidades formativas percibidas tras el periodo de prácticas en la formación inicial de maestros", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 31, pp. 147-160.
- SCHÖN, Donald (1983), *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*, Londres, Temple Smith.
- SCHÖN, Donald (1987), *Educating the Reflective Practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*, San Francisco, Jossey Bass.
- SCHÖN, Donald (1992), *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós.
- SCHÖN, Donald (1998), *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona, Paidós.
- SEPÚLVEDA Ruiz, María Pilar (2005), "Las prácticas de enseñanza en el proceso de construcción del conocimiento profesional", *Revista Educar*, núm. 36, pp. 71-76.
- TEJADA Fernández, José (2005), "El trabajo por competencias en el *practicum*: cómo organizarlo y evaluarlo", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 2, en: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/192> (consulta: 13 de octubre de 2015).
- VALLEJO Ruiz, Mónica y Jesús Molina Saorín (2011), "Análisis de las metodologías activas en el grado de maestro en educación infantil: la perspectiva del alumnado", *REIFOP*, vol. 14, núm. 1, pp. 207-217, en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301588697.pdf (consulta: 7 de octubre de 2015).
- VENTURA Blanco, Javier (2007), "El *practicum* en el futuro grado de Pedagogía: reflexiones y propuestas", en Alfonso Cid Sabucedo, María Muradás López, Miguel Ángel Zabalza,

Mercedes Sanmamed, Manuela Raposo y María Lina Iglesias (coords.), *Buenas prácticas en el prácticum*, Pontevedra, Universidad de Santiago de Compostela, pp. 1237-1249.

ZABALZA Beraza, Miguel Ángel (2004), "Condiciones para el desarrollo del prácticum", *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, vol. 8, núm. 2, pp. 1-22, en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev82ART1.pdf> (consulta: 5 de octubre de 2015).

ZABALZA Beraza, Miguel Ángel (2011), "El prácticum en la formación universitaria: el estado de la cuestión", *Revista de Educación*, núm. 354, pp. 21-43.

H O R I Z O N T E S



[horizontes]

La calidad de la educación básica mexicana bajo la perspectiva nacional e internacional: el caso de lectura en tercero de primaria

JOSÉ ALFONSO JIMÉNEZ MORENO*

El objetivo principal de esta investigación es contribuir al debate sobre la calidad de la educación mexicana, en particular en lo que respecta a lectura en tercero de primaria. Para ello se presenta un análisis de dos evaluaciones dirigidas a esa temática en el mismo nivel educativo: el Examen para la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE) y el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) en términos de su enfoque, metodología y forma de comunicación de resultados. La comparación permite abonar al discurso sobre el proceso metodológico de la evaluación a gran escala, la forma en que los resultados se comunican con el fin de ser un insumo relevante para la toma de decisiones en términos de política educativa, así como sobre el dinamismo inherente al concepto de calidad educativa que se utiliza en los procesos de evaluación.

The main objective of this research is to contribute to the debate on the quality of Mexican education, particularly in regard to reading in the third grade of primary school. For this purpose we present the findings of an analysis of two assessments on this issue at the same level of education: the Educational Achievement and Quality Exam (EXCALE) and the Third Regional Comparative and Explanatory Study (TERCE) in relation to their approach, methodology and ways of communication of results. The comparison makes it possible to contribute broadly to the discussions on the methodological process of the assessment, to the way in which results are communicated in order to be a relevant input into decision-making for education policy, as well as to the dynamism inherent in the quality of education used in the assessment processes.

Palabras clave

Calidad de la educación
Evaluación internacional
Evaluación nacional de logro académico
Examen de calidad y logro educativo
Política educativa

Keywords

Education quality
International assessment
National assessment of academic achievement
Education quality and achievement exam
Education policy

Recepción: 5 de octubre de 2016 | Aceptación: 14 de diciembre de 2016

- * Investigador de tiempo completo en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (México). Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Líneas de investigación: evaluación educativa, y calidad en la educación. Publicaciones recientes: (2017), "La evaluación de los egresados de formación profesional en México: reflejo de la implementación de la política de competitividad en la educación superior", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 25, núm. 48, en: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/2868/1908>; (2016), "El papel de la evaluación a gran escala como política de rendición de cuentas en el sistema educativo mexicano", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 9, núm. 1, pp. 109-126. CE: jose.alfonso.jimenez.moreno@uabc.edu.mx

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, en los sistemas educativos de muchos países ha aumentado la preocupación respecto al aseguramiento del derecho de las personas a recibir una educación de calidad. Ello se ha visto reflejado en el interés de los gobiernos en las evaluaciones que favorezcan el conocimiento de los logros alcanzados por los estudiantes. Tradicionalmente los logros de aprendizaje han sido valorados como uno de los indicadores más fiables del avance educativo, debido a la concordancia entre dicho indicador de calidad y las dinámicas económicas y políticas basadas en la rendición de cuentas (Jiménez, 2016).

En el ámbito internacional, las evaluaciones de los logros de los estudiantes se han desarrollado bajo diversos enfoques, dependiendo de los intereses de cada país, así como de los objetivos que se persiguen. De acuerdo con la información de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2002), países como Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, España, Guatemala, Holanda, Honduras, México, Paraguay, Perú y Uruguay tienen mecanismos de evaluación de logros educativos a nivel básico, la mayoría de ellos desde la década de los noventa. De manera general estos países han pretendido conocer los avances de sus sistemas educativos evaluando los aprendizajes de sus estudiantes en primaria y secundaria; algunos de ellos también han considerado la evaluación del aprendizaje de otros niveles educativos, incluso a nivel medio, como en los casos de México y Uruguay. Cada país desarrolla sus evaluaciones a través de sus agencias nacionales, ya sean estatales, paraestatales o autónomas, de acuerdo con las leyes y la organización particulares. A pesar de la diversidad de tipos de agencias que realizan las evaluaciones nacionales, sin embargo, existe la tendencia de conocer los avances en materia de logros alcanzados por los estudiantes como consecuencia de la escolaridad brindada por el Estado.

Adicionalmente, existen diversos proyectos de corte internacional que buscan realizar comparaciones de los sistemas educativos bajo una misma lógica, es decir, observando el desempeño de los estudiantes en áreas que se consideran claves en las sociedades competitivas. Uno de los ejemplos más representativos de este tipo de ejercicios es el *Programme for the International Student Assessment* (PISA) coordinado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), que tiene como finalidad conocer la medida en que los jóvenes de 15 años han adquirido conocimientos y habilidades esenciales para participar en las sociedades modernas (OECD, 2014). Por su parte, los estudios desarrollados por el Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) coordinados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura (UNESCO), pretenden aportar a los debates sobre la calidad de la educación, y en favor de la garantía del derecho a la educación, considerando la evaluación del aprendizaje en matemática, lenguaje y ciencias para la región latinoamericana (UNESCO, 2015b). Si bien existen otros proyectos, tales como los que fomenta la *International Association for the Evaluation of the International Achievement* (IEA), PISA y los estudios del LLECE son altamente utilizados por los países de América Latina en lo que se refiere a la caracterización de la calidad de los logros educativos.

Existe una amplia diversidad de opciones de evaluación de logros educativos enfocadas a ofrecer información fiable y a gran escala para los diversos Estados que participan en ellas, o bien, que las desarrollan de forma interna; de esta manera se genera una enorme diversidad de información bajo distintas perspectivas metodológicas, con la intención de realizar aportes a las políticas orientadas a fomentar la calidad educativa en aras de que los estudiantes alcancen los niveles esperados para desempeñarse de forma adecuada en la

sociedad actual. En ese sentido, cada proyecto establece metodologías y estándares diversos para desarrollar sus juicios de valor sobre lo que se entiende por *calidad* en educación.

A partir de la intención de los países de valorar la calidad de sus sistemas educativos y la posibilidad de los Estados de tener acceso a diversas fuentes de información, el presente documento muestra una comparación entre dos tipos de evaluaciones enfocadas a un mismo nivel educativo para, de esta manera, valorar los estándares utilizados en cada uno de los proyectos, así como las congruencias existentes entre resultados. A partir de estas comparaciones se podrá ampliar el debate en lo que respecta a la información que se genera y se comunica a la sociedad y a los tomadores de decisiones en la política educativa. Para este análisis se considera el caso de México en dos proyectos en particular: el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), el más reciente de los estudios generados por el LLECE de la UNESCO, y los resultados de los Exámenes para la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE), desarrollados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE); específicamente se analiza el caso de lectura en tercer grado de educación primaria. La selección de estos proyectos en el caso mexicano responde a que ambos se enfocan en la educación básica, existe coincidencia entre las áreas de evaluación y ambas siguen una metodología similar en cuanto al desarrollo de los marcos conceptuales que las respaldan. Inicialmente se presenta un breve panorama respecto a la calidad educativa y su relación con la evaluación de los logros educativos; posteriormente se desarrolla una descripción de cada uno de los proyectos de evaluación, con comparaciones en lo que respecta a la perspectiva de calidad que subyace a sus acciones, las metodologías utilizadas para el diseño de los instrumentos, así como los resultados obtenidos y la forma en que éstos se comunican en aras de ser un insumo relevante para la toma de decisiones en materia de política educativa.

CALIDAD EDUCATIVA Y LOGRO ESCOLAR

La delimitación de los elementos que definen a la calidad en educación ha sido objeto de debate en el ámbito académico en las últimas décadas. Es importante considerar que, en el ámbito internacional, la preocupación por la calidad de la educación comenzó en el momento en que se alcanzaban niveles aceptables de cobertura educativa, por lo que la preocupación de los Estados y los sistemas educativos se trasladó hacia el conocimiento del uso eficiente de los recursos (Egido, 2005). La actual tendencia de mercado enfocada en la competitividad y en la rendición de cuentas ha favorecido la reflexión sobre la calidad de los procesos educativos; así, como se comenta en INEE (2005), la calidad se relaciona con la capacidad de un país de generar riqueza, por lo que el desarrollo, bajo un contexto globalizado y basado en la competitividad, requiere que sus ciudadanos estén mejor preparados (Gómez, 2004; INEE, 2005).

Si bien en el siglo XX la idea de universalización de la escuela primaria fue el sostén bajo el cual se construyeron los sistemas educativos (Toranzos, 1996), la perspectiva actual de los Estados —basada en la competitividad— ha favorecido el reconocimiento de la calidad de la educación como un elemento necesario para la rendición de cuentas; ello implica la obligación de justificar cómo se usan los recursos y qué resultados se obtienen. En el caso de la educación, la rendición de cuentas tradicionalmente se analiza a partir de sus resultados, y de cómo éstos pueden generar un uso potencial en el mercado y la competitividad (Trow, 1996, cit. en Jiménez, 2016).

En realidad, no existe una definición concreta y unívoca respecto a la calidad educativa (Egido, 2005); no es un valor absoluto o un elemento en sí mismo, sino que su significado dependerá de la perspectiva social bajo la cual se considera (Hamel, 2009). La calidad implica un juicio y, como tal, se desarrolla bajo una postura política en particular, de tal suerte

que las dimensiones que la componen son dinámicas (INEE, 2005), ya que su conceptualización se delimita en función del sujeto o de la realidad bajo la cual se emiten los juicios. En ese sentido, la atención especial que se le ha dado a la calidad educativa en las últimas décadas debe valorarse en función de los intereses que los sistemas educativos tienen respecto a la generación de información valiosa para la toma de decisiones orientadas a la mejora de la competitividad internacional. Este fenómeno, llamado *policy by number* (Saura y Luengo, 2014), implica la consideración de mediciones capaces de supervisar el avance educativo, para con ello establecer acciones que permitan orientar los resultados hacia las metas que se plantean los Estados. Bajo esa lógica, la calidad de la educación en aquellos sistemas educativos orientados hacia la competitividad se orienta hacia dimensiones que resulten ser un indicador de utilidad para la toma de decisiones en materia de política educativa.

De acuerdo con Hamel (2009), el debate sobre la calidad educativa ha tenido tres vertientes principales: la formación de un ciudadano preparado para ser funcional en el mercado de trabajo establecido; un ciudadano humanístico y politécnico con capacidad alta de crítica y adaptación; y un ciudadano capacitado y con alta motivación para proponer cambios sociales. De esta forma, la tendencia neoliberal de mercado bajo la cual se establecen los sistemas educativos consideran a la eficiencia (uso óptimo de recursos), eficacia (elemento relacionado con la cobertura, permanencia, conclusión y logros académicos relacionados con los estándares definidos) e impacto (relacionado con el éxito de los egresados en la inserción al mercado laboral o de incorporación a los siguientes niveles educativos) como los indicadores de calidad que favorecen la comprensión del avance educativo.

Siguiendo a Toranzos (1996), la idea de calidad en la educación implica la consideración de diversas dimensiones que se complementan entre sí: 1) la calidad educativa es aquella

que logra que los estudiantes aprendan lo que deben aprender, lo cual se establece de manera formal en los currículos; 2) la calidad se relaciona con la relevancia, es decir, aquella que responde a lo que los individuos necesitan para su desarrollo (no sólo en el sentido intelectual, sino también en el moral y físico); 3) en relación con los procesos, se considera necesario que los sistemas educativos ofrezcan un contexto adecuado para el aprendizaje, un cuerpo docente preparado, materiales de estudio adecuados, al igual que estrategias didácticas que favorezcan el aprendizaje.

Por otro lado, Schmelkes (1996) afirma que la calidad educativa debe considerar:

1. *Relevancia*. El sistema educativo es capaz de ofrecer aprendizajes importantes para la vida actual y futura de los estudiantes, en función del contexto en el cual se desenvuelvan.
2. *Eficacia*. Es la capacidad de alcanzar los logros de aprendizaje propuestos en el tiempo previsto para cursar los estudios.
3. *Equidad*. Un sistema debe conocer el punto de partida de sus estudiantes, con el fin de apoyar a quienes requieran apoyo. Un logro en equidad se transforma en un logro de eficacia.
4. *Eficiencia*. Lograr resultados similares a los de otros sistemas con menos recursos.

En el mismo sentido, adicional a los elementos considerados por Schmelkes, el INEE (2005) afirma que la calidad también se relaciona con: la pertinencia, es decir, la adecuación curricular respecto a las situaciones de vida de los estudiantes; y el impacto, que se refiere a que los aprendizajes alcanzados en la escuela se traduzcan en valores individuales y sociales. En la actualidad, la calidad de la educación también se relaciona directamente con el ejercicio de la titularidad de derechos; en ese sentido, la perspectiva de Tomasevski

(2004, cit. en INEE, 2016) considera que la disponibilidad, la accesibilidad, la adaptabilidad y la aceptabilidad son características que los sistemas educativos deben cumplir en aras de asegurar el derecho de todas las personas a recibir una educación de calidad.

Los primeros trabajos a gran escala para conocer la calidad educativa fueron los de la *International Association for the Educational Achievement (IEA)*, y *Education at a glance*, de la OCDE (Egido, 2005); estos trabajos se desarrollaron bajo una perspectiva comparada, con la finalidad de atender la necesidad de dar respuesta a una perspectiva basada en la competitividad; e impulsaron metodologías para el conocimiento de la eficiencia, la eficacia y el impacto de la educación. De esta forma, mediante agencias de corte internacional, tales como la OCDE, se promovieron evaluaciones internacionales del aprendizaje como estándar de calidad educativa (Hamel, 2009). En ese sentido, la OCDE (2004, cit. en Meckes, 2007), sostiene la idea de que la definición de estándares de desempeño para el aprendizaje es un rasgo común de los sistemas educativos exitosos. En este tipo de evaluaciones, el estándar describe el nivel de desempeño que debe mostrar un estudiante en un área; y el desempeño de cada uno se compara con dicho estándar con el fin de clasificarlo en una categoría en particular y poder definir qué tan adecuado es.

Los estándares, que son inherentes a cualquier proceso de evaluación (Stake, 2006), se establecen dentro de las evaluaciones de logros educativos en aras de determinar un referente de calidad, en particular en sus dimensiones de eficacia y relevancia. De esta forma, la evaluación que se fundamenta en la perspectiva de calidad desde el campo de la productividad requiere del establecimiento de estándares claros y medibles (Hamel, 2009). La evaluación del aprendizaje es el área con mayor acumulación de conocimiento dentro de la evaluación educativa (Román y Murillo, 2009), con un fuerte trabajo metodológico basado particularmente en métodos objetivos.

De acuerdo con Jiménez (2014), la aplicación de pruebas destinadas a medir el logro del aprendizaje bajo el respaldo de técnicas objetivas y estadísticas permite que los sistemas educativos obtengan evidencia empírica de los resultados de los estudiantes; esto es así debido a la confianza que este tipo de métodos objetivos aporta a la toma de decisiones en temas de política educativa.

El uso de las evaluaciones de logro educativo desarrolladas bajo metodologías objetivas robustas, y cuyos resultados se basan en estándares definidos, juegan, así, un rol importante en el conocimiento de la calidad de los sistemas educativos, en particular en lo que respecta a las dimensiones de eficiencia y relevancia, ya que aportan información que fomenta el *policy by number* en el cual los Estados actualmente se desenvuelven. Bajo esta postura política sobre la calidad educativa en particular, y el rol que las evaluaciones de logro educativo aportan a su conocimiento, a continuación se describen dos de las evaluaciones a gran escala que se aplican en México y que se dirigen a conocer la calidad de la educación en términos de logro educativo.

TERCE: EVALUACIÓN DE LOGROS EDUCATIVOS EN AMÉRICA LATINA

TERCE es el tercer estudio desarrollado por el LLECE. El Laboratorio nació en 1994 como una propuesta de conformación de red de unidades de medición de Latinoamérica, coordinado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC) (UNESCO, 2015a). En línea con el interés en la competitividad internacional, el LLECE ha desarrollado tres estudios con la intención de promover el desarrollo de políticas educativas: en 1997 el primer estudio (denominado PERCE) evaluó matemática y lectura en tercero y cuarto grado de primaria en 13 países latinoamericanos; el segundo estudio (llamado SERCE), que se desarrolló en el año 2006, se enfocó en matemática y lectura en

tercero y sexto grados, además de ciencias naturales en sexto. Por su parte, el TERCE se llevó a cabo en 2013, con la intención de mantener una continuidad con las áreas y grados evaluados en el SERCE (UNESCO, 2015a).

Para los estudios del LLECE, la calidad educativa se basa en la perspectiva de la UNESCO, ya que no sólo se toma en cuenta el logro de los estudiantes como el único indicador (aunque sí lo considera imprescindible), sino que también considera aspectos como eficiencia, equidad, relevancia y pertinencia (UNESCO, 2015a). Independientemente de la multidimensionalidad de la calidad educativa desde la perspectiva de la UNESCO, las evaluaciones del LLECE se han enfocado principalmente en resultados de aprendizaje; ello debido a que se considera un reflejo de equidad, lo cual es de gran importancia para la región latinoamericana, dada la diversidad existente de etnias y culturas.

El TERCE comenzó a desarrollarse en el año 2010 bajo la coordinación de la UNESCO y con la participación de diversas agencias de evaluación latinoamericanas, tales como el Centro de Medición de la Universidad Católica de Chile (MIDE-UC), el Centro de Políticas Comparadas en Educación de la Universidad Diego Portales (CPCE-UDP) y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). Cada una de estas agencias tuvo una importante función en la definición de los diversos momentos de la evaluación, mismos que se describen más adelante.

Este estudio internacional se caracteriza por abarcar 16 sistemas educativos en 15 países.

Los participantes fueron: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México (y de forma independiente el estado de Nuevo León), Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay. Si bien todos los países participantes pertenecen a la región latinoamericana, la evaluación del aprendizaje frente a la diversidad de 16 sistemas educativos representa un reto importante. En términos de medición, existe la posibilidad de desarrollar instrumentos basados en el currículo, o bien, con base en algún otro referente. El TERCE, al igual que los dos estudios que le preceden, se desarrolla con base en el currículo. Las evaluaciones de este tipo son aquellas que se enfocan en la observación del logro de los estudiantes con el currículo como eje en el proceso de recolección de información (Deno, 1987, cit. en Hintze *et al.*, 2006).

El ICFES fue el encargado de desarrollar el análisis curricular de este proyecto mediante la información proporcionada por cada uno de los países participantes. Los contenidos curriculares de cada país se sistematizaron mediante un análisis hermenéutico, el cual se compartió de forma comprensiva con las coordinaciones participantes, de tal suerte que se sistematizaran los contenidos que se incluyen en las pruebas, y se favorecieran las equivalencias entre los países (UNESCO, 2013). Este proceso se realizó para cada área y grado evaluado; en el caso de lectura de tercer grado de primaria, los contenidos por evaluar resultantes se exponen en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Elementos evaluados en TERCE. Lectura, tercero de primaria

Dominios	Aprendizajes de cada dominio	Algunos de los tipos de textos incluidos	Procesos cognitivos inmersos en el proceso lector
<i>Comprensión de textos.</i> Implica la lectura de textos continuos y discontinuos con los cuales se realiza un trabajo intra o intertextual	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce información explícita de los textos. • Reconoce de qué se habla en un texto. • Reconoce secuencias explícitas en el texto. • Identifica el significado de palabras o frases explícitas. • Distingue un texto por su silueta y elementos paratextuales. • Establece relaciones entre secuencias de acciones del texto narrativo, descriptivo e informativo. • Establece relaciones y abstrae categorías entre bloques de información en el texto descriptivo. • Reconoce cómo se organiza la información en un texto con secuencia envolvente narrativa o descriptiva. • Infiere información implícita sobre el contenido del texto. • Infiere el tema central y secundario del texto. • Infiere el significado de palabras o expresiones cotidianas a partir del contexto. • Utiliza elementos paratextuales para dar sentido a la lectura. • Enjuicia o valora información implícita o explícita de un texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adivinanzas • Fábulas • Leyendas simples • Poemas • Noticias • Biografías • Afiches • Recetas 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión literal. • Comprensión inferencial. • Comprensión crítica.
<i>Metalingüístico y teórico.</i> Refiere al dominio de conceptos de lengua y literatura	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce expresiones que indican acciones en tiempo presente y pasado (tiempos verbales). • Distingue la función de algunos conectores: adición, temporalidad y posición. • Infiere la función de conjunciones coordinantes simples, como <i>y, o, pero</i>; y subordinantes de uso frecuente, como <i>porque o si</i>. • Reconoce la concordancia nominal (de género y número en sustantivos y sus determinantes). • En secuencias descriptivas, reconoce características o atributos de objetos, personas y animales. • Reconoce personaje principal o protagonista. • Reconoce acción o evento central. • Reconoce desenlace o final de un relato. • Reconoce conceptos de narración, descripción y poemas. 		

Fuente: elaboración propia con información de UNESCO, 2015a.

El marco conceptual de la prueba, reflejado en los dominios, aprendizajes, tipos de texto y procesos cognitivos, se articuló en forma de bloques de ítems. Para dar sentido a los

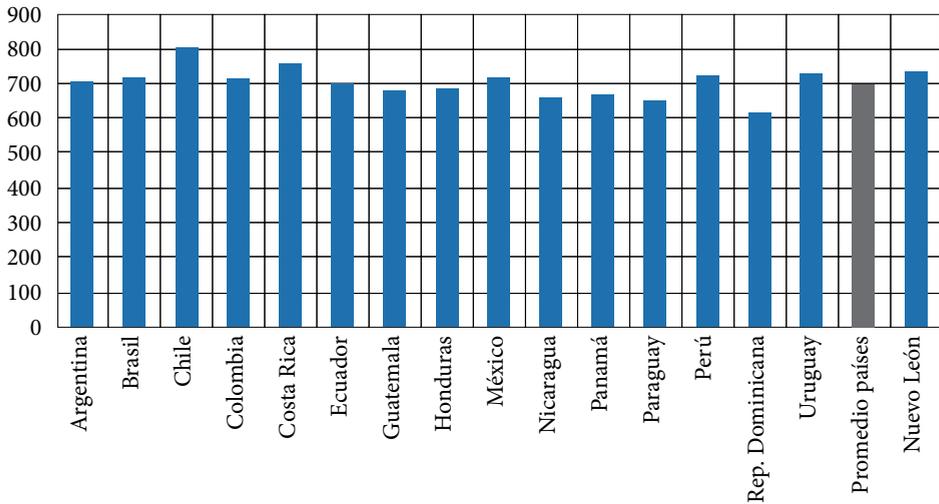
puntajes obtenidos se definieron puntuaciones medias de cada país y su variabilidad (una escala fija de 700 puntos y desviación estándar de 100), así como la frecuencia de estudiantes en

los diversos niveles de desempeño. Estas formas de interpretación de puntajes representan los estándares bajo los cuales se compara cada uno de los países participantes. La Gráfica 1 muestra la media del puntaje obtenido por parte de los estudiantes en cada país.

Por otra parte, la segunda forma de interpretación de los resultados enfatiza los niveles de desempeño. Los niveles son descripciones

de lo que, cualitativamente hablando, los estudiantes son capaces de realizar. Representan un continuo teórico de las habilidades lectoras de los estudiantes, de tal suerte que su interpretación se vuelve de gran relevancia al momento de considerar el estado de los logros educativos de un país. El Cuadro 2 muestra la descripción de los niveles de desempeño de lectura en tercero de primaria.

**Gráfica 1. Puntaje promedio de los países participantes en TERCE
Lectura, tercero de primaria**



Fuente: elaboración propia con información de UNESCO (2015a).

**Cuadro 2. Descripción de niveles de desempeño TERCE
Lectura, tercero de primaria**

Nivel	Descripción
1 (hasta 675 puntos)	<p>En narraciones literarias, predominantemente fábulas, textos líricos breves, cartas y afiches, los estudiantes muestran evidencias de ser capaces de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar información explícita, repetida literalmente o mediante sinónimos, que se encuentra en un lugar destacado del texto (inicio o final) y es claramente distinguible de otras informaciones. • Extraer conclusiones a partir de conexiones entre ideas evidentes. • Inferir el significado de palabras conocidas y familiares a partir de las claves que entrega el texto. • Reconocer tipos de textos breves de estructura familiar y cercana.

Cuadro 2. Descripción de niveles de desempeño TERCE
Lectura, tercero de primaria

(continuación)

Nivel	Descripción
2 (entre 676 y 728 puntos)	<p>En narraciones literarias, textos líricos, cartas, afiches, noticias y textos instruccionales, los estudiantes muestran evidencias de ser capaces de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar y relacionar información explícita (relaciones causales), repetida literalmente o mediante sinónimos, que se encuentra en el cuerpo de un texto, que debe ser distinguida de otras informaciones cercanas. • Inferir información a partir de conexiones sugeridas por el texto (no necesariamente evidentes). • Realizar relaciones que demuestran la comprensión del sentido global del texto (por ejemplo, distinguir el tema central), a partir de información explícita reconocida y reiterada en el texto. • Reconocer el propósito comunicativo de un texto no literario.
3 (entre 729 y 812 puntos)	<p>En narraciones literarias, textos líricos, cartas, afiches, noticias, textos instruccionales, avisos y artículos informativos, estos estudiantes muestran evidencia de ser capaces de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar y relacionar información explícita (relaciones causales y de secuencia temporal), repetida literalmente o mediante sinónimos, presentes en distintas partes de un texto, distinguiéndola de información que le compete. • Inferir información a partir de conexiones sugeridas por el texto y apoyadas en el conocimiento de mundo. • Inferir el significado de palabras no conocidas ni familiares a partir de las claves que entrega el texto. • Realizar relaciones que demuestran la comprensión del sentido global del texto, como distinguir el tema central y otras, a partir de información explícita e implícita del texto. • Reconocer características del contenido y estructura de textos literarios y no literarios.
4 (desde 813 puntos)	<p>En narraciones literarias, textos líricos, cartas, afiches, noticias, textos instruccionales, avisos y artículos informativos, estos estudiantes muestran evidencia de ser capaces de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar lenguaje figurado y acciones de personajes en narraciones. • Reflexionar y emitir juicios sobre los recursos y las características del contenido y estructura de textos literarios y no literarios. • Reconocer tipos de texto de estructuras no familiares ni cercanas.

Fuente: UNESCO, 2015a.

Como puede observarse, la descripción de los niveles de desempeño funge como un estándar que describe no sólo lo esperado por los estudiantes en cada nivel, sino también una forma de interpretar el continuo de puntajes medidos en la prueba. Como consecuencia, no representa toda la posibilidad de habilidad lectora, sino aquella medida bajo el instrumento utilizado, el cual basa su diseño en los contenidos producto del análisis curricular común en la región. En el caso de este

proyecto, el estándar de calidad bajo la óptica de los logros educativos en lectura por parte de los estudiantes de tercero de primaria considera únicamente puntos curriculares en común y, de ellos, los incluidos en el continuo de dificultad establecido en el instrumento; esto se observa en los niveles de desempeño, los cuales se concentran en determinados tipos de texto y habilidades que son ordenadas por dificultad de forma empírica.¹ Las limitaciones de las conclusiones deben considerarse al

¹ La determinación de puntos de corte en pruebas criterioles, es decir, la distinción entre niveles de desempeño dentro del continuo de dificultad de la prueba, suelen establecerse una vez que el instrumento se ha aplicado en la población objetivo, ya que la dificultad mostrada por los ítems permite tener un referente de desempeño.

**Tabla 1. Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño TERCE
Lectura, tercero de primaria**

País	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Argentina	38.5	22.7	26.7	12.2
Brasil	33.7	21.6	32	12.7
Chile	10	14.5	35.7	39.9
Colombia	32.2	23.1	31.7	13.1
Costa Rica	17.6	22	39.4	21
Ecuador	38.1	24.3	27.6	10
Guatemala	46.1	23.7	22.9	7.3
Honduras	45.7	24.7	22.8	6.8
México	33.1	22.7	28.3	16
Nicaragua	56.2	24.1	16.1	3.7
Panamá	48.9	23.3	21.5	6.3
Paraguay	57.4	19.7	16.2	6.7
Perú	32.4	21	31.1	15.6
Rep. Dominicana	74.1	14.9	8.9	2.1
Uruguay	28.6	23.3	31.5	16.7
Promedio países	39.5	21.7	26.2	12.7
Nuevo León	26.8	21.6	33.2	18.5

Fuente: UNESCO, 2015a.

momento de presentar los resultados por nivel de desempeño, como se muestra en la Tabla 1.

Con esta información cada país puede conocer el porcentaje de los estudiantes de tercer año de primaria en cada nivel de desempeño, y cómo es que los países participantes se comparan entre sí, incluso respecto al promedio de los países en su conjunto. Mediante los dos tipos de resultados (promedios de puntajes y porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño) se pretende retroalimentar a los países respecto al nivel de calidad que muestran sus sistemas educativos, ello mediante la valoración del logro de sus estudiantes. El referente o estándar utilizado en este proyecto asume que la comparación de semejanzas curriculares entre países con una relativa cercanía cultural es un referente válido de la calidad educativa

y da información apropiada para contribuir a las políticas que se requieren en la región.

EXCALE: EL ESFUERZO MEXICANO DE CONOCER LA CALIDAD EDUCATIVA BAJO UN REFERENTE NACIONAL

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 del gobierno federal mexicano consideró la creación de mecanismos de evaluación rigurosos que favorecieran el rendimiento de cuentas de la educación a la sociedad (SEP, 2001, cit. en Backhoff *et al.*, 2006). Como consecuencia, se creó el INEE, instituto que asumió las funciones de evaluación del aprendizaje que anteriormente llevara la Dirección General de Evaluación con las llamadas Pruebas de Estándares Nacionales (PEN), las cuales se

Prácticamente en todas las pruebas con referencia al criterio se requiere del establecimiento de estándares bajo esta lógica; en particular, este tipo de definición de estándares son acuerdos para sistemas educativos que resaltan la rendición de cuentas (Anderson, 2005).

aplicaron entre 1998 y 2003. Los EXCALE se realizaron porque se consideró que las PEN adolecían de elementos básicos de calidad en cuanto a medición, con una primera aplicación en el año 2005. La intención de estas pruebas era proporcionar al país un conocimiento general del rendimiento escolar que logran los alumnos en las asignaturas básicas del currículo de México.² Con ello se pretendía contribuir al conocimiento de los alcances y limitaciones del sistema educativo mexicano y promover la calidad de la educación básica mexicana; por supuesto, se pretendía abonar a la discusión sobre la rendición de cuentas a la sociedad.

La intención de los EXCALE era asegurar una solidez técnica que favoreciera el conocimiento de la calidad de la educación mexicana, y para ello hacían énfasis en su transparencia y en su legitimización social y académica. Con este objetivo, dichos exámenes se desarrollaban bajo la postura de calidad

establecida por el INEE, enfocándose particularmente en la difusión de la cultura de rendición de cuentas a partir de los logros de los estudiantes en un referente en particular, en este caso, el currículo nacional. De esta manera, se asumía que los resultados obtenidos por los EXCALE favorecerían la comprensión del avance del sistema educativo mexicano hacia el ideal de aprendizaje establecido dentro de las asignaturas en las cuales se desarrollaron los instrumentos.

Los EXCALE cubrían cuatro áreas curriculares: español, matemáticas, ciencias naturales y formación cívica y ética. Se aplicaban cada cuatro años a preescolar (EXCALE 00), tercero de primaria (EXCALE 03), sexto de primaria (EXCALE 06) y tercero de secundaria (EXCALE 09). Cada año se aplicaba el examen correspondiente a uno de los grados mencionados y sus resultados eran comparables entre periodos (INEE, 2013).

Cuadro 3. Conocimientos y habilidades evaluados en el EXCALE 03

Conocimientos y habilidades	Descripción
Análisis de contenido y de la estructura	El alumno debe considerar cómo se desarrolla el texto y reflexionar sobre su contenido, organización y forma. Examinar el contenido y la estructura del texto requiere evaluarlo de manera crítica, compararlo y contrastarlo, además de entender el efecto que tiene sobre su lector.
Desarrollo de una comprensión global	El alumno debe considerar el texto como una unidad y entender de manera total o general el contenido del material leído.
Desarrollo de una interpretación	El alumno debe construir una idea basándose en la asociación de dos o más partes del texto. La información que se debe vincular está explícitamente asentada en el material de lectura, pero las relaciones de la información no están.
Extracción de la información	El alumno debe obtener datos aislados de un texto y saber buscar, localizar y seleccionar información relevante.
Reflexión semántica	El alumno debe reconocer el significado y los cambios de sentido de las palabras o de su organización.
Reflexión sintáctica y morfosintáctica	El alumno debe reconocer el uso correcto del lenguaje.
Reflexión sobre las convencionalidades de la lengua	El alumno debe usar correctamente la ortografía, la puntuación y la segmentación: reconocer los errores de ortografía o de puntuación y la segmentación de algunas palabras escritas incorrectamente en un escrito.

Fuente: INEE, 2013.

² Posterior a la Reforma Educativa suscitada en México en el año 2013, los EXCALE fueron sustituidos por el Plan Nacional de Evaluación de los Aprendizajes, PLANEA (INEE, 2015).

De acuerdo con el informe del INEE (2013), en particular los resultados en español de tercero de primaria evaluados con el EXCALE 03, basados en el currículo nacional del año 2000 (vigente en el momento de la aplicación), los conocimientos y habilidades evaluados se exponen en el Cuadro 3.

Al igual que como se realizó en el TERCE, los conocimientos y habilidades que evalúa el EXCALE 03 se incluyen en bloques de ítems o reactivos y la prueba se aplica de manera matricial, con el fin de estimar resultados a nivel nacional de un amplio constructo. Si bien en México se da la denominación “español”, puede observarse que los contenidos de la prueba, si bien enmarcados en elementos

comunicativos, se enfocan fuertemente en la lectura.

En los resultados de EXCALE 03, como prueba criterial, se resaltan los porcentajes de estudiantes en los diversos niveles de desempeño. En particular, se enfocan en mostrar una comparación del porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño entre los años 2006 y 2010, así como las diferencias o brechas existentes entre estratos escolares (rural, comunitario, privado, urbano público). Cabe mencionar que el informe del INEE (2013) no detalla el desempeño de los estudiantes en todos los dominios evaluados, sino que se resaltan sólo algunos porcentajes en particular. El Cuadro 4 muestra un ejemplo de ello:

Cuadro 4. Resultados de EXCALE 03, 2013

Contenido (conocimiento o habilidad evaluada)	Resultados relevantes
Análisis de contenido y la estructura	<ul style="list-style-type: none"> • 80 por ciento de los estudiantes reconoce las voces enunciativas presentes en una obra de teatro y algunas características formales de textos literarios (como un poema). • 20 por ciento identifica el registro lingüístico y la función comunicativa de algunos textos, así como su propósito, tipo de información y elementos que lo conforman.
Extracción de información	<ul style="list-style-type: none"> • 100 por ciento localiza información específica apoyándose en las características gráficas de diferentes tipos de texto (como calendario, historieta y cartel). • 50 por ciento de los estudiantes localiza información explícita en textos continuos y discontinuos, aun cuando no estén resaltadas características gráficas. • 0 por ciento puede localizar detalles explícitos en documentos oficiales o seleccionar un dato específico en un listado.
Reflexión sobre las convenciones de la lengua	<ul style="list-style-type: none"> • 100 por ciento de los estudiantes pueden seleccionar los signos de puntuación apropiados para completar un diálogo. • 60 por ciento pueden ordenar alfabéticamente listas cortas de palabras de un diccionario y de nombres de un directorio. • 10 por ciento distingue el uso de mayúsculas en los nombres propios de instituciones.

Fuente: elaboración propia con información del INEE, 2013.

Como puede observarse en el Cuadro 4, las inferencias de resultados realizadas por EXCALE 03 refieren a elementos particulares de los ítems incluidos en la prueba, de ahí la

particularización en los tipos de texto utilizados. Ahora bien, para obtener inferencias como las mencionadas se establecen puntos de corte, con el mismo sentido que en TERCE (Cuadro 5).

Cuadro 5. Descripción de niveles de desempeño EXCALE 03, 2013

Nivel	Descripción
Por debajo del básico	Los alumnos ubicados en este nivel tienen carencias importantes en el dominio curricular, ya que sólo poseen los siguientes conocimientos y habilidades: identifican información evidente o redundante en carteles o cuentos; reconocen una receta de cocina por su estructura y contenido; interpretan un poema en el sentido de comparaciones (metáforas) sencillas, referentes a las características físicas de objetos y personas; establecen relaciones implícitas entre personajes con base en la lectura de imágenes; localizan información específica apoyándose en las características gráficas de diferentes tipos de texto como el calendario, la historia y el cartel.
Básico	Los alumnos que alcanzan este nivel, además de los conocimientos y habilidades descritos en el nivel previo, identifican el tipo de información convencional de una receta; reconocen las voces enunciativas presentes en una obra de teatro, así como algunas características formales de textos literarios, como el poema; comprenden el sentido global de un texto sencillo y muy familiar; son capaces de inferir relaciones causales entre los acontecimientos del cuento y la fábula, así como de identificar el lugar y el tiempo en que se desarrolla la acción de una obra de teatro; localizan información explícita en textos continuos y discontinuos, aun cuando no esté resaltada por las características gráficas de los mismos; reconocen el significado de vocablos indígenas de uso común; eligen, entre un grupo de palabras relacionadas semánticamente, la que corresponde a la categoría gramatical necesaria para completar un fragmento de un texto; identifican el uso correcto de la concordancia de número, persona y tiempo en la relación sujeto-verbo; seleccionan signos de puntuación apropiados (admiración, interrogación y guion largo) para completar un diálogo.
Medio	Los alumnos que alcanzan este nivel, además de los conocimientos y habilidades descritos en los niveles básico y por debajo del básico, identifican el registro lingüístico y la función comunicativa de algunos textos, así como el propósito, tipo de información y elementos que pueden formar parte de un texto o que tienen un significado específico dentro de él; reconocen definiciones, ejemplificaciones y la secuencia de un proceso dentro de textos mayores; identifican características de los textos epistolares y literarios, así como elementos de coherencia en instructivos y narraciones; evidencian la comprensión global de textos cuando: identifican el propósito del autor, eligen el encabezado adecuado para una noticia, distinguen el contexto de uso y la función social de documentos, carteles y avisos, reconocen el mensaje central de un anuncio e identifican el argumento de una obra de teatro, el final pertinente de un cuento o la moraleja de una fábula; comprenden las ideas principales o algunos elementos de información específica en textos informativos y literarios, ya sea seleccionando, discriminando y/o integrando información dispersa en el texto; en los textos literarios, pueden distinguir entre elementos realistas y fantásticos, así como entre el sentido literal y figurado; interpretan el sentido de elementos gráficos en mapas, diagramas e historietas; localizan detalles de información explícita en documentos oficiales y seleccionan información apropiada para resolver un problema entre un conjunto de datos similares; construyen el significado de palabras, de expresiones idiomáticas de uso común o de metáforas, cuando el contexto discursivo ofrece pistas sobre su sentido; eligen la acepción pertinente de una palabra en un contexto dado con el apoyo del diccionario; seleccionan los antónimos de palabras de uso frecuente; relacionan los sustantivos colectivos con su referente; deducen el significado de sufijos que marcan ocupación; completan una oración con sentido y estructura apropiados dentro de un texto; reconocen la función de oraciones imperativas; identifican el uso correcto de la concordancia de género y número en la relación sustantivo-adjetivo en sustantivos singulares, plurales y colectivos; ordenan alfabéticamente listas cortas de palabras y de nombres.

Cuadro 5. Descripción de niveles de desempeño EXCALE 03, 2013 (continuación)

Nivel	Descripción
Avanzado	Los alumnos que alcanzan este nivel, además de los conocimientos y habilidades descritos en los niveles medio, básico y por debajo del básico, analizan el contenido y la estructura para: evaluar la modificación que se le puede hacer a un texto para enfatizar su propósito comunicativo; identificar información precisa que se puede encontrar en ellos; detectar explicaciones en textos informativos; identificar inconsistencias estilísticas; y reconstruir la coherencia de instructivos y textos narrativos (p. ej., organizar los acontecimientos en algunas narraciones, completar los diálogos de manera congruente de la historia). Evidencian la comprensión global de textos cuando: generalizan el significado de acotaciones y diálogos en obras de teatro, sintetizan en una frase el tema central de un texto de divulgación e identifican la intención comunicativa de carteles y avisos. Interpretan e infieren información implícita: a) para completar los diálogos e interpretar las intenciones y emociones de los personajes de un texto narrativo; y b) para atribuir un sentido a los elementos gráficos de una historieta y un diagrama. Eligen el subtítulo adecuado para un apartado de un texto informativo. Identifican la información que proporcionan los elementos de una etiqueta comercial, de una carta o de una noticia; reconocen la paráfrasis que preserva el significado de una oración dada; eligen el pronombre adecuado para sustituir un referente; interpretan la relación semántica entre dos elementos unidos por un nexo causal o adversativo, sustituyéndolo sin alterar el sentido original del texto; identifican el uso correcto de la concordancia de número en la relación sustantivo-adjetivo dentro de una frase nominal compleja; ordenan alfabéticamente títulos o subtítulos de un texto; identifican la función del asterisco como marca de la presencia de información relacionada en distintas partes del texto.

Fuente: INEE, 2013.

Como se aprecia en el Cuadro 5, al igual que en TERCE se establecen puntos de corte generales, es decir, no en función de las áreas evaluadas dentro de la prueba, pero, a diferencia de TERCE, en EXCALE se enlistan los conocimientos evaluados, y se relaciona el tipo de texto con los ítems incluidos en las pruebas utilizadas, de ahí el nivel de especificidad marcado en ellos.

¿QUÉ NOS DICEN AMBOS PROYECTOS SOBRE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN MEXICANA?

Cada uno de los proyectos de evaluación descritos hace referencia a la calidad educativa a nivel básico a partir de los logros de sus estudiantes, y su metodología se basa en la definición curricular como marco rector. A continuación se describe una comparación respecto a la información proporcionada por ambos proyectos y cómo ello les permite cumplir con sus objetivos principales: la generación

de insumos para la definición de políticas educativas en México.

En el caso de TERCE, la información que proporciona a través de sus informes (al menos en el primero de ellos, citado en este trabajo, enfocado al logro alcanzado por los estudiantes) permite identificar los porcentajes de estudiantes que alcanzan determinado nivel de logro, es decir, informa lo que los estudiantes de cada país participante son capaces de realizar en el área de lectura. Corresponde a cada país realizar un análisis respecto al estándar o definición de niveles de desempeño y con ello establecer líneas de acción que orienten a la mejora de sus estudiantes, en el entendido de que los estándares reflejan lo que el currículo nacional enseña en relación con las coincidencias entre países. En el caso de México se resalta que 16 por ciento de sus estudiantes son capaces de realizar todas las actividades lectoras que se evaluaron a través de este instrumento; es decir, interpretan lenguaje figurado, emiten juicios sobre el

contenido de textos y reconocen tipos de texto de estructuras poco familiares.

El EXCALE, también bajo una perspectiva curricular, presenta resultados de forma global en lo que respecta a niveles de desempeño; es decir, no permite valorar el estándar de cada área evaluada. Sin embargo, la interpretación de niveles de desempeño sí se realiza de forma particular, como se observa en el Cuadro 5. Al comparar ambas formas de presentar resultados se observa que existen diferencias relevantes; por ejemplo, mientras en TERCE se afirma que 16 por ciento de los estudiantes pueden emitir juicios sobre contenido de textos, en EXCALE se indica que 0 por ciento de los estudiantes puede localizar detalles explícitos en documentos oficiales o seleccionar un dato específico de un listado, lo cual pareciera ser una tarea más sencilla respecto a la que se afirma en TERCE.

Por supuesto, la comparación de lo que los estudiantes son capaces de realizar no es sencilla, ya que, si bien ambos proyectos se desarrollan bajo un marco común orientado a la identificación de logros como valor de la calidad del sistema educativo mexicano, y además los contenidos y la elaboración de ítems se encuentran ligados al currículo mexicano —en particular en tercero de primaria—, existen diferencias notables en lo que respecta a lo que cada proyecto interpreta como calidad.

Considerando la información de los contenidos por evaluar de cada proyecto, mostrados en los Cuadros 1 y 3, se observa que la caracterización del proceso lector sigue lógicas distintas: TERCE lo establece a partir de dominios enfocados en la comprensión y en procesos metalingüísticos, de tal suerte que los aprendizajes por medir se diferencian en habilidades que se procesan de forma intra e intertextual (para el caso del dominio *comprensión de textos*) y, por otra parte, al dominio de conceptos de lengua (para el caso del dominio *metalingüístico y teórico*). De esta forma, los textos y procesos cognitivos implicados en estos dominios se manejan de forma

transversal entre todo el instrumento. Por su parte, en EXCALE la organización del instrumento se establece directamente a partir de los conocimientos y habilidades que conforman el proceso lector, sin embargo, no existe una descripción clara respecto a la forma en que los textos se enmarcan dentro de los procesos lectores, tal como sucede en el TERCE.

Las inferencias de la calidad educativa en México que cada proyecto realiza, en particular en lo que respecta al uso del lenguaje, distan no sólo en la forma de diseñar la prueba, definida a partir de la caracterización conceptual que se utiliza, sino también en los resultados que se presentan, ya que mientras que en TERCE México refleja resultados favorables en algunos casos, en EXCALE se siguen presentando datos poco favorables, incluso en procesos lectores básicos.

Dentro de la metodología del desarrollo de instrumentos a gran escala también es necesario considerar la definición de puntos de corte. Su establecimiento es parte del procedimiento de determinación de estándares y, de acuerdo con Hambleton *et al.* (2000), son necesarios dentro del proceso de desarrollo de pruebas criterios relacionadas con la educación. El establecimiento de puntos de corte se refiere al procedimiento de definición de estándares, lo cual es un punto en la escala de puntuaciones de una prueba que sirve para clasificar a quienes fueron examinados en diversos niveles de ejecución (Leyva, 2011). Si bien en los informes consultados no hay una descripción de este proceso, es factible que las diferencias entre resultados se deban a la metodología utilizada para la definición de estándares, ya que, independientemente del método, el establecimiento de puntos de corte implica el uso de juicios por parte de expertos en el área. Para el caso del presente trabajo, la exposición de puntos de corte trasciende el objetivo primordial, pero baste por ahora identificar la posibilidad de que la distancia existente entre resultados de ambos proyectos pueda deberse no sólo al marco de evaluación.

Esta experiencia de análisis permite también valorar la manera en que se delimitan las características del objeto por evaluar, ya que, a pesar de que sean trabajos alineados al currículo, ambos consideran diversos elementos propios del uso de la lectura como elemento valioso del reflejo de la calidad en educación. Al respecto, lo que se establece en el plan de estudios de educación básica en México del año 2011 (SEP, 2011) es que la formación en lenguaje y comunicación permite acceder a formas de pensamiento en aras de construir pensamientos complejos, además de que posibilita a los estudiantes a interactuar en diversos ámbitos, interpretar y producir textos e identificar problemas y solucionarlos. La complejidad de lo establecido dentro del plan de estudios 2011, sin embargo, no necesariamente se ve reflejado en la manera en que ambos proyectos comunican sus resultados, por lo que las inferencias que se concluyen pueden orillar incluso a la presentación de elementos muy particulares establecidos en juicios sobre la medición misma realizada en las pruebas, como en el caso de EXCALE, en donde los resultados se centran en las formas particulares de textos utilizados dentro de los ítems de sus pruebas.

En el caso de ambos proyectos, los resultados muestran elementos relacionados con lo que los estudiantes de tercero de primaria pueden hacer en lo que a lectura se refiere. Con la intención de reflejar la calidad de la educación básica, cada proyecto realiza una delimitación de los contenidos por incluir en los instrumentos. De esta forma ambos guardan coincidencia metodológica con lo que comenta Salinas (2002), respecto a que evaluar significa juzgar parcelas de realidad que se han encasillado; es decir, hacer una valoración a partir del establecimiento de una línea divisoria entre todo lo posiblemente observable y que encasille un juicio en particular. En ese sentido, tanto en TERCE como en EXCALE se definieron posturas propias respecto a los elementos clave para interpretar la calidad de la educación en lectura que, a pesar de guardar

coincidencia en marcos conceptuales y en enfoques metodológicos, no logran coincidir en resultados ni en formas de comunicación de la calidad de la educación del país en cuestión.

CONCLUSIONES

Como se ha comentado, la calidad de la educación es un constructo dinámico, el cual necesariamente requiere de un juicio a través de la evaluación para su identificación. La evaluación educativa requiere, entonces, de la delimitación de un marco y de estándares que permitan un acercamiento respecto a la calidad del objeto evaluado para con ello emitir juicios, retroalimentar, o bien, sentar líneas que favorezcan la implementación de políticas educativas. Los resultados de las evaluaciones siguen entonces un enfoque metodológico en particular que delimita los campos de acción de sus juicios, ello en coincidencia respecto al marco de calidad que subyace a los proyectos. En el caso de la calidad de la educación básica en México, en particular respecto a la lectura y su uso como elemento clave en el desarrollo de la sociedad actual, utilizan dos proyectos que favorecen miradas bajo dos perspectivas clave: la nacional y la internacional. TERCE y EXCALE son dos grandes proyectos de evaluación a gran escala que ofrecen una interesante mirada a los resultados de los estudiantes como indicador principal de la calidad de la educación en México, ambos bajo un desarrollo curricular y con metodologías de diseño y muestreo similares. Esta similitud en el marco de su desarrollo implica la posibilidad de comparar sus resultados bajo la perspectiva nacional, y también con países de la misma región.

El ejercicio desarrollado en este trabajo permite observar la manera en que cada proyecto de evaluación se encarga de delimitar el objeto evaluado, a pesar de que dos proyectos puedan tener enfoques y objetivos similares. De esta forma, al referir a la calidad educativa no sólo se debe reflexionar en la postura bajo la cual ésta se concibe, sino que involucra también

la reflexión sobre las formas de identificarla, es decir, sobre la evaluación (Egido, 2005). En ese sentido, en un ejercicio de análisis de calidad en educación se debe considerar la postura evaluativa que subyace a los resultados e insumos que se consideran para ello, ya que, como lo afirma De la Orden (1999), la concepción de la educación determina el modelo evaluativo y, a su vez, el modelo evaluativo afecta los productos educativos, y por lo tanto influye en su calidad.

La comparación entre EXCALE y TERCE permite valorar la relevancia de sus resultados como insumo de desarrollo de políticas educativas y la medida en que los tomadores de decisiones recurren a los datos que se generan para implementar y ejecutar la cultura de rendición de cuentas mediante el *policy by number*. En este sentido, las reflexiones en torno a la evaluación de los logros de los estudiantes nos ofrecen tres rumbos: el primero de ellos se refiere al proceso metodológico que subyace a este tipo de trabajo. Al analizar dos perspectivas que hacen uso de metodologías similares y un enfoque en común, vale preguntarse qué elementos se consideran en su diseño que favorece la emisión de resultados disímbolos. Las distancias respecto a los resultados observados del mismo referente nos remite a Popham (1999), quien afirma que las inferencias que se hacen sobre los ítems deben considerarse de forma limitada, ya que una respuesta no refleja totalmente la calidad educativa, sino que puede ser producto de diversos factores, por ejemplo, las capacidades intelectuales de los estudiantes o el aprendizaje que se obtiene fuera de la escuela. Es importante, por tanto, considerar otro tipo de evidencias que ayuden a complementar un juicio sobre la calidad educativa.

La segunda reflexión se orienta hacia el uso de los resultados. Los EXCALE, instrumentos alineados al currículo nacional, diseñados

a partir de los planes vigentes en su momento (Ruiz, 2009), representan la oportunidad de conocer el estado de los estudiantes respecto a lo esperado en los referentes del plan de estudios nacional. En ese sentido, ¿la manera en que se comunican los resultados obtenidos de los estudiantes favorece la comprensión de la forma en que los alumnos construyen pensamientos complejos? Los niveles de desempeño de EXCALE reflejan estándares particularizados en los ítems utilizados en la aplicación que se reporta, mientras que TERCE muestra estándares más generales. Mediante esta reflexión vale considerar la pregunta de que ambos proyectos muestren o no resultados de ayuda para dar respuesta al *policy by number* que les da sentido en la sociedad actual.

Por último, una tercera reflexión apunta hacia la calidad de la educación. Como lo afirma Gómez (2004), la economía competitiva de las sociedades actuales favorece el uso de evaluaciones a gran escala como conocimiento de la calidad educativa; bajo este contexto, “la clave para mejorar la educación es crear un mercado educativo donde la competencia sea la que, a su vez, lleve a mejorar los estándares” (2004: 76). Corresponde a toda instancia evaluadora la sensibilidad necesaria para establecer los ejercicios que se realizan bajo una postura en particular respecto a lo que se delimita como elementos observables mediante instrumentos a gran escala, ya que la evaluación de la calidad no es un proceso solamente técnico, sino que involucra una postura política (Egido, 2005). Conocer la calidad de la educación requiere, sin duda, de definir estándares en la cual se desarrollan, aunque la reflexión respecto a lo que la calidad educativa implica es un deber constante, ya que la calidad en sí misma no es un concepto inamovible, como tampoco lo es la educación ni la sociedad a la cual da respuesta.

REFERENCIAS

- ANDERSON, Jo Anne (2005), *La rendición de cuentas en la educación*, París, Instituto Internacional para la Planeación de la Educación.
- BACKHOFF, Eduardo, Andrés Sánchez, Margarita Peón, Lucía Monroy y María de Lourdes Tanamachi (2006), "Diseño y desarrollo de los Exámenes de Calidad y el Logro Educativos", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 29, pp. 617-638.
- DE LA ORDEN, Arturo (1999), "Evaluación y calidad en educación", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 2, pp. 577-579.
- EGIDO, Inmaculada (2005), "Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa", *Tendencias Pedagógicas*, núm. 10, pp. 18-28.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2002), *La calidad de la educación en México: perspectivas, análisis y evaluación*, México, Porrúa.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011), *Plan de estudios 2011. Educación básica*, México, SEP.
- GÓMEZ, Ricardo (2004), "Calidad educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas", *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 16, núm. 38, pp. 75-89.
- HAMBLETON, Ronald, Richard Jaeger, Barbara Plake y Craig Mills (2000), "Setting Performance Standards on Complex Educational Assessments", *Applied Psychological Measurement*, vol. 24, núm. 4, pp. 355-366.
- HAMEL, Rainer (2009), "La noción de calidad desde las variables de equidad, diversidad y participación en la educación bilingüe intercultural", *Revista Guatemalteca de Educación*, vol. 1, núm. 1, pp. 177-230.
- HINTZE, John, Theodore Christ y Scott Methe (2006), "Curriculum-Based Assessment", *Psychology in Schools*, vol. 43, núm. 1, pp. 45-56.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2005), "¿Qué es calidad educativa?", México, INEE, col. Los temas de la evaluación.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2013), *El aprendizaje en tercero de primaria en México. Informe de resultados EXCALE 03. Aplicación 2010. Español, matemáticas, ciencias naturales, formación cívica y ética*, México, INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2015), *Plan nacional para la evaluación de los aprendizajes*. PLANEA, México, INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2016), *La educación obligatoria en México. Informe 2016*, México, INEE.
- JIMÉNEZ, Alfonso (2014), "Evaluación a gran escala: su desarrollo y problemas en su modelo teórico", ponencia publicada en *Congreso Internacional de Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala*, Tlaxcala (México), septiembre de 2014.
- JIMÉNEZ, Alfonso (2016), "El papel de la evaluación a gran escala como política de rendición de cuentas en el sistema educativo mexicano", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 9, núm. 1, pp. 109-126.
- LEYVA, Yolanda (2011), "Una reseña sobre la validez de constructo de pruebas referidas al criterio", *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. 131, pp. 131-154.
- MECKES, Lorena (2007), "Evaluación y estándares: logros y desafíos para incrementar el impacto en la calidad educativa", *Pensamiento Educativo*, vol. 40, núm. 1, pp. 351-371.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2014), *Programme for the International Student Assessment. The OECD assessment for 15-years-old in key competences to help improve quality, equity and efficiency in education systems. PISA trifold brochure*, en: <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/PISA-trifold-brochure-2014.pdf> (consulta: 6 de julio de 2016).
- POPHAM, James (1999), *¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa?*, Santiago de Chile, Biblioteca PREAL.
- ROMÁN, Marcela y Javier Murillo (2009), "La evaluación de los aprendizajes escolares: un recurso estratégico para mejorar la calidad educativa", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 2, núm. 1, pp. 5-9.
- RUIZ, Guadalupe (2009), "La calidad del sistema educativo mexicano desde los resultados de evaluaciones nacionales. El aprendizaje en matemáticas", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 2, núm. 1, pp. 74-89.
- SALINAS, Dino (2002), *Mañana examen. La evaluación: entre la teoría y la realidad*, Barcelona, Graó.
- SAURA, Geo y Julián Luengo (2014), "Política global más allá de lo nacional. Reforma educativa (LOMCE) y el régimen de estandarización (OCDE)", *Bordón*, vol. 67, núm. 1, pp. 135-148.
- SCHMELKES, Sylvia (1996), "La evaluación de los centros escolares", trabajo presentado en el Taller sobre evaluación de docentes y de centros educativos, Cancún (México), OEI/SEP.
- STAKE, Robert (2006), *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*, Barcelona, Graó.
- TORANZOS, Lilia (1996), "Evaluación y calidad", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 10, pp. 63-78.

- UNESCO (2013), *Tercer estudio regional comparativo y explicativo TERCE. Análisis curricular*, Santiago de Chile, UNESCO.
- UNESCO (2015a), *Informe de resultados TERCE. Logros de aprendizaje*, Santiago de Chile, UNESCO.
- UNESCO (2015b), “Material informativo sobre TERCE”, en: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/terce/what-is-terce/> (consulta: 6 de julio de 2016).

Análisis del proceso de comprensión lectora de los estudiantes desde el modelo construcción-integración

GABRIEL HERRADA-VALVERDE* | ROSARIO ISABEL HERRADA**

Uno de los modelos teóricos de comprensión lectora más importantes es el modelo construcción-integración propuesto por Walter Kintsch. Este modelo considera que, durante el proceso de lectura, el lector construye dos tipos de representación mental: la llamada representación textual o base textual, que es cercana al significado del texto y tiene un carácter semántico-proposicional; y la representación situacional, o modelo de la situación, que es cercana “al mundo”; en ella se enmarca al texto y tiene carácter episódico. Este artículo describe y revisa los postulados fundamentales de dicho modelo, así como sus limitaciones, con el propósito de acercarlo a docentes e investigadores interesados en la evaluación y mejora de la comprensión lectora de los estudiantes. Además de describir con detalle dicho modelo, se analizan estudios más recientes que lo han desarrollado y ampliado, como referencia en la formación lectora de los estudiantes.

One of the most important reading comprehension theories is Walter Kintsch's Construction-Integration Model, which considers that, during the reading process, the reader builds two types of mental representation: the so-called text-based representation, which is closely related to the meaning of the text and has a semantic-propositional aspect, and the situational representation, or situation model, which is close to 'reality.' The text is framed as such, and is episodic. This article describes and reviews the fundamental propositions of this model, as well as its limitations, in order to make it available to teachers and researchers interested in the assessment and improvement of students' reading comprehension. Apart from describing each model in detail, the paper also analyzes the most recent studies that have been developed and broadened, as a reference point for student's education in reading skills.

Palabras clave

Comprensión de lectura
Estudiantes
Evaluación de estudiantes
Hábitos de lectura
Textos

Keywords

Reading comprehension
Students
Student assessment
Reading habits
Texts

Recepción: 28 de septiembre de 2016 | Aceptación: 31 de enero de 2017

* Profesor sustituto interino del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén. Doctor por la Universidad de Salamanca (España). Líneas de investigación: comprensión lectora, expresión escrita, análisis hipertextual, TIC en educación. Publicaciones recientes: (2016), “Aprendizaje a través de proyectos colaborativos con TIC. Análisis de dos experiencias en el contexto educativo”, *EduTec-e: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, vol. 44, pp. 1-13; (2012), “Fin de las diplomaturas de magisterio: motivaciones, dificultad y satisfacción con la formación de sus últimos alumnos”, *Tendencias Pedagógicas*, vol. 19, pp. 175-188. CE: gabriel.h.valverde@usal.es

** Profesora contratada doctora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia (España). Licenciada Doctora por la Universidad de Almería. Líneas de investigación: teorías educativas, pedagogías activas, educación expandida, aprendizaje en contextos múltiples, metodologías activas, educación intercultural. Publicaciones recientes: (2016), “Innovación educativa y metodologías activas en educación secundaria: la perspectiva de los docentes de lengua castellana y literatura”, *Fuentes*, vol. 18, núm. 1, pp. 228-244; (2013), “Engaging Students in Computer-Supported Cooperative Learning”, *International Journal of Learning Technology*, vol. 8, núm. 3, pp. 297-311. CE: rherrada@um.es

INTRODUCCIÓN

La formación y evaluación de la comprensión lectora de los estudiantes es una cuestión central en el ámbito educativo, ya que el desarrollo lector favorece la mejora de las competencias básicas (García-Llamas y Quintanal, 2014). Este interés ha derivado en la publicación de un elevado número de investigaciones sobre la comprensión lectora de estudiantes de diferentes niveles formativos, desde las etapas educativas tempranas (Hudson *et al.*, 2013), hasta el ámbito universitario (Perrig y Kintsch, 1985). Muchos de los estudios llevados a cabo sobre este tema tratan de determinar el nivel de competencias de comprensión lectora, con el fin de presentar propuestas o estrategias para la mejora de los procesos educativos (Ramírez *et al.*, 2012). Además, el estudio sobre las prácticas lectoras va más allá del ámbito de la educación formal, pues se extiende al ámbito laboral (González, 2011).

Este artículo describe y revisa los postulados fundamentales del modelo construcción-integración de Kintsch (1988; 1998) (en adelante modelo CI), así como sus limitaciones, con el objetivo de acercarlo a docentes e investigadores interesados en la evaluación y mejora de la comprensión lectora de los estudiantes. El modelo CI concibe la actividad lectora como un proceso mental que lleva al lector a construir dos tipos de representación: la base textual o representación textual, y el modelo de la situación, o representación situacional. La elaboración de la representación textual implica, por un lado, acceder al nivel semántico superficial o microestructura, con el fin de establecer la coherencia local del texto (las relaciones lineales que se dan entre las proposiciones); y, por otro, penetrar en el nivel semántico profundo —o macroestructura— con el objetivo de determinar la coherencia global del texto (las relaciones jerárquicas que se dan entre las ideas principales). Por su parte, la construcción de la representación situacional implica simular mentalmente la situación en la que

se enmarca el contenido textual, con el fin de recrear el mundo en el que éste se ubica.

Antes de valorar pormenorizadamente ambos tipos de representación, cabe precisar que la diferenciación entre base textual y modelo de la situación es un recurso metodológico utilizado en el modelo CI para tratar de discernir entre un nivel de comprensión más cercano a lo literal (de carácter semántico-proposicional) y otro más cercano a lo inferencial (de carácter episódico) (Kintsch, 1988, 1998; Van Dijk, 2006; Sánchez, 1998). En realidad, más que dos representaciones, el lector va a construir una que será producto de la interacción entre la base textual y el modelo de la situación. Así se explica la existencia de una base textual incoherente hasta que se enmarca dentro de un modelo mental o de la situación; la situación o modelo mental define lo que Van Dijk (1994; 2006) llama aspectos intensionales del texto (hechos que se describen en las relaciones semánticas que se dan a nivel local y global) y que, además, concreta lo que ese mismo autor conoce como aspectos extensionales del texto (plausibilidad de los hechos que se describen dentro la realidad en la que éstos son posibles).

Hecha esta aclaración, vamos a profundizar en el modelo CI analizando los dos tipos de representación a diferentes niveles:

- i. En primer lugar, abordaremos los aspectos implicados en la elaboración de la representación textual, concretamente:
 - a) la proposición como estructura básica de significado;
 - b) la microestructura como nivel semántico superficial que permite determinar la coherencia local del texto; y
 - c) la macroestructura como nivel semántico profundo que permite establecer la coherencia global del texto.
- ii. En segundo lugar, explicaremos qué supone construir la representación situacional.

- iii. En tercer lugar, nos introduciremos en la memoria de trabajo del lector para clarificar cómo interactúan ambos tipos de representación.
- iv. En cuarto lugar, analizaremos las principales limitaciones que presenta el modelo.

LA REPRESENTACIÓN TEXTUAL

Tal y como afirman la mayoría de los autores consultados (Kintsch, 1988, 1998, 2004; Sánchez, 1993, 1998; Sánchez *et al.*, 2010; Van Dijk, 1994, 2006), elaborar la base textual implica extraer las proposiciones textuales, reconocer cómo se relacionan a nivel local y determinar cuáles de ellas son relevantes a nivel global para establecer cómo se relacionan jerárquicamente.

La proposición como estructura básica de significado

Acceder al nivel semántico superficial —o microestructura textual— supone, en primer lugar, identificar el significado de cada palabra teniendo en cuenta el contexto verbal en el que se enmarca. Este trazo predicativo simple, llamado proposición, constituye la unidad mínima de significado dentro del texto a la que se le puede atribuir valores de verdad; y, por tanto, representa la estructura semántica básica que el lector va a manejar durante el proceso de lectura.

Una proposición, concretamente, es una estructura atómica que consta de un predicado (un verbo, un adverbio o un sintagma nominal) y uno o más argumentos (Kintsch y Van Dijk, 1978; Meyer, 1975). Cada predicado dispone de características semánticas particulares que determinan el número y el tipo de argumentos que lo acompañan, por lo que para constituir una proposición es necesario que: a) la información textual recoja explícitamente tanto el predicado como los argumentos que éste requiere; o b) el lector ponga en marcha mecanismos inferenciales

que permitan extraer aquellos argumentos requeridos por el predicado que no aparecen explícitamente en el texto. Por ejemplo, si el verbo “dar”, que requiere tres argumentos para formar proposición (el agente que da, el objeto que se da y el objetivo a quien se da), es utilizado en una oración en la que aparecen sólo dos (por ejemplo, “Raúl dio un regalo”, donde “Raúl” es el agente y “regalo” es el objeto), será necesario inferir el argumento ausente (en el ejemplo, inferir que Raúl dio un regalo a alguien que no conocemos) para construir una estructura proposicional con significado completo:

DAR [RAÚL, REGALO, ALGUIEN]

Según Kintsch (1998), las unidades semánticas a las que nos referimos suelen incrustarse unas dentro de otras formando estructuras de mayor complejidad que facilitan la fluidez comunicativa en los procesos discursivos. Desde el punto de vista de este autor, esas proposiciones complejas están constituidas por un núcleo proposicional (una proposición supraordinada) que integra los argumentos y obvia los predicados de las proposiciones que le son subordinadas. Para ilustrar mejor esto, nos vamos a servir de las siguientes oraciones.

Oración 1: “Raúl juega al fútbol con amigos que él tiene, en la playa en la que ellos están”.

Oración 2: “Raúl juega al fútbol con sus amigos en la playa”.

La primera oración recoge tres proposiciones atómicas, concretamente, una proposición supraordinada (JUGAR [RAÚL, FÚTBOL]) que se relaciona con las dos proposiciones que se le subordinan a través de los conectores “con” y “en”:

JUGAR [RAÚL, FÚTBOL] CON [RAÚL, AMIGOS, TENER] EN [RAÚL, AMIGOS, PLAYA, ESTAR]

La segunda oración, en cambio, contiene una proposición compleja compuesta por un núcleo proposicional (JUGAR [RAÚL, FÚTBOL]) en el que se integran los argumentos y se omiten los predicados de las proposiciones subordinadas:

JUGAR [RAÚL, FÚTBOL, *modificador*: AMIGOS, *circunstancia lugar*: PLAYA]

Como se puede observar, las proposiciones atómicas de la primera oración y la proposición compleja de la segunda recogen el mismo significado, sin embargo, esta última dota de mayor fluidez al discurso, ya que omite aspectos subordinados que no requieren ser explicitados para que la oración sea comprensible.

Tomando como referencia las características atribuidas al lenguaje proposicional, el campo de la comprensión ha considerado las proposiciones (tanto las atómicas como las complejas) desde una doble perspectiva: como *unidades textuales* que permiten determinar la complejidad semántica de textos (Bovair y Kieras, 1985; Meyer, 1975; Van Dijk y Kintsch, 1983); y como *unidades psicológicas* que el lector construye a partir del texto (Kintsch y Van Dijk, 1978; Van Dijk y Kintsch, 1983).

El concepto de proposición, al vincular el significado del texto con la representación mental que el lector construye del mismo, constituye la base sobre la que se sustentan las diferentes teorías de comprensión lectora. Esto explica que, desde sus inicios, la investigación haya tratado de demostrar empíricamente el nexo entre proposición textual y proposición psicológica. En este sentido, destacan dos trabajos realizados por Walter Kintsch; uno en el que analizó la relación entre el número de proposiciones y el tiempo de lectura (Kintsch y Keenan, 1973), y otro en el que indagó en los vínculos entre el recuerdo de información y estas unidades de significado (Kintsch, 1974). Las conclusiones de estos estudios señalan que los sujetos, por un lado, emplean más tiempo en leer aquellas frases que tienen un mayor

número de proposiciones; y por otro, tienden a recordar las proposiciones como un todo. Es decir, se obtuvieron indicios claros de que los lectores procesan la información tomando como unidad básica la proposición.

Estos resultados han sido apoyados y ampliados por estudios posteriores, como los de Ratcliff y McKoon (1978) y Wanner (1975), que indican que se recuerdan mejor las palabras provenientes de una misma proposición, que las palabras procedentes de distintas proposiciones; o como los de Graesser *et al.* (1980) y Haberlandt *et al.* (1980), quienes utilizaron textos completos y corroboraron la relación lineal entre el número de proposiciones y el tiempo de lectura.

Por tanto, podemos señalar que el concepto de proposición es básico para explicar los procesos implicados en la comprensión lectora, ya que constituye el soporte sobre el que se sustenta la mayor parte de las teorías sobre comprensión lectora, incluyendo el modelo CI.

La microestructura como nivel semántico superficial que permite determinar la coherencia local del texto

Acceder al nivel semántico superficial o microestructura textual, además de extraer proposiciones (atómicas y/o complejas), supone determinar la coherencia que existe entre las mismas a nivel local. Para ello, según Hernández (1999), Kintsch y Van Dijk (1983), Sánchez (1993) y Van Dijk (2006) es imprescindible reconocer o inferir los dos tipos de relaciones que se dan entre una proposición y la proposición anterior y posterior: las relaciones temáticas y las relaciones estructurales.

Las relaciones temáticas son básicamente vínculos de correferencialidad argumental que implican el solapamiento argumental entre proposiciones. Este tipo de relaciones permiten secuenciar la progresión temática del texto para favorecer:

- a) la continuidad de un tema cuando la información nueva (aquello que se

añade a un tema o lo que se dice sobre un tema) se solapa argumentalmente con la información dada (el tema que ha sido introducido); y

- b) el cambio de tema o la introducción de un subtema cuando la información nueva se convierte en información dada (lo que se dice sobre un tema se convierte en tema).

Con base en lo anterior, un lector podrá determinar progresiva y secuencialmente la coherencia temática de un texto e identificar tanto su hilo conductor (o tema principal) como sus cambios temáticos (Escoriza, 2003, 2006; Kintsch y Van Dijk, 1978; Van Dijk y Kintsch, 1983; Kintsch, 1988). Con el fin de clarificar lo que hemos descrito, el Cuadro 1 muestra un extracto de texto en particular, que nos permitirá observar las relaciones temáticas que se dan entre sus proposiciones.

Cabe señalar que en el lenguaje proposicional los verbos copulativos (SER, ESTAR) no conforman predicados, de hecho, no suelen ser incluidos dentro de las proposiciones. A pesar de ello, nosotros hemos considerado que sería clarificador incluirlos como argumentos.

Al observar las relaciones proposicionales del Cuadro 1 se aprecia que el pasaje comienza con información nueva (aquello que se dice sobre el tema) en las proposiciones (1) y (2); y finaliza presentando de manera implícita la información dada (el tema) en la proposición (4). Como vemos, un argumento de la proposición (2), el Himalaya, se convierte en un subtema sobre el que se habla en la proposición (3). Así pues, en este caso, el extracto de texto muestra continuidad temática en torno al Tíbet, que va a ser el argumento que implícitamente comparten la mayor parte de sus proposiciones y, por tanto, el tema principal del pasaje.

Cuadro 1. Ejemplo de relaciones temáticas en un extracto textual

Extracto textual: “En el centro de Asia se levanta una plataforma árida y solitaria. Una meseta montañosa escondida tras la barrera del Himalaya (el techo del mundo). El Tíbet”.

Relaciones proposicionales:

1. SE (LEVANTAR) [PLATAFORMA, modificador ÁRIDA, SOLITARIA circunstancia lugar ASIA, modificador CENTRO]
2. SE (LEVANTAR) [MESETA, modificador MONTAÑOSA, ESCONDIDA, circunstancia lugar TRAS BARRERA HIMALAYA]
3. [HIMALAYA, TECHO, MUNDO, ES]
4. (Lo anterior (1) (2) [TÍBET, SER]

Nota: en gris se señalan las inferencias automáticas que el lector debería realizar a partir de la información del texto.

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, las relaciones estructurales, pese a que no añaden nuevo contenido al discurso, facilitarán la progresión temática. En este sentido, Mann y Thompson (1986; 1988) señalan que dos proposiciones adyacentes pueden mostrar principalmente dos tipos de relaciones estructurales:

- Relaciones en las que unas proposiciones tienen un papel específico sobre otras. Por ejemplo, la estructura de

solución (unas proposiciones representan la solución a un problema o necesidad que describen otras proposiciones); de *resultado* (unas proposiciones representan el resultado que provocan otras que representan una acción); de *causa* (unas proposiciones producen otras); de *motivación* (unas proposiciones incluyen el deseo de llevar a cabo otra acción); de *propósito* (unas proposiciones expresan la intención de realizar una

acción); de *justificación* (unas proposiciones apoyan lo señalado en otras proposiciones), etc.

- Relaciones en las que unas proposiciones adoptan un rol similar a otras. Por ejemplo, la estructura de *contraste* (unas proposiciones contrastan con lo que expresan otras); de *listado* (las proposiciones representan una serie de elementos de una lista), etc.

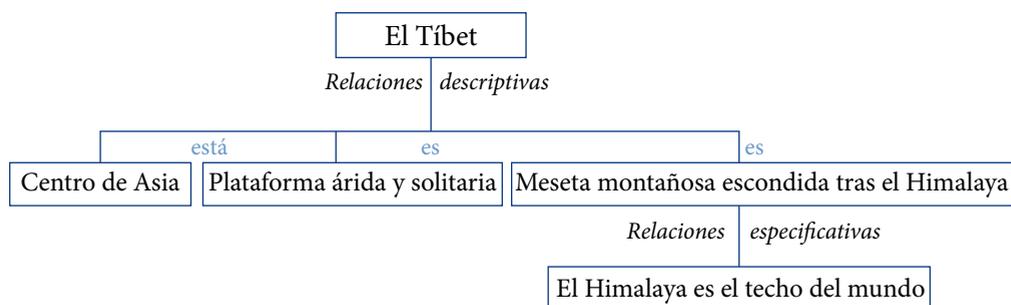
Posteriormente, autores como Hernández (1999) y Sánchez (1993, 1998) vuelven a incidir en este tipo de relaciones, aunque las categorizan de otro modo: relaciones *descriptivas* (unas proposiciones son atributos o características que describen a otras); *causales* (unas proposiciones son consecuencia de otras); *explicativas* (unas proposiciones explican a otras); *comparativas* (unas proposiciones se comparan con otras); *problema-solución* (unas proposiciones representan un problema, mientras que otras representan la solución a ese problema);

especificativas (unas proposiciones concretan algo de algún aspecto mencionado en otras proposiciones), etc.

Las relaciones estructurales, en definitiva, sea cual sea la categorización utilizada, permiten definir las relaciones de coordinación o subordinación que existen entre una proposición y la proposición anterior y ulterior. Así pues, volviendo al pasaje que utilizamos para explicar las relaciones temáticas, se percibe una relación descriptiva dominante del Tíbet como objeto de descripción, así como una relación especificativa subordinada que aporta un dato concreto en torno al Himalaya. Esto se observa de forma clara en el mapa conceptual presentado en la Figura 1.

Resumiendo, mientras que las relaciones temáticas permiten determinar el paso de un tema a otro a lo largo del texto, las relaciones estructurales permiten establecer relaciones de coordinación o subordinación que existen entre una proposición y la proposición anterior y ulterior.

Figura 1. Ejemplo de relaciones estructurales en un extracto textual



Fuente: elaboración propia.

La macroestructura como nivel semántico profundo que permite establecer la coherencia global del texto

Elaborar la representación textual no sólo implica identificar proposiciones y determinar el grado de coherencia que se da entre las mismas a nivel local; también supone reconocer cuáles de esas proposiciones son textualmente relevantes (macroproposiciones) y establecer

la coherencia que existe entre ellas a nivel global. Para ello, el lector debe acceder a un nivel semántico profundo, llamado macroestructura, que le permitirá identificar y reorganizar jerárquicamente las ideas esenciales de la microestructura (Escoriza, 2003, 2006; Van Dijk y Kintsch, 1983; Van Dijk, 2006).

Con el fin de explicar qué aspectos de la microestructura pueden ser potencialmente

importantes en la construcción de la macroestructura, nos centraremos en el efecto de niveles, que parte de la hipótesis de que el lector recuerda principalmente la información que se recoge a nivel macroestructural. Concretamente, cabe destacar los estudios de Kintsch y Van Dijk, cuyos trabajos en torno a este efecto permitieron determinar qué aspectos de la microestructura es necesario tener en cuenta para formar la macroestructura. En un principio estos autores consideraron que la información más recordada era la que más veces se procesaba durante la lectura del texto (Kintsch y Van Dijk, 1978), si bien, años más tarde descubrieron: a) que los sujetos no sólo recordaban las ideas más procesadas, sino también otras ideas que por su situación dentro del texto permitían formar macroestructura; y b) que para recordar las ideas importantes, además de almacenarlas, era imprescindible saber recuperarlas adecuadamente (Van Dijk y Kintsch, 1983). En este sentido, la superestructura textual —o forma organizativa del texto— adquirió un rol fundamental al proporcionar una serie de claves acerca de qué proposiciones de la microestructura podrían formar macroproposiciones, y al facilitar un esquema para almacenar y recuperar las macroproposiciones de forma organizada y jerárquica. Concretamente, Mandler y Johnson (1977), Meyer (1975) y Meyer y Ray (2011) aseguran que los lectores que aprovechan la organización textual o superestructura del texto utilizan una estrategia estructural que facilita la comprensión. Dicha estrategia requiere la disposición de ciertas nociones sobre tipologías textuales o formas características en las que se organizan los textos, las cuales funcionan como criterios flexibles que, teniendo en cuenta las claves que presenta cada texto, permiten categorizarlos dentro de una forma organizativa concreta (Sánchez, 1993; 1998). Basándonos en los trabajos de Hernández (1999), Meyer (1975) y Van Dijk (1998) concebimos que el lector debería conocer que:

- En un texto *problema-solución*, el autor explica un problema al que se trata de dar una solución o soluciones.
- En un texto *causal*, el autor trata unos hechos que tienen unas consecuencias; o unos hechos que son condición o consecuencia de unos antecedentes o causas.
- En un texto *comparativo*, el autor compara las similitudes y diferencias entre dos entidades (comparación), o bien, se centra únicamente en las diferencias o en las similitudes.
- En un texto *enumerativo*, el autor enumera hechos que siguen una secuencia temporal.
- En un texto *descriptivo*, el autor presenta un referente y articula las ideas que expone en el texto como rasgos o características del mismo.
- En un texto *argumentativo*, el autor trata de apoyar una tesis a través de un conjunto de argumentos.

El pasaje mostrado en el Cuadro 2 nos permite ejemplificar lo que acabamos de señalar. Este texto contiene una serie de claves que son reflejo de una superestructura descriptiva. Para empezar, en el primer párrafo existe una serie de señalizaciones textuales, como el punto y seguido, el conector “a continuación” y el verbo “describir”, que adelantan que se va describir cada una de las actividades que hicieron posible que la economía se desarrollase en España en la época musulmana, y que, por tanto, permiten identificar la frase tópica que recoge la idea principal del texto: “la economía de la España musulmana alcanzó un gran desarrollo basándose en la agricultura, industria y comercio”. En los siguientes párrafos, el autor le da aún mayor cohesión a la estructura descriptiva que adelanta en el primer párrafo, al hablar de la agricultura (en el segundo párrafo), de la industria (en el tercero) y del comercio (en el cuarto y quinto párrafo), y al utilizar elementos como “se desarrollaron importantes”,

Cuadro 2. Texto sobre la economía de la España musulmana

Durante el Siglo VII, la economía de la España musulmana alcanzó un gran desarrollo basándose en la agricultura, industria y comercio. A continuación describiremos las principales características de cada una de éstas actividades.

En la agricultura se desarrollaron importantes técnicas de regadío, las norias que permitieron una mayor extensión de los productos hortícolas y de los frutales; y se difundieron muchos cultivos nuevos, el naranjo, el arroz, y la caña de azúcar, sirvieron para renovar la primitiva actividad agrícola.

La industria fue importante en las ciudades musulmanas y experimentó un gran avance debido a la necesidad de suministrar los productos solicitados por la población urbana. Entre sus productos principales destacaban los tejidos, el vidrio y la cerámica.

El comercio también alcanzó el mismo desarrollo que ya hemos visto en la agricultura y en la industria. Los musulmanes establecieron grandes rutas comerciales, tanto terrestres como marítimas y fluviales que comunicaban todo el mediterráneo con el Mar Rojo y el Océano Índico.

Los comerciantes musulmanes vendían al extranjero artesanía y compraban materias primas como el hierro y la madera. Realizaban también un importante comercio de esclavos y además compraban en Oriente especias (pimienta, jengibre, azafrán...) que después vendían a los países de Occidente.

Fuente: Hernández, 1999: 37.

“fue importante”, o “también alcanzó el mismo desarrollo”.

Partiendo de todas estas claves, el lector puede poner en marcha un conjunto de macroestrategias sobre la microestructura para extraer las macroproposiciones que se van a subordinar al enunciado principal del texto. Concretamente, Van Dijk y Kinstch (1983) señalan cuatro tipos de macroestrategias:

- **Omisión:** cuando una proposición no es directa ni indirectamente una condición interpretativa de una proposición subsecuente. Esto significa que bajo esta estrategia todos los elementos triviales, irrelevantes y redundantes que aparezcan en la secuencia de ideas serán suprimidos. Por ejemplo, en el tercer párrafo del Cuadro 2 se omitiría “Entre sus productos principales destacaban los tejidos, el vidrio y la cerámica”, ya que es una especificación del resto de la información que recoge este párrafo; mientras que en el cuarto párrafo se omitiría “tanto terrestres como marítimas y fluviales que comunicaban todo el mediterráneo con el Mar Rojo y el Océano Índico”, puesto que es una especificación de “Los musulmanes establecieron grandes rutas comerciales”.

- **Selección:** cuando una proposición es directa o indirectamente una condición interpretativa de la proposición subsecuente. Esto significa que la selección supone la operación contraria a la omisión, ya que ambas macroestrategias están estrechamente relacionadas. Por ejemplo, en el cuarto párrafo seleccionaríamos la idea supraordinada “Los musulmanes establecieron grandes rutas comerciales” y omitiríamos la especificación “tanto terrestres como marítimas y fluviales que comunicaban todo el mediterráneo con el Mar Rojo y el Océano Índico”, ya que, mientras la primera es imprescindible para interpretar las ideas del párrafo 5, la segunda no lo es.
- **Generalización:** cuando una secuencia de proposiciones puede ser sustituida por una proposición más abstracta y general (explícita o implícita) que esté implicada en cada una de las proposiciones de dicha secuencia. Esto significa que cada una de las proposiciones es percibida por el lector como un ejemplo de una realidad conocida por él. Por ejemplo, en el segundo párrafo, “se desarrollaron importantes técnicas de regadío y se difundieron nuevos

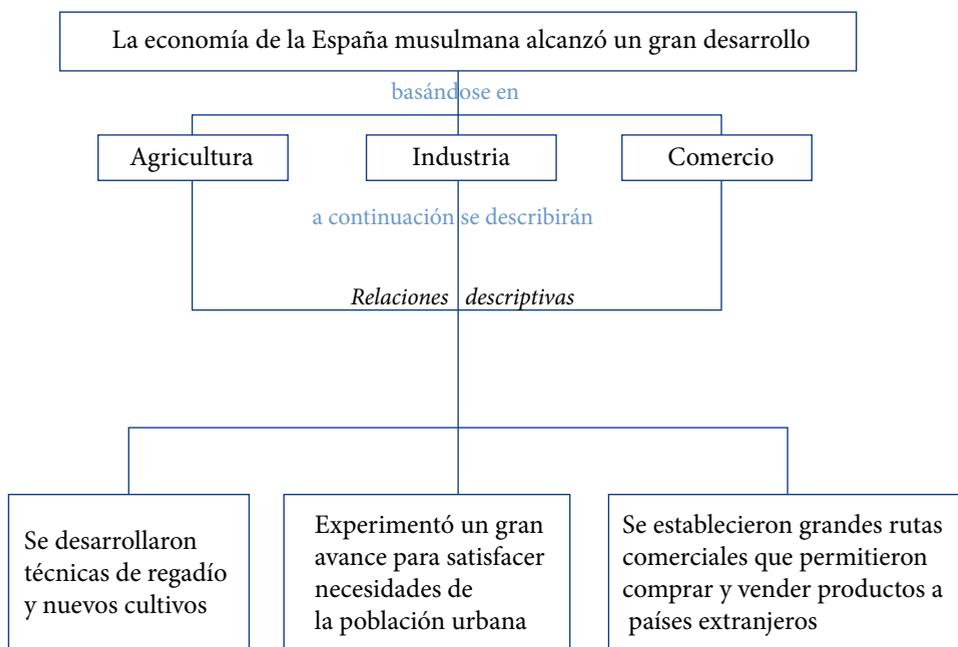
cultivos”, es una idea general que engloba al resto de las ideas del párrafo, las cuales constituyen una ejemplificación de dicha idea.

- **Construcción:** cuando una secuencia de proposiciones puede ser sustituida por una nueva proposición (implícita) que denota un hecho global que se deriva del conjunto de proposiciones de dicha secuencia. Esto significa que la secuencia de proposiciones, en su conjunto, es percibida por el lector como componentes de una realidad más compleja. Por ejemplo, a partir de la información del quinto párrafo se podría construir la idea de que “los comerciantes compraban y vendían productos al extranjero”. Esta idea, a su vez, se podría relacionar con la que se extrajo del cuarto

párrafo construyéndose una nueva idea que se infiere a partir de ambas, “el desarrollo de las grandes rutas comerciales permitió a los comerciantes comprar y vender productos al extranjero”.

De esta forma, la superestructura del texto permitiría al lector extraer la macroestructura desde la microestructura, lo cual facilitaría, además, un esquema organizativo tanto para almacenar la información como para recuperarla en el momento en el que se precise. Este esquema sería similar al mapa conceptual mostrado en la Figura 2. En definitiva, la extracción de la macroestructura es un proceso estratégico que requiere el uso de la superestructura textual sobre la microestructura, para extraer los aspectos esenciales que el autor del texto quiere comunicar.

Figura 2. Macroestructura del texto sobre la economía musulmana



Fuente: elaboración propia

LA REPRESENTACIÓN SITUACIONAL

Comprender un texto en su totalidad implica generar un modelo mental que permita integrar la base textual dentro de los conocimientos previos del lector. Este modelo de la situación se caracteriza, principalmente, por su referencialidad situacional, su multidimensionalidad y su significatividad.

En lo que respecta a la referencia situacional, autores como Johnson-Laird (1983), Van Dijk y Kintsch (1983), Kintsch (1988; 1998) y Van Dijk (2006) afirman que si un lector no es capaz de encontrar un referente claro que le permita entender la situación a la que se refiere el texto, la comprensión fracasará y el recuerdo será escaso. Para demostrar esto, se han llevado a cabo diferentes estudios (Ferretti *et al.*, 2007; Ferretti *et al.*, 2009), cuyas conclusiones se podrían resumir a través del ejemplo mostrado en el Cuadro 3:

Cuadro 3. Ejemplo de referencia ambiguo

Había pasado mucho tiempo desde que llamé. Así que comencé a impacientarme y decidí volver a llamar, sin embargo, antes de que pudiera hacerlo sonó el timbre. Me dirigí a la puerta y cuando llegué, allí estaba. Era más pequeña de lo que esperaba, pero llevaba tanto tiempo esperándola que, en lugar de quejarme, me abalancé sobre ella.

Fuente: elaboración propia.

El texto está compuesto por un conjunto de relaciones proposicionales locales y globales que no deberían entrañar dificultad. Sin embargo, la mayoría de los lectores no tendrían del todo claro a qué se refiere el texto, ya que se pueden aplicar diferentes modelos mentales. Pero si se incluye al inicio del texto el título PETICIÓN DE PIZZA, entonces tendremos de una referencia clara y plausible que nos permitirá enmarcar el contenido del texto dentro esa situación concreta.

En lo que se refiere a la multidimensionalidad de los modelos de la situación, estudios realizados hablan de unos parámetros situacionales que llevan al lector a situar el contenido textual dentro de dimensiones temporales, causales y espaciales (Madden y Zwaan, 2003; Magliano y Schliech, 2000). Por ejemplo, en el texto del Cuadro 4, los conocimientos históricos del lector le pueden llevar a situarlo espacio-temporalmente en la antigua Roma, concretamente en el año 46 a.C.; y también a determinar las causas del asesinato de César: era un cónsul de la República Romana que cada vez acaparaba más poder, y por ello un conjunto de opositores liderados por Casio y Bruto le asesinaron, basándose en que César estaba acumulando los poderes de un rey.

Cuadro 4. Ejemplo de texto multidimensional

El día de los Idus de marzo, César era asesinado por un grupo de opositores liderados por Bruto y Casio.

Fuente: elaboración propia.

Otro ejemplo vinculado a la multidimensionalidad de los modelos de la situación es la capacidad de éstos para situar la información dentro del mismo escenario situacional a pesar de que se produzca un cambio de perspectiva. Como se puede observar en el Cuadro 5, aunque el protagonismo de la acción pasa de Raúl a Ana, dentro del modelo de la situación que formamos el escenario situacional (espacio-tiempo) sigue siendo el mismo. Por otra parte, partiendo del modelo mental creado, podemos realizar inferencias, basadas en nuestras propias experiencias, para conjeturar la causa que llevó a Ana a reírse en esa situación. Por ejemplo, puede ser que Raúl sea muy despistado y a Ana esto le parezca gracioso, o puede ser que Ana haya escondido las llaves para gastarle una broma a Raúl.

Cuadro 5. Ejemplo de texto multidimensional

Raúl estaba nervioso porque no encontraba las llaves del coche. Ana le miró y comenzó a reír.

Fuente: elaboración propia.

Para finalizar, cabe señalar que los modelos de la situación están estrechamente vinculados al concepto de aprendizaje significativo de Ausubel (1968), ya que permiten aplicar lo aprendido en otros contextos situacionales. En este sentido, destaca la investigación de Perrig y Kintsch (1985), quienes partiendo de un texto en el que se describía la disposición espacial de una ciudad, solicitaron a un grupo de alumnos universitarios realizar tres tareas: recordar por escrito lo que habían leído (representación textual), determinar el grado de corrección de ciertas inferencias espaciales y elaborar un mapa de la ciudad (estas dos últimas relacionadas con la representación situacional). Los resultados indicaron que los estudiantes universitarios no mostraban dificultades para recordar el texto, pero sí tenían problemas a la hora de utilizar funcional y significativamente dicha información para realizar las otras dos tareas. En este mismo sentido, otros estudios vinculados con el aprendizaje de las matemáticas insisten en la importancia de generar buenos modelos situacionales a la hora de resolver problemas matemáticos. Así, por ejemplo, Orrantia *et al.* (2011) y Rosales *et al.* (2008) señalan que, si el lector no es capaz de simular mentalmente la situación que se deriva del problema, fracasará en la resolución del mismo.

En conclusión, construir una adecuada representación situacional del texto conlleva a:

- tener un referente claro para interpretar la información;
- conocer o inferir las dimensiones espaciales, temporales y causales del texto;
- saber realizar inferencias elaboradas que rellenen los vacíos; y

- ser capaz de aplicar lo aprendido a otras situaciones o contextos.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA REPRESENTACIÓN TEXTUAL Y SITUACIONAL DENTRO DE LA MEMORIA DE TRABAJO

La base textual y el modelo de la situación se elaboran partiendo de la relación que el lector establece, dentro de su memoria de trabajo, entre los *inputs* lingüísticos que recibe del texto, y los conocimientos previos que activa de su memoria a largo plazo (en adelante MLP). Tomando esto como referencia, el modelo construcción-integración concibe la comprensión lectora como un proceso híbrido (en parte simbólico y en parte conexionista) en el que la memoria de trabajo recibe como *input* un conjunto de símbolos lingüísticos que se relacionan entre sí gramaticalmente (código de superficie); construye como *output* una red conexionista de símbolos semánticos (base textual) basada en correlaciones estadísticas entre el *input* y los conocimientos previos del lector; y refina la base textual construida a través de la creación de un modelo mental (modelo de la situación) que, a su vez, integra dicha representación dentro la base de conocimiento del lector, y pasa así a formar parte de la MLP. A continuación, explicamos con detalle cada uno de los aspectos señalados.

La memoria de trabajo, también conocida como memoria operativa, permite almacenar información durante periodos cortos de tiempo. Esto supone que, durante la lectura, el lector, en lugar de procesar la información del texto de una vez, lo hace por partes o ciclos de procesamiento que retienen durante un tiempo limitado (20 segundos sin repetición) una cantidad reducida de proposiciones (cada ciclo suele retener entre cinco y nueve proposiciones) (Baddeley, 1966; 2003).

Según Kintsch (1988; 1998) cada ciclo está compuesto por dos fases:

- i. la *fase de construcción o resonancia*, en la que se construye la representación textual o base textual a través de un conjunto de reglas de producción “débiles” que no discriminan lo que es contextualmente adecuado de lo que no lo es; y
- ii. la *fase de integración o de satisfacción de restricciones*, donde se refina la base textual construida creando una representación situacional o modelo de la situación que desactivaría los significados contextualmente inapropiados, seleccionaría los aspectos que se van a mantener para el siguiente ciclo y situaría el contenido textual dentro de un “mundo” concreto.

Durante la primera fase, la memoria de trabajo recibe una entrada lingüística que activa de modo ascendente todos los nodos (proposiciones) de la base de conocimiento con los que el *input* correlaciona estadísticamente (Kintsch, 1988; 1998); se crea así una red conexionista o base textual incoherente (y en ocasiones contradictoria) que no tiene en cuenta el contexto textual (hemos de tener en cuenta que el lector descubre el contexto en el que se enmarca la información conforme avanza la lectura). De esta manera, cuando un lector accede al nivel semántico superficial, o microestructura textual, extrae tanto proposiciones y relaciones proposicionales adecuadas como inadecuadas; de la misma forma que, cuando penetra en el nivel semántico profundo o macroestructura textual, extrae macroproposiciones (ideas principales del texto) y relaciones jerárquicas entre macroproposiciones, tanto adecuadas como inadecuadas.

Para clarificar lo que acabamos de mencionar, analizaremos a través de ejemplos las cuatro etapas en las que Kintsch (1988) divide esta fase de construcción:

- i. se forman tanto proposiciones correctas como proposiciones incorrectas directamente del código de superficie

(cabe señalar que el lector puede activar diferentes conjeturas con respecto a la superestructura partiendo de las claves lingüísticas que va encontrando en el texto). Por ejemplo, a partir de “El abogado discutió el caso con el juez. Él dijo ‘es necesario enviar al acusado a prisión porque existen pruebas claras de su culpabilidad’”, se formarían tanto proposiciones adecuadas como inadecuadas:

- DISCUTIR [ABOGADO, JUEZ, CASO]
- DECIR [JUEZ, ABOGADO [ENVIAR [NECESARIO [ACUSADO, PRISIÓN]]]]
- DECIR [ABOGADO, JUEZ [ENVIAR [NECESARIO [ACUSADO, PRISIÓN]]]]
- PORQUE [EXISTIR [PRUEBAS, ACUSADO, CULPABILIDAD]]

- ii. las proposiciones formadas sirven como señal para la recuperación de “vecinos semánticos” asociados a éstas, dentro de la red de conocimiento general (se trata de inferencias automáticas basadas en conocimientos estereotipados):

- DEFENDER [ABOGADO, ACUSADO]
- JUZGAR [JUEZ, ACUSADO]
- DISCUTIR [ABOGADO, JUEZ, LEY]
- SEGÚN [LEY [EXISTIR [PRUEBAS, CULPABILIDAD, ACUSADO]]]

- iii. además de inferencias no dirigidas, se generarían inferencias dirigidas o controladas para la resolución de problemas (cabe destacar que el lector puede reflexionar en torno al tipo de superestructura que aparece en el texto). En el extracto textual que hemos puesto como ejemplo, no parece factible un esquema que muestre a un abogado enviando a prisión a su defendido, por lo que el agente al que se refiere “ENVIAR” parece corresponder más al juez que al abogado.

- iv. se asignaría una intensidad a todos los pares de conexiones que se han creado (entre -1 y $+1$), dependiendo de su

proximidad en la base textual (en el caso de las proposiciones directamente extraídas del texto), y de los valores que heredan de la red general de conocimiento (en el caso de las proposiciones inferidas). En cuanto al reconocimiento de la superestructura del texto, se asignarían valores a los nodos que se activan partiendo de la correlación entre las claves textuales y las relaciones organizativas o tipologías textuales que el lector conoce. En el ejemplo que estamos siguiendo, las proposiciones extraídas directamente del texto estarían formadas por conexiones positivas, como DISCUTIR [ABOGADO, JUEZ, CASO], y por enlaces negativos (o proposiciones alternativas que se inhiben entre sí) como DECIR [JUEZ [\$]]; DECIR [ABOGADO [\$]]. Por otra parte, las proposiciones inferidas heredarían sus conexiones positivas de la base de conocimiento del lector, de manera que DEFENDER [ABOGADO, ACUSADO] y JUZGAR [JUEZ, ACUSADO] estarían positivamente conectadas y formarían un esquema en el que el juez juzga y el abogado defiende.

Una vez generada la red proposicional conexionista, el *proceso de integración* toma el control creando un modelo mental que refina la base textual a través de un procesamiento descendente, el cual permite identificar las proposiciones y macroproposiciones que son adecuadas en el contexto situacional que se deriva del texto (Kintsch, 1988; 1998). Esta representación situacional, además, por una parte, mantiene las macroproposiciones extraídas para el siguiente ciclo de procesamiento y, por otra, integra dichas macroproposiciones en los conocimientos previos del lector. Volviendo al ejemplo previo, se generaría un modelo mental en el que el juez hablaría con el abogado de la necesidad de enviar al acusado a prisión, siendo las proposiciones relacionadas con el mismo

las que mayor nivel de activación tendrían. Sin embargo, si agregamos al pasaje otra oración: “El abogado discutió el caso con el juez. Él dijo ‘es necesario enviar al acusado a prisión porque existen pruebas claras de su culpabilidad’. El juez miró al abogado con cara de incredulidad”; la reacción del juez crearía un modelo mental totalmente diferente, concretamente, el abogado sugeriría al juez que enviara a su defendido a prisión, y este último se sorprendería puesto que no es habitual que un abogado sugiera enviar a su cliente a la cárcel.

Finalizado el ciclo de procesamiento, el lector conserva las proposiciones más importantes (ya sean explícitas o implícitas) y la última proposición procesada dentro un retén cognitivo (*buffer* a corto plazo), que mantiene activas dichas ideas para el siguiente ciclo de procesamiento. En caso de que las macroproposiciones de un ciclo no conecten con el siguiente, éstas se almacenan en la memoria a largo plazo, de donde se tratan de recuperar macroproposiciones almacenadas en ciclos previos; y si estas últimas tampoco lo permitiesen, el lector intentaría conectar la información realizando una inferencia puente basada en sus conocimientos previos.

Con base en todo lo que hemos señalado podemos extraer tres conclusiones:

- El lector genera una base textual que es inconsistente y contradictoria hasta que se define a través del contexto situacional.
- El modelo de la situación permite, además, integrar la base textual dentro de los conocimientos previos, favoreciendo así el aprendizaje significativo, y por tanto la aplicación de los contenidos adquiridos a contextos diferentes.
- La representación textual y la situacional se construyen de forma simultánea, dentro de cada ciclo de procesamiento; y de manera progresiva, a través de los diferentes ciclos.

La visión flexible del proceso de lectura que propone el modelo CI ha calado profundamente en la investigación actual, y está siendo utilizado en estudios e investigaciones recientes. No obstante, y pese a su popularidad, como todo modelo teórico, adolece de ciertas limitaciones que mostraremos a continuación.

LIMITACIONES DEL MODELO CONSTRUCCIÓN-INTEGRACIÓN

Aunque Kintsch (1988; 1998; 2004) admite que no existe un proceso unitario de comprensión, supone que el modelo construcción-integración es lo suficientemente general y flexible como para adaptarse a los diferentes tipos de discurso. Sin embargo, como afirma Rouet (2006), ese grado de generalidad hace que se obvien ciertos aspectos implicados en dicho proceso, que están vinculados con el texto que se lee, el lector que lo lee y el contexto en el que se lee.

En cuanto al texto, este modelo explicativo no especifica el papel que desempeña el grado de cohesión textual durante el proceso de comprensión; ni toma en consideración los aspectos cognitivos y lingüísticos que trae consigo la lectura de textos múltiples o los diferentes tipos de formato textual. Concretamente, autores como Parush *et al.* (2005), De Stefano y LeFevre (2007) y Scott y Schwartz (2007) señalan que la lectura no lineal, particularmente la hipertextual, aumenta la carga cognitiva en relación al texto. No obstante, estudios recientes muestran que el uso de diferentes medios para presentar la información (papel o por computadora) no provoca diferencias significativas en la comprensión y memorización lectora siempre que el formato de presentación sea similar (Porion *et al.*, 2016). Además de esto, el modelo ha sido objeto de crítica por sustentarse en el lenguaje proposicional, cuyo carácter puramente sintáctico obvia aspectos morfológicos que aparecen en el código de superficie (tiempos verbales, determinantes, etcétera), sin los cuales resulta difícil reconocer la dimensión

temporal del texto. En este sentido, autores como García-Madruga *et al.* (1995) y García-Madruga *et al.* (2002) proponen las *unidades-idea*, una unidad semántica superior a las proposiciones que constituye una idea completa (puede abarcar una o más frases) que recoge tanto los aspectos sintácticos como morfológicos de la información extraída. Hemos de señalar, sin embargo, que estas *unidades-idea* tampoco han sido ajenas a la controversia, ya que debido a su extensión no permiten determinar la complejidad semántica de los textos.

En lo que se refiere al lector, el modelo CI no contempla la posibilidad de que diferentes tipos de lectores puedan tener diferentes estilos y modos de comprensión; ni considera incidencia de la carga cognitiva que supone un texto con unas características concretas para un lector en particular. A ello se une que Kintsch (2004) no pudo diseñar un modelo computacional que demostrara que el lector activa proposiciones directamente del código de superficie, y tuvo que adoptar para su modelo el Latent Semantic Analysis (LSA) de Landauer y Dumais (1994; 1996). Éste le permitía extraer las proposiciones a través del recuento de palabras que aparecen en contextos semánticos similares dentro del texto, concretamente, a través del significado que se le atribuía a esas palabras en virtud de dichos contextos textuales.

Con respecto al contexto, cabe señalar que Kintsch, en los trabajos previos que realizó junto a Van Dijk (Kintsch y Van Dijk, 1978; 1983), admite que la información textualmente importante (que depende de la macroestructura textual) no tiene por qué coincidir con la información contextualmente relevante (que depende del grado de relevancia que tiene el contenido textual en relación a los objetivos de lector). A pesar de ello, este autor, en su modelo CI (Kintsch 1988; 1998), se limita a describir un proceso de lectura en el que ambos tipos de información se fusionan para satisfacer las demandas de una tarea general: leer para comprender globalmente un texto.

Esto hace que el modelo no profundice en las diferentes situaciones sociales en las que se puede presentar el discurso, y por tanto, obvie la importancia que el contexto de tarea tiene en el establecimiento de objetivos específicos de lectura, los cuales influyen en el modo en el que el lector procesa la información textual y en las estrategias que éste pone en marcha. A este respecto, autores como Cerdán *et al.* (2009), Kintsch (2004) y Vidal-Abarca *et al.* (2011) sugieren que los objetivos, intereses y creencias del lector están íntimamente ligados al tipo de tarea a realizar, de tal manera que el modelo de la situación construido a partir de un proceso de lectura variará en función de los objetivos que se planteen para satisfacer las demandas de dicha tarea. Así pues, por ejemplo, no será lo mismo leer para hacer un resumen que leer para dar una opinión o leer para localizar información.

CONCLUSIONES

El modelo construcción-integración (Kintsch, 1990) constituye la base sobre la que se apoya una parte importante de las investigaciones actuales sobre el estudio de la comprensión lectora. Si se consideran y admiten las limitaciones reseñadas, desde nuestro punto de vista la principal aportación de este modelo ha sido mostrar que el aprendizaje a partir de un texto depende del tipo de relación que se establece entre la representación que el alumno hace del mismo y el mundo en el que éste lo enmarca, con base en sus conocimientos previos. Esto tiene una serie de implicaciones en el ámbito educativo, entre las que destacamos las siguientes:

- a) Los profesores deben seleccionar los textos de lectura teniendo en cuenta los conocimientos previos de sus alumnos, para que éstos sean capaces de crear modelos de la situación ricos que les permitan aplicar los conocimientos adquiridos en otras situaciones de aprendizaje. Por ejemplo, cuando nuestros alumnos se enfrentan a nuevos contenidos resulta imprescindible seleccionar textos muy cohesivos, con gran variedad de ejemplos e imágenes asociadas al texto, lo que facilitará una adecuada representación situacional.
- b) El alumnado generará mejores modelos de la situación si es capaz de utilizar estratégicamente su memoria de trabajo. En este sentido, el uso de técnicas de síntesis como el resumen y el mapa conceptual permiten descargar sobre el papel la información de manera que el lector, al no tener que recuperarlas, ahorra recursos mentales que puede invertir en realizar las inferencias necesarias para mejorar su representación situacional.
- c) Los alumnos deben aprender, y los profesores deben enseñar a utilizar apropiadamente esas técnicas de síntesis tomando como referencia el modelo CI. Concretamente, a la hora de poner en marcha técnicas como el resumen o el mapa conceptual será imprescindible recorrer un proceso instructivo adecuado que les lleve a usar la superestructura sobre la microestructura para extraer la macroestructura de los textos con los que trabajan. Este proceso, además, incluirá técnicas de estudio de carácter metacognitivo, como la autoexplicación y las autpreguntas, que permitirán al alumnado enriquecer los modelos de la situación generados a partir de la lectura.

REFERENCIAS

- AUSUBEL, David Paul (1968), *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas.
- BADDELEY, Alan David (1966), "The Influence of Acoustic and Semantic Similarity on Long-Term Memory for Word Sequences", *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, vol. 18, núm. 4, pp. 302-309.
- BADDELEY, Alan David (2003), "Working Memory and Language: An Overview", *Journal of Communication Disorders*, vol. 36, núm. 3, pp. 189-208.
- BOVAIR, Susan y David Edward Kieras (1985), "A Guide to Propositional Analysis for Research on Technical Prose", en Bruce Britton y John Black (coords.), *Understanding Expository Text*, Hillsdale, Lea, pp. 315-362.
- CERDÁN, Raquel, Eduardo Vidal-Abarca, Tomas Martínez, Ramiro Gilabert y Laura Gil (2009), "Impact of Question-Answering Tasks on Search Processes and Reading Comprehension", *Learning and Instruction*, vol. 19, núm. 1, pp. 13-27.
- DE STEFANO, Diana y Jo-Anne Le Fevre (2007), "Cognitive Load in Hypertext Reading: A review", *Computers in Human Behavior*, vol. 23, núm. 3, pp. 1616-1641.
- ESCORIZA, José (2003), *Evaluación del conocimiento de las estrategias de comprensión lectora*, Barcelona, Ediciones Universidad de Barcelona.
- ESCORIZA, José (2006), *Estrategias de comprensión del discurso escrito expositivo. Evaluación e intervención*, Barcelona, Ediciones Universidad de Barcelona.
- FERRETTI, Todd, Marta Kutas y Ken McRae (2007), "Verb Aspect and the Activation of Event Knowledge", *Journal of Experimental Psychology: Learning, memory, and cognition*, vol. 33, núm. 1, pp. 182-196.
- FERRETTI, Todd, Hannah Rohde, Andrew Kehler y Melanie Crutchley (2009), "Verb Aspect, Event Structure, and Coreferential Processing", *Journal of Memory and Language*, vol. 61, núm. 2, pp. 191-205.
- GARCÍA-Llamas, José Luis y José Quintanal (2014), "El desarrollo lector y su relación con la mejora de las competencias básicas", *Ocnos*, vol. 11, pp. 71-91.
- GARCÍA-Madruga, Juan Antonio, Jesús Ignacio Martín, Juan Luis Luque y Carlos Santamaría (1995), *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*, Madrid, Siglo XXI.
- GARCÍA-Madruga, Juan Antonio, Isabel Gómez-Veiga y Nuria Carriedo (2002), "El desarrollo de la comprensión lectora", en Francisco Gutiérrez, Juan Antonio García-Madruga y Nuria Carriedo (coords.), *Psicología Evolutiva II. Desarrollo cognitivo y lingüístico*, Madrid, UNED, vol. 2, pp. 200-237.
- GONZÁLEZ, Yolanda (2011), "Configuraciones de las prácticas lectoras en contextos sociales. La lectura situada en la escuela y el trabajo", *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. 133, pp. 30-50.
- GRAESSER, Arthur, Nicholas Hoffman y Leslie Clark (1980), "Structural Components of Reading Time", *Journal of Verbal Learning Behavior*, vol. 19, núm. 2, pp. 135-151.
- HABERTLANDT, Karl, Claire Beria y Jennifer Sandson (1980), "The Episode Schema in Story Processing", *Journal of Verbal Learning Behavior*, vol. 19, núm. 6, pp. 635-650.
- HERNÁNDEZ, Azucena (1999), *Enseñanza de estrategias de comprensión lectora y expresión escrita con alumnos de E.S.O.*, Tesis de Doctorado, Salamanca (España), Universidad de Salamanca.
- HUDSON, María Cecilia, Carla Förster, Cristian Rojas-Barahona, María Francisca Valenzuela, Paula Riesco y Antonietta Ramaciotti (2013), "Comparación de la efectividad de dos estrategias metodológicas de enseñanza en el desarrollo de la comprensión lectora en el primer año escolar", *Perfiles Educativos*, vol. XXXV, núm. 140, pp. 100-118.
- JOHNSON-Laird, Philip (1983), *Mental Models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness*, Cambridge, Harvard University Press.
- KINTSCH, Walter (1974), *The Representation of Meaning in Memory*, Hillsdale, Erlbaum.
- KINTSCH, Walter (1988), "The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A construction-integration model", *Psychological Review*, vol. 95, núm. 2, pp. 163-183.
- KINTSCH, Walter (1998), *Comprehension: A paradigm for cognition*, Nueva York, Cambridge University Press.
- KINTSCH, Walter (2004), "The Construction-Integration Model of Text Comprehension and its Implications for Instruction", en Robert Ruddell y Norman Unrau (coords.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, Newark, International Reading Association, pp. 1270-1328.
- KINTSCH, Walter y Janice Keenan (1973), "Reading Rate and Retention as a Function of the Number of Propositions in the Base Structure of Sentences", *Cognitive Psychology*, vol. 5, núm. 3, pp. 257-274.
- KINTSCH, Walter y Teun Adrianus van Dijk (1978), "Toward a Model of Text Comprehension and Production", *Psychological Review*, vol. 85, núm. 5, pp. 363-394.

- LANDAUER, Thomas y Susan Dumais (1994), "Latent Semantic Analysis and the Measurement of Knowledge", en Randy Kaplan y Jill Bursstein (coords.), *Educational Testing Service Conference on Natural Language Processing Techniques and Technology in Assessment and Education*, Princeton, Educational Testing Service, pp. 127-141.
- LANDAUER, Thomas y Susan Dumais (1996), "How Come You Know so Much? From practical problems to new memory theory", en Douglas Herrmann, Cathy McEvoy, Chris Hertzog, Paula Hertel, and Marcia Johnson (coords.), *Basic and Applied Memory Research*, vol. 1: *Theory in Context*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 105-126.
- MADDEN, Carol y Rolf Zwaan (2003), "How does Verb Aspect Constrain Event Representations?", *Memory and Cognition*, vol. 31, núm. 5, pp. 663-672.
- MAGLIANO, Joseph y Michelle Schliech (2000), "Verb Aspect and Situation Models", *Discourse Processes*, vol. 29, núm. 2, pp. 83-112.
- MANDLER, Jean y Nancy Johnson (1977), "Remembrance of Things Parsed: Story structure and recall", *Cognitive Psychology*, vol. 9, núm. 1, pp. 111-151.
- MANN, William y Sandra Thompson (1986), "Relational Propositions in Discourse", *Discourse Processes*, vol. 9, núm. 1, pp. 57-90.
- MANN, William y Sandra Thompson (1988), "Rhetorical Structure Theory: Toward a functional theory of text organization", *Text*, vol. 8, núm. 3, pp. 243-281.
- MEYER, Bonnie (1975), *The Organization of Prose and its Effects on Memory*, Amsterdam, North-Holland.
- MEYER, Bonnie y Melissa Ray (2011), "Structure Strategy Interventions: Increasing reading comprehension of expository text", *International Electronic Journal of Elementary Education*, vol. 4, núm. 1, pp. 127-152.
- ORRANTIA, José, Julio Tarín y Santiago Martín (2011), "El uso de la información situacional en la resolución de problemas aritméticos", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 34, núm. 1, pp. 81-94.
- PARUSH, Avi, Yonit Shwartz, Avi Shtub y Jeya Chandra (2005), "The Impact of Visual Layout Factors on Performance in Web Pages: A cross-language study", *Human Factors*, vol. 47, núm. 1, pp. 141-157.
- PERRIG, Walter y Walter Kintsch (1985), "Propositional and Situational Representational of Text", *Journal of Memory and Language*, vol. 24, núm. 5, pp. 503-518.
- PORION, Alexandre, Xavier Aparicio, Olga Megalakaki, Alisson Robert y Thierry Baccino (2016), "The Impact of Paper-Based versus Computerized Presentation on Text Comprehension and Memorization", *Computers in Human Behavior*, vol. 54, pp. 569-576.
- RAMÍREZ, María Soledad, Jaime Ricardo Valenzuela y Yolanda Heredia (2012), "La evaluación de la comprensión lectora y de las matemáticas en contexto: implicaciones para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje", *Revista de Educación*, núm. 357, pp. 491-514.
- RATCLIFF, Roger y Gail McKoon (1978), "Priming in Item Recognition: Evidence for the propositional structure of sentences", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, vol. 17, núm. 4, pp. 403-418.
- ROSALES, Javier, José Orrantia, Santiago Vicente Martín y José María Chamoso (2008), "La resolución de problemas aritméticos en el aula: ¿qué hacen los profesores cuando trabajan conjuntamente con sus alumnos?", *Cultura y Educación. Revista de Teoría, Investigación y Práctica*, vol. 20, núm. 4, pp. 423-439.
- ROUET, Jean-Francois (2006), *The Skills of Document Use: From text comprehension to web-based learning*, Mahwah, Erlbaum.
- SÁNCHEZ, Emilio (1993), *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*, Madrid, Santillana.
- SÁNCHEZ, Emilio (1998), *Comprensión y redacción de textos*, Barcelona, Edebé.
- SÁNCHEZ, Emilio, José Ricardo García y Javier Rosales (2010), *La lectura en el aula: qué se hace, qué se puede hacer, qué se debe hacer*, Barcelona, Graó.
- SCOTT, Brianna y Neil Schwartz (2007), "Navigational Spatial Displays: The role of metacognition as cognitive load", *Learning and Instruction*, vol. 17, núm. 4, pp. 89-105.
- VAN Dijk, Teun Adrianus (1994), "Modelos en la memoria. El papel de las representaciones de la situación en el procesamiento del discurso", *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, vol. 2, núm. 1, pp. 39-55.
- VAN Dijk, Teun Adrianus (1998), *Ideology. A multidisciplinary approach*, Londres, Sage publications.
- VAN Dijk, Teun Adrianus (2006), "Discourse, Context and Cognition", *Discourse Studies*, vol. 8, núm. 1, pp. 159-177.
- VAN Dijk, Teun Adrianus y Walter Kintsch (1983), *Strategies of Discourse Comprehension*, Nueva York, Academic Press.
- VIDAL-Abarca, Eduardo, Ladislao Salmerón y Amelia Mañá (2011), "Individual Differences in Task-Oriented Reading", en Matthew T. McCrudden, Joseph P. Magliano y Gregory Schraw (coords.), *Text Relevance and Learning from Text*, Greenwich, Information Age Publishing, pp. 267-294.
- WANNER, Eric (1975), *On Remembering, Forgetting and Understanding Sentences*, La Haya, Mouton.

D O C U M E N T O S



[documentos]

Queríamos evaluar y terminamos contando: alternativas para la evaluación del trabajo académico

ANGÉLICA BUENDÍA* | SUSANA GARCÍA SALORD** | ROCÍO GREDIAGA***
MONIQUE LANDESMANN**** | ROBERTO RODRÍGUEZ-GÓMEZ*****
NORMA RONDERO***** | MARIO RUEDA***** | HÉCTOR VERA*****

La inquietud de observar en forma reiterada las repercusiones de la evaluación del trabajo académico en las universidades públicas mexicanas, motivó la reunión de un grupo de ocho académicos que a lo largo de dos décadas han desarrollado estudios y publicado documentos sobre el tema. La convocatoria se hizo con la doble intención de intercambiar información reciente y puntos de vista sobre la evaluación del trabajo académico, y producir una publicación que pudiera compartirse con el mayor número de colegas posible para alentar la discusión y contribuir a crear iniciativas que propicien un cambio favorable en esta actividad.

Durante el segundo semestre de 2016, los autores, investigadores educativos de distintas disciplinas y especialidades, nos reunimos periódicamente para analizar y discutir la problemática de los programas de estímulo a la productividad. La discusión abordó, entre otras cuestiones, si los programas sirven de estímulo a los propósitos expresados; si son aceptados por los académicos como parte de la regulación de su práctica; si es posible pensar en alternativas que los reemplacen, o al menos los

mejoren; qué aspectos cabría considerar para abrir un mejor horizonte en ellos; y si resulta deseable mantener el vínculo entre evaluación del desempeño y estímulos económicos.

Con el propósito de discernir los principales aspectos del tema organizamos la discusión en torno a dos ejes de análisis: el origen y desarrollo de los programas de estímulos y de las formas de evaluación del trabajo académico asociadas a los mismos; y los principales efectos, positivos y negativos, generados por su implementación. A partir de los elementos de diagnóstico formulados, planteamos algunas alternativas que pueden contribuir al debate sobre su continuidad o, en todo caso, a su posible y, a nuestro juicio, indispensable, reformulación.

INTRODUCCIÓN

Una de las políticas públicas de mayor impacto y continuidad —probablemente la principal— para orientar, regular e incentivar el desempeño del personal académico de tiempo completo en las universidades públicas del país está

* Profesora investigadora del Departamento de Producción Económica de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (México). CE: abuendia0531@gmail.com

** Investigadora del Instituto de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y Sistemas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). CE: salord@unam.mx

*** Profesora investigadora del Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana-Atcapotzalco (México). CE: mrgk@correo.azc.uam.mx

**** Profesora de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). CE: segall@unam.mx

***** Investigador del Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). CE: roberto@unam.mx

***** Profesora investigadora del Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana-Atcapotzalco (México). CE: nrl@correo.azc.uam.mx

***** Investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). CE: mariorb@unam.mx

***** Investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). CE: hectorvera@unam.mx

sustentada en los programas de estímulo a la productividad.

Estos programas surgieron al inicio de los años noventa con el propósito de mejorar la calidad de la educación superior universitaria, ya que se pensaba que un incentivo económico impulsaría al personal académico a obtener posgrados, atender las tareas involucradas en la formación docente y participar en los programas de investigación y difusión institucionales. Lo anterior significa que los programas de estímulo dan por supuesto un efecto de agregación: si la mayor parte de la planta académica de tiempo completo cumple con los requisitos establecidos, el resultado deberá ser la mejoría en la calidad esperada.

En esencia, estos programas están orientados a premiar, mediante cuotas de sobresueldo, la productividad académica, expresada básicamente en el número y la calidad de los productos de investigación; así como la actividad docente, medida por el número de asignaturas, tutorías y tesis dirigidas. En tal sentido, los programas de estímulos representan una fórmula de pago por méritos.

Desde su creación en 1992, los programas de estímulos de las universidades, originalmente denominados “becas al desempeño académico”, han evolucionado en sus reglas y formas de operación. En la actualidad, la mayoría contempla el conjunto de funciones que debe cumplir un académico: se otorgan las categorías más altas a aquellos que demuestran llevar a cabo, en forma simultánea, tareas de investigación, formación de estudiantes, extensión, divulgación y gestión institucional.

En sus primeras versiones, los programas de estímulo fueron diseñados con un relativo apego a las atribuciones de la autonomía universitaria. Cada universidad fijaba los criterios y procedimientos para la operación de su programa, generalmente bajo la sanción de un órgano colegiado superior, y en ocasiones con la participación de las agrupaciones del personal académico. En todo caso, la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través

de la subsecretaría encargada, otorgaba el visto bueno y los recursos para su puesta en marcha.

Aunque los programas de estímulo universitarios coinciden en ciertos rasgos, difieren en aspectos como el monto del sobresueldo asignado a las categorías, los requisitos a cumplir y los procedimientos de evaluación correspondientes. En su origen, estos programas y sus antecedentes (el Sistema Nacional de Investigadores –SNI– y los programas de incentivos a la productividad académica de la Universidad Autónoma Metropolitana –UAM– y la Universidad Nacional Autónoma de México –UNAM–), cumplían principalmente una función compensatoria del deterioro salarial ocurrido en la década de los ochenta, y su intención era retener en las universidades al personal de mayor calificación. En la actualidad operan como un segundo régimen y tabulador que gobierna la actividad académica en las instituciones. Aunque conserva su carácter voluntario para los profesores e investigadores, es un hecho que la mayor parte del personal académico de tiempo completo acude a su convocatoria.

Como la asignación de las categorías, previa evaluación, es por periodos determinados, los aspirantes pueden ascender, conservar la categoría o sufrir un cambio negativo. Esta condición se traduce en una presión continua para enfocar la actividad individual en la acumulación de tareas y productos contemplados en los protocolos y reglas operativas. De esta manera, los estímulos se han consolidado e institucionalizado como rutas de la trayectoria académica y profesional del personal académico y han generado, a su vez, un orden de prelación en el que se prioriza el trabajo individual, el enfoque de competitividad de tareas y resultados, la producción documentable y el uso del tiempo de trabajo en las actividades que acreditan la satisfacción de requisitos.

Se trata de una racionalidad meritocrática que tiende a desplazar, acaso inevitablemente, a otras lógicas académicas, principalmente aquellas relacionadas con la simple satisfacción de contribuir, desde la vocación, la

responsabilidad y el compromiso compartido, a los ejes de la misión universitaria: formar estudiantes, generar bienes de conocimiento y cultura, y participar en su difusión social.

La tensión entre ambas racionalidades, académica e instrumental, explica la aparente paradoja entre el éxito de la política asociada con los programas de estímulo —su permanencia, su progresiva extensión en el ámbito de la educación superior pública y su amplia capacidad de convocatoria— y las críticas que diversos actores, tales como especialistas, responsables de la instrumentación e incluso los propios académicos, han planteado prácticamente desde sus inicios.

Por otro lado, los programas de estímulo institucionales tienden a dar relieve a las actividades y los productos que favorecen el que las universidades puedan ser incluidas en los programas y fondos centrales que aseguran acceso a recursos extraordinarios. Por ello, la trama burocrática que soporta su operación es compleja. Por su propia naturaleza, los programas de estímulo involucran intereses y prácticas —las de las comunidades académicas realmente existentes— que en no pocos casos trascienden la neutralidad de las reglas. Por lo general, los académicos son evaluados por pares pero, a diferencia de otras fórmulas de calificación académica, quienes evalúan y los que son evaluados forman parte de una misma comunidad; el dictamen no es anónimo ni ciego, lo que da entrada a reglas informales de distribución de recursos y prestigios que operan en cualquier comunidad cerrada. Con el propósito de subsanar este riesgo, se ha llegado a una notable especificación de los objetos a evaluar, en no pocos casos a la asignación de valores y equivalencias numéricas y, con gran frecuencia, a la rigidez de los criterios a seguir en el proceso de evaluación.

Por su importancia en la trama de las políticas de educación superior desarrollada a partir los años noventa, por sus efectos sobre la organización del trabajo académico en las universidades, y también por su impacto en

la trayectoria y la vida cotidiana del personal académico, los programas de estímulo han sido objeto de estudio recurrente en diversas áreas de la investigación educativa.

En los estados del conocimiento de la investigación educativa nacional durante el periodo de 1992 a 2002, publicados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), las autoras del capítulo correspondiente a la investigación sobre académicos hacen notar que “la producción en nuestro campo se concentra de manera preponderante alrededor de un tema que se reportaba como emergente en el estado de conocimiento anterior: la evaluación de los académicos en el contexto de los cambios en las políticas públicas hacia la educación superior” (García Salord *et al.*, 2003: 208).

El trabajo citado sistematiza más de un centenar de publicaciones sobre el tema de los estímulos académicos en México, conjunto que incluye investigaciones, estudios, ensayos y tesis de posgrado; e identifica cuatro grandes dimensiones que articulan la producción durante el periodo: a) la contextual, localizada en las políticas públicas en las que se insertan los programas de estímulos; b) la organizacional, mediante la que se ubica el escenario particular de indagación: el entorno institucional y la composición del personal académico; c) la conceptual, propuesta a través de la definición básica de aspectos que el investigador considera que se relacionan con cada una de las normativas analizadas; y d) la subjetiva, que atiende el registro en distintos grados de las prácticas o las opiniones y actitudes de los actores relacionados con los programas.

El estado de conocimientos del COMIE para el periodo 2002-2011, en la sección correspondiente a los estudios sobre académicos, reitera la importancia del tema, así como su continuidad como objeto de la investigación educativa. Se hace notar, en particular, la consolidación de enfoques metodológicos (cuantitativos y etnográficos) en el análisis del tema, así como la preminencia de críticas al

fenómeno que dan “considerable evidencia de que los mecanismos de evaluación han tenido efectos nocivos en la vida universitaria, como son los casos de simulación en la dimensión personal y el quebranto de las relaciones interpersonales de los académicos, su salud y sus salarios” (Galaz y Gil Antón, 2013: 472).

A pesar de los avances derivados de la investigación educativa para analizar, sistematizar, registrar y reconocer los procesos de diseño, implementación y promoción de los programas de estímulo, así como sus principales efectos pedagógicos, organizacionales, comunitarios e individuales, el espacio de interrogación sobre su legitimidad, pertinencia y eficacia permanece abierto.

ANTECEDENTES DE LOS PROGRAMAS DE EVALUACIÓN DEL TRABAJO ACADÉMICO

A mediados de la década de 1980 se implantó una serie de políticas públicas relacionadas con la educación superior, cuyo propósito era orientar su conducción a través de diferentes programas e instrumentos de evaluación del trabajo académico que se incorporaron paulatinamente a las instituciones. Su origen se fundamentó en el pago por mérito asociado a la evaluación, visto como la única vía posible para mejorar las condiciones de los académicos de tiempo completo deterioradas por factores presupuestales, laborales y académicos.

El antecedente de este esquema de políticas se ubica en el proceso de expansión sin precedentes que experimentó el sistema universitario en la década de los setenta. Entre 1970 y 1975 la matrícula creció 115 por ciento, mientras que entre 1975 y 1980 el incremento fue de 60.8 por ciento. Entre 1970 y 1980, la tasa de crecimiento de la planta académica total fue de 68.4 por ciento; y la de los académicos de carrera (tiempos completos y medios tiempos) fue de 108.7 por ciento. Si bien la mayor parte de las instituciones de ese entonces contaba con una planta académica minoritariamente compuesta por académicos de carrera,

surgieron instituciones que privilegiaron la incorporación de académicos de tiempo completo, como la Universidad Autónoma Metropolitana. La característica más destacada de este crecimiento es que no fue un proceso regulado.

Los años ochenta: de la crisis a la regulación/evaluación

El crecimiento no regulado del sistema que definió a la década anterior fue la antesala para que en la década de los ochenta se configurara un sistema de educación superior complejo y heterogéneo, caracterizado por la diversificación de la oferta educativa, la modificación de la composición y el crecimiento de matrícula y de la planta académica, así como por la expansión sin precedentes del subsector privado.

No es arbitrario que a este periodo se le denomine la “década perdida”, pues los efectos de la crisis económica evidenciaron la fragilidad del sistema. Entre los más importantes respecto al sistema público de educación superior, cabe mencionar los siguientes:

1. Una disminución real en el presupuesto asignado por la federación, cuyo impacto directo fue la reducción del poder adquisitivo de los salarios de los trabajadores universitarios (académicos y administrativos). Se implementaron medidas como topes salariales, se buscó establecer tabuladores salariales comunes a las instituciones y homologar los salarios de los académicos (López Zárate, 1996). Entre 1983 y 1990, el promedio del salario de los académicos cayó 8.4 por ciento anualmente (Soto, 1990). Según Fuentes (1989), la capacidad adquisitiva, es decir, el salario real promedio de los académicos, se deterioró 40 por ciento durante la crisis.
2. La desaceleración del ritmo de crecimiento que venía experimentando el sistema en la década anterior. Durante la primera mitad de la década

el crecimiento promedio fue de 37 por ciento, en tanto que la planta académica total creció sólo 19 por ciento.

3. La necesidad de establecer mecanismos de regulación y planeación antes inexistentes. Si bien en los años setenta se creó el Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SNAPPES), no se establecieron los mecanismos de tal planeación; fue en 1986 que, a partir del Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (Proides), creado en el marco de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), se inició propiamente la operación de estos mecanismos, con el fin de regular el crecimiento del sistema.

Paralelamente a los mecanismos de planeación y control del sistema universitario para la regulación del crecimiento y la atención a los efectos de la crisis, a partir de 1980 se puso en marcha un elemento adicional que operó con la misma lógica de regular el sistema: la modificación legislativa que condujo a la creación del apartado de Trabajo Universitario en la Ley Federal del Trabajo estableció, a principios de la década, una nueva configuración en las relaciones laborales universitarias. Hasta 1980, los sindicatos de las universidades públicas habían luchado por el reconocimiento legal de su representación en un ámbito laboral distinto del que prevalecía en el sector privado y el sector público-gubernamental. Después de amplios debates se reconoció que el trabajo universitario ameritaba un apartado dentro del capítulo de “trabajos especiales” en la Ley Federal del Trabajo. Esta adición estableció una diferencia entre “lo académico” y “lo laboral”, y dotó a las universidades de facultades para establecer reglas y mecanismos para los procesos de ingreso, promoción y permanencia de

los trabajadores académicos. Con ello se dio fin a la negociación bilateral con los sindicatos universitarios, con excepción del ámbito estrictamente laboral que incluyó los salarios, las prestaciones y la jornada. El resultado fue la implementación de una legislación supra-institucional que, además de poner fin a la bilateralidad, contribuyó al debilitamiento del sindicalismo universitario en México. De esta forma, las universidades públicas autónomas contaron desde entonces con la facultad de establecer políticas institucionales y adecuar políticas nacionales de evaluación del trabajo académico en el marco de una nueva configuración de fuerzas institucionales: ganaron peso y centralidad las autoridades personales y colegiadas y, más aún, las comisiones dictaminadoras que, sin contrapesos sindicales, han sido las responsables de tomar las decisiones en los procesos de evaluación para el ingreso, la promoción y la permanencia de los académicos.

En el contexto de la crisis y de la reforma laboral, se elaboraron dos programas que han marcado el rumbo de las transformaciones del sistema de educación superior hasta nuestros días, pues se plantearon como finalidad esencial reordenar y conducir la modernización de la educación superior: el primero fue el Programa Nacional de Educación Superior (Pronaes), aplicado entre 1983 y 1985, que pronto cedió su lugar al Proides, que significó el punto de referencia de los esfuerzos gubernamentales de intervención y regulación de la universidad desde 1985.

En este contexto es emblemático el surgimiento del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), primer programa que buscaba paliar los efectos de la crisis económica. Si bien está dirigido a los investigadores de tiempo completo y evalúa centralmente la investigación, en sus orígenes se consideró que contribuiría a retener a los académicos en las universidades públicas y a fortalecer la investigación.

El Sistema Nacional de Investigadores (SNI): inicio de la regulación en el marco de la crisis

Varios de los protagonistas del proceso de instauración del SNI han dado cuenta de una diversidad de antecedentes y factores que se consideraron al momento de impulsar la creación del SNI. Entre ellos destaca, primero, una coyuntura de oportunidad política. Académicos de la UNAM y miembros de la Academia de Investigación Científica (AIC) estaban ubicados en puestos clave desde los que era posible impulsar una idea originalmente deliberada en el seno de la AIC. La crisis de las finanzas públicas de 1982 y la preocupación por el financiamiento del sector se convirtieron en temas recurrentes en diversos ámbitos del sistema de investigación. Durante 1983, la AIC organizó sesiones para analizar el problema; ahí comenzaron a tomar forma las características de un sistema nacional de investigadores. La idea fue transmitida al titular de la SEP y el presidente Miguel de la Madrid le encargó a la AIC el diseño del SNI.

Para convertir el proyecto de la AIC en un programa gubernamental y negociar las condiciones financieras y de operación del SNI, se integró un secretariado técnico, del cual formaron parte académicos de la UNAM y del Instituto Politécnico Nacional (IPN), y funcionarios de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). Ahí se diseñó el SNI (aunque algunos aspectos tuvieron que ser procesados mediante negociación, como la decisión de entregar recursos a los investigadores a través de becas y no por adición al salario nominal, lo cual respondió a la postura de la SEP, contra la opinión de las autoridades hacendarias). Aunque la AIC proponía que la Academia gestionara el SNI en todos sus aspectos, se impuso la decisión de la SEP de encargarse de la tarea a través de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica y, posteriormente, del CONACyT.

Otro factor importante fue un nuevo diseño institucional para el fomento a la actividad

científica. La propuesta de sistema que consiguió articularse giraba en torno a cinco ejes básicos: estaba limitado a los investigadores; era externo a las instituciones, con criterios propios de selección; su permanencia era condicionada; estaba indizado a la inflación, y era abierto en número. Malo subraya que el SNI representó la primera ocasión en que se introdujo un mecanismo de alcance nacional “de reconocimiento y retribución basado en el desempeño” (FCCyT/AMC, 2005: 45). En el diseño del SNI, un componente clave era la evaluación de la productividad a través del juicio de pares, que se realizaría en las comisiones dictaminadoras de las áreas generales de conocimiento. Esta fórmula de evaluación académica apenas había comenzado a experimentarse en instituciones como la UNAM y el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) del IPN, que contaban con capacidad para registrar y validar la producción académica indizada y las citas a los productos académicos individuales.

Los años noventa: la institucionalización de los programas de evaluación

Si bien el SNI es el antecedente principal de la evaluación de los académicos, la evaluación como política se institucionalizó con el Programa para la Modernización Educativa (PME) 1989-1994 del gobierno de Carlos Salinas de Gortari, el cual consideró prioritaria la evaluación interna y externa de las instituciones como un mecanismo para mejorar la calidad de sus programas educativos y servicios. En los programas posteriores de política —el Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000, el Programa Nacional de Educación (Pronae) 2001-2006 y el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012— se observa una continuidad y diversificación de espacios y actores de la evaluación: instituciones, programas académicos, profesores, estudiantes, egresados y gestión, lo que ha intensificado y consolidado el modelo de evaluación para la educación superior. En general, la lógica del discurso que

argumenta los programas derivados de estas políticas se sustenta en la relación entre calidad, evaluación y financiamiento, con diferentes matices según el objeto de la evaluación.

Con el SNI de antelasa se configuró un esquema distinto de regulación y evaluación del trabajo académico. Actualmente, se distinguen los programas diseñados y operados por las instituciones universitarias, pero derivados de lineamientos gubernamentales, y aquellos implementados y gestionados por organismos gubernamentales y no gubernamentales. Los mecanismos de evaluación del trabajo académico son diversos y heterogéneos, entre otros aspectos, en cuanto a su ámbito de diseño e implementación, a los sujetos cuyo trabajo es evaluado, al énfasis de las funciones universitarias que se evalúan, a la conformación de los equipos de evaluadores y a los esquemas de estímulos y recompensas asociados a los resultados de la evaluación.

En los programas implementados y gestionados por organismos gubernamentales y no gubernamentales, después del SNI surgió, a principios de los noventa, el Programa Nacional de Superación del Personal Académico (Supera), cuyo objetivo se centró en mejorar el nivel de habilitación de la planta académica. Éste fue el primer esfuerzo de alcance nacional orientado a impulsar la formación a nivel de posgrado de los profesores universitarios. Dicho programa se creó en 1994 bajo la conducción de la ANUIES, con aportaciones del gobierno federal, y mantuvo sus convocatorias para becas nacionales y extranjeras hasta el año 2000. Con su respaldo se formaron en instituciones nacionales y extranjeras cerca de 2 mil profesores en activo de las instituciones de

educación superior. En 1992 surgió el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (Esdedep), en sustitución de los programas de becas al desempeño, con el propósito de estimular, con una compensación económica, independiente del contexto salarial, a los docentes con un desempeño sobresaliente. Con base en los lineamientos establecidos por la SEP, cada una de las instituciones de educación superior que participaba en el programa establecía los procedimientos, criterios y estándares requeridos para otorgar los estímulos.

En 1996 se implementó el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep), principal instrumento político y administrativo de ese sexenio. Con este programa se amplió la cobertura ofrecida por Supera para la formación de los académicos, a partir de un diagnóstico de las necesidades de las diferentes áreas del conocimiento en cuanto a la proporción y el nivel de habilitación del personal académico convenientes para atender con solvencia los programas educativos de licenciatura y posgrado. El Promep recibió también la encomienda de autorizar plazas para la incorporación de académicos con nivel de posgrado como nuevos profesores de tiempo completo en las instituciones de educación superior.¹

Actualmente la educación superior en México se caracteriza por un sistema dual en el que operan políticas diferenciadas que no han alcanzado su adecuada articulación: por una parte se encuentra el sector de la educación superior universitaria y tecnológica, que responde a las políticas delineadas por la Subsecretaría de Educación Superior, dependiente de la SEP; y por la otra, se aprecia el sector del posgrado y la investigación científico-tecnológica y la

1 Otros programas gestionados por la SEP y el CONACyT incluyen el de Cuerpos Académicos (2002), el de Fondos Sectoriales Mixtos (2002) (véase: <http://www.conacyt.mx/index.php/fondos-y-apoyos/fondos-mixtos>), el de Apoyo a la Ciencia Básica SEP-CONACyT (2004) y el de Innovación y Desarrollo Tecnológico (2008). Al margen de sus objetivos específicos, estos programas han reforzado la lógica evaluativa, pues condicionan la entrega de apoyos y recursos a evaluaciones periódicas, afianzando así la cadena que une a la evaluación con la distribución de recursos monetarios. No menos importante, en torno a los programas de estímulo se han trenzado otros elementos de las políticas de educación superior y de ciencia y tecnología; es el caso de la configuración, en su momento, de los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional (PIFI); las reglas del Programa Nacional de Posgrados de Calidad a cargo del CONACyT; y los requisitos para la acreditación de programas fijados por las agencias reconocidas por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes) y los Comités Interinstitucionales de la Evaluación de la Educación Superior, entre otras instancias.

innovación, cuyas políticas son delineadas y operadas por el CONACYT.

EFFECTOS Y DILEMAS DEL ACTUAL SISTEMA DE EVALUACIÓN

En busca de instaurar una cultura de la *evaluación*, lo que los distintos programas de evaluación crearon fue un aparato burocrático dedicado al *recuento curricular*. Aunque no está exento de algunas virtudes, ese resultado no instituyó prácticas que les permitieran a los evaluados contar con guías y retroalimentación para mejorar su quehacer profesional; lejos de ello, los académicos se toparon con pesados aparatos administrativos que los empujaban a *producir* más, sin que hubiera modelos que especificaran el sentido y los estándares de calidad de sus actividades docentes y de investigación. Se implantó, pues, un sistema de recompensas a quienes entregaran productos, y no una evaluación que los orientara para ser mejores académicos.

Otro nudo de problemas es el relacionado con las condiciones y consecuencias materiales de los sistemas de evaluación. En primera instancia, quedaron fuertemente unidos —con consecuencias muy desafortunadas— la evaluación del trabajo académico con la distribución de estímulos pecuniarios (becas, estímulos, etcétera). Como segundo punto, estos sobresueldos han sido mayoritariamente acaparados por una minoría de académicos (profesores-investigadores de tiempo completo), dejando desprotegidos a los profesores de asignatura y tiempo parcial. Con ello se ha engendrado una suerte de sistema académico de castas que castiga a quienes cargan con el peso de la docencia y premia a quienes tienen condiciones institucionales para dedicarse a la investigación. Por último, al separar los sueldos base de los estímulos se han creado condiciones que inhiben la jubilación, con el subsecuente envejecimiento de la planta académica.

No obstante, es necesario reconocer que la puesta en marcha de los programas de evalua-

ción académica generó efectos positivos. Por un lado, ha contribuido a legitimar la rendición de cuentas —además de impulsar la discusión sobre la necesidad de la evaluación— y se ha ampliado a otros actores, niveles y espacios institucionales. Por otro, ha generado un ámbito de oportunidades para el avance en las trayectorias académicas y para el desarrollo de grupos de investigación en algunas instituciones de educación superior, particularmente en aquellas donde lo académico contiene con una fuerte injerencia de camarillas políticas en la elección de autoridades y sindicatos, y cuyos miembros tienen fuertes vínculos con los poderes locales.

En su origen, al vincular los resultados a la diferenciación de los ingresos, los programas de evaluación del desempeño permitieron, en el corto plazo —y en particular para los profesores de tiempo completo— paliar los efectos de la crisis salarial. También produjeron una mayor descentralización de la asignación de recursos del erario público, que se distribuyeron entre las instituciones para hacer frente al pago de los estímulos.

Además, los nuevos programas fracturaron las barreras a la diferenciación de ingresos establecidas en el contrato colectivo de trabajo, generando un efecto positivo al reconocer las diferencias en el desarrollo del trabajo académico; esto se ha traducido en que los ingresos académicos se establezcan en función del desempeño y resultados alcanzados, matizando la máxima de “a igual puesto, igual salario”, con independencia de la forma en que se realicen las tareas.

La otra cara de la moneda es que esta situación ha derivado en la inestabilidad de los ingresos y el aumento de las tensiones en la vida cotidiana de las instituciones de educación superior, dado el peso relativo de los ingresos por desempeño frente a los salarios y prestaciones, lo cual se agrava por las carencias del sistema de pensiones por jubilación. Además de los efectos en el terreno económico, si bien los estímulos representan recompensas académicas

y simbólicas para unos, son sanciones para otros, pues se convierten en símbolos de estatus, indicadores que son empleados como elementos de distinción y jerarquización entre sujetos, colectivos e instituciones que facilitan el acceso al financiamiento para la investigación y la difusión de sus avances.

Otro de los efectos negativos es que dichos programas, más que hacer una evaluación académica, han institucionalizado el recuento curricular, en la medida en que no cumplen con la función de valorar integralmente el aporte de los resultados a la acumulación de conocimientos, y no aportan a la calidad en la formación de recursos humanos ni a la retroalimentación a los evaluados para que los resultados les permitan mejorar su desempeño. Miden lo que se puede medir, no lo que se requiere sistematizar para promover la calidad de las diversas actividades académicas. Es más fácil contar las publicaciones que evaluar los resultados de las labores docentes, por lo que éstas se han menospreciado entre los indicadores, minimizando el esfuerzo que los académicos destinan a ellas. La evaluación actual ha llegado a confundir el indicador con el trabajo que “cuenta”, pero no “valora, reconoce o retroalimenta”, más bien segmenta y etiqueta desempeños individuales, disociándolos de los objetivos de desarrollo institucional. Esta condición genera, a su vez, que los programas sobrevaloren ciertas actividades o funciones sobre otras —por ejemplo, investigación sobre docencia, difusión de la cultura y vinculación social— sin analizar los aportes y su calidad en el marco de los campos de conocimiento o institucionales, el tipo de resultados, las tradiciones disciplinarias y las trayectorias de los sujetos evaluados.

En las instituciones coexisten programas con características y objetivos distintos que actúan de manera paralela o superpuesta a las formas de organización y de gestión particulares de cada institución, lo que lleva a un dispendio de recursos y a tensiones debidas a los distintos requerimientos y formatos que

suponen para los evaluados. Asociado a la burocratización se generan elevados costos de transacción derivados de la cantidad de recursos humanos que se requiere para movilizar los mecanismos de evaluación vigentes, tanto a nivel del sistema como de las instituciones de educación superior en particular.

Dada la multiplicación de programas, la frecuencia de los procedimientos de evaluación, la diversidad de formatos, el tipo de requisitos académicos establecidos y el incesante incremento del número de instituciones, programas y académicos a evaluar, estos últimos, especialmente los más reconocidos, destinan una parte importante de su tiempo, concentración y energía a procesos rutinarios de evaluación. Asimismo, quienes solicitan ser evaluados también emplean una gran cantidad de esfuerzo y tiempo para cubrir los requisitos solicitados.

Los criterios, indicadores y perfiles deseables actualmente utilizados tienden a desconocer la diversidad del medio académico y expresan el predominio y poder político relativo de los miembros de ciertas comunidades disciplinarias; de esta manera se reduce la validez de las prácticas y formas organizativas de otros campos de conocimiento, o de las misiones y objetivos centrales de distintos tipos de instituciones de educación superior. Como señalaba Kant (2003), existe un conflicto entre las facultades, y quienes formulan e imponen los criterios que rigen la evaluación y obtienen representación o predominio en la composición de las comisiones evaluadoras de programas institucionales y extrainstitucionales.

En un contexto signado por la “excelencia”, el incremento de la competencia entre pares, los conflictos por los escasos recursos y la valoración exclusiva de los resultados individuales —que se consideran por encima de la contribución de los integrantes de la organización al cumplimiento de las funciones sustantivas de la universidad—, han repercutido en la disminución del compromiso institucional, afectando los principios éticos de la vida académica.

Los efectos en la concepción y realización de las funciones sustantivas de la universidad también merecen ser comentados. Una constante en las instituciones es la desatención a las actividades colegiadas y a la participación en el desarrollo y seguimiento de la docencia, principalmente en los cursos curriculares de licenciatura. Como contraparte, hay una lucha por la atención y dirección de estudiantes de posgrado —que producen más “puntos”—, lo cual, en ocasiones, impide una adecuada socialización y seguimiento de sus avances.

Por otra parte, la periodicidad y diversidad de los programas desalienta los trabajos de investigación de largo plazo, que frecuentemente son desplazados por proyectos de corto alcance. Esto promueve prácticas de reproducción que se traducen en la publicación de variantes de los resultados de investigación —publicación de trabajos poco maduros o de versiones distintas de resultados ya reportados—, lo cual ha conducido a la institucionalización de vicios y simulaciones, y ha promovido un *productivismo* sin impacto organizacional ni disciplinario, que se asocia directamente con la búsqueda del acceso a recursos económicos adicionales.

Por último, los procesos de evaluación han provocado ritmos excesivos de trabajo, diversificación de las actividades y frustraciones ante el excesivo tiempo empleado en tareas burocráticas asociadas a las evaluaciones, que terminan por afectar la salud, el bienestar y el disfrute de la vida académica (Urquidí, 2004).

DILEMAS Y DISYUNTIVAS DEL PROCESO DE EVALUACIÓN

En la búsqueda de nuevas alternativas de procesos de evaluación que repercutan en un mejoramiento de la vida académica y de los resultados de las distintas funciones, es importante recuperar y definir lo que, después del análisis de los mecanismos actuales y sus consecuencias, parecen ser sus dilemas y tensiones más importantes.

La evaluación del trabajo académico que se aplica en la mayoría de las instituciones de educación superior públicas —y progresivamente también en las privadas— muestra un dilema de difícil solución: instituir un marco de referencia común *versus* protocolos sensibles a la diversidad de las funciones —investigación, docencia, difusión—, disciplinas —ciencias, ciencias sociales, humanidades, artes—, etapas de la trayectoria académica y diversidad de condiciones institucionales. Es más fácil hacer explícitos criterios homogéneos, lo que produce una ilusión de transparencia y equidad; sin embargo, tanto en las evaluaciones internas —en las que no se consideran diferencias disciplinarias o de variación según las etapas de la trayectoria de los académicos— como externas —en las que no resulta posible visualizar la diferencia de condiciones entre las instituciones—, la aplicación de los mismos requisitos resulta en una situación poco equitativa. La solución a este dilema suele ser una combinación de los dos elementos, aunque no siempre se ha logrado una mezcla virtuosa.

Aplicar criterios homogéneos sin considerar la diversidad de condiciones, tradiciones y etapas de las trayectorias de quienes someten a evaluación su trabajo puede representar un atentado contra el principio básico de equidad; sin embargo, la aplicación de esos criterios facilita que la evaluación se realice de forma transparente, tanto en los procesos como en los resultados. Resulta así, más fácil y adecuada la homogeneización de parámetros e indicadores, especialmente si el objetivo central es la clasificación de los sujetos y las instituciones, la cuantificación de resultados y la distribución de recursos económicos y simbólicos —premios y castigos—. Por el contrario, aplicar los mismos parámetros en todos los casos se convierte en un obstáculo si lo que se busca es que la evaluación contribuya a mejorar al desarrollo de las actividades, a dar asesoría a los evaluados para mejorar sus resultados y a poder compaginar los resultados de los académicos con los objetivos de las instituciones.

Un sector importante de académicos, a pesar de lo inalcanzable de algunos de los parámetros establecidos por el SNI, considera que es un sistema más legítimo y equitativo que los programas de becas y estímulos internos de sus instituciones. La distancia de los evaluadores respecto a las contiendas y conflictos locales permite, al menos, una ilusión de mayor objetividad. En cambio, cuando la evaluación con efectos económicos directos sobre los ingresos totales depende de individuos que participan en la misma comunidad que los sujetos evaluados, aun cuando se tenga mayor conocimiento de las normas institucionales y, por ende, se entiendan las ventajas y desventajas para el desarrollo de las distintas actividades, pueden presentarse problemas de parcialidad, prejuicio o subjetividad en las evaluaciones. Se genera tensión porque si bien el que los árbitros conozcan la institución y a las personas evaluadas puede tener consecuencias positivas —valorar con mayor conocimiento los objetivos de la organización, sus condiciones, desempeño y logros—, también conlleva riesgos tales como prejuizar y excluir porque existen conflictos entre enfoques o disputas entre grupos.

La evaluación del trabajo académico afecta más directamente a una minoría selecta de instituciones y académicos. Los graves problemas de los profesores de tiempo parcial se han atendido poco, porque en general se hace énfasis en la investigación y en la diversidad de actividades y funciones que sólo realizan los académicos de tiempo completo. En la mayoría de las instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas, la desatención a la evaluación del trabajo académico de un extenso grupo de profesores de tiempo parcial que sostienen la docencia en un alto porcentaje —sobre todo a nivel de licenciatura— ha ampliado la brecha en las condiciones laborales y los ingresos entre los profesores de tiempo completo y los de tiempo parcial. Además, las repercusiones de los premios, “estrellas o medallitas” de los distintos

programas en curso son inequitativos y estratifican a los académicos, quienes compiten en desigualdad de condiciones para alcanzar los indicadores; esto debido a las diferencias en términos contractuales, en condiciones formativas y en apoyo institucional.

Las evaluaciones sólo son posibles con el “aval y participación” de los académicos; es necesario que éstos las reconozcan como legítimas aunque la legitimidad no se exprese efectivamente en la participación en dichos programas. La participación está mediada por las recompensas materiales asociadas a las mismas y no es tan voluntaria como se proclama. Por otro lado, los programas actuales, más que instancias que busquen mejorar los resultados de académicos e instituciones, parecen ser mecanismos de supervisión y control, basados en la desconfianza mutua entre gobierno e instituciones, y entre las instituciones y sus académicos.

Resulta pertinente mencionar dos situaciones económicas vinculadas con el tema de las evaluaciones: los salarios y la jubilación. En el primer caso, se ha desatendido la discusión del tema central de los salarios dignos pretendiendo que con la incorporación de ingresos no salariales se resuelve el problema de recuperar los ingresos y se logra estabilidad para garantizar la autonomía necesaria para producir conocimiento y formar los recursos que se requieren para el desarrollo social. Al no encarar la discusión en los salarios base, se desvía la atención que debería tener la búsqueda de mejores condiciones de trabajo para los miembros de la profesión académica. Por otra parte, este problema ha obstaculizado el retiro de los académicos que cumplen los requisitos para optar por la jubilación. En la medida en que los estímulos representan un alto porcentaje del ingreso y no repercuten en el monto de la jubilación, la planta académica ha envejecido, lo cual, sumado a las restricciones presupuestales para la creación de nuevas plazas, dificulta la renovación de la planta académica y propicia el desempleo de los egresados

de los programas de posgrado, cuyo número es cada vez mayor. En resumen, los procedimientos de evaluación en curso han afectado la renovación de la planta académica y el relevo generacional.

También cabría reconocer que la tarea central de los sindicatos en la representación laboral y salarial se ha visto afectada. Si bien es conveniente que los sindicatos no intervengan directamente en los procesos de ingreso, también es cierto que la atomización provocada por la negociación individual para el acceso a los estímulos económicos, propia de la lógica de los sistemas de evaluación vigentes, sumada a la ausencia de participación de los académicos en los sindicatos, ha debilitado o directamente anulado la intervención gremial de los académicos en la defensa de sus intereses laborales. Han desaparecido las demandas por un salario digno y acorde con la diversidad de nombramientos y desempeños.

PROPUESTA PARA TRANSFORMAR LA EVALUACIÓN DEL TRABAJO ACADÉMICO

Por todo lo dicho en los apartados anteriores, podemos afirmar que las evaluaciones que hoy se realizan en el marco de los diferentes programas de incentivos no cumplen con varios de los requisitos que los expertos consideran esenciales en cualquier proceso de evaluación académica, a saber: que la evaluación tenga la finalidad de promover el desarrollo de los evaluados, y no la de premiar o castigar; que los evaluadores emitan recomendaciones que aporten a mejorar los resultados y a propiciar la confluencia entre los objetivos de las trayectorias personales y las metas de las instituciones en que se participa; que los criterios de evaluación respondan a las particularidades de lo que se evalúa, y que consideren las múltiples dimensiones del trabajo académico; que las reglas y los procedimientos sean explícitos y claros para todos los participantes (por ejemplo, las reglas para subir o bajar de nivel en un programa de estímulos o escalafón); que

los resultados sean transparentes; y que existan recursos de revisión.

En este escenario, consideramos que hace falta un cambio profundo en los modelos de evaluación vigentes, y que la necesidad y posibilidad del cambio debería constituir un asunto de prioridad para todos. Hasta el momento, se ha intentado superar las limitaciones de los programas mediante ajustes a los criterios y plazos de evaluación o a los formatos, con el propósito de lograr procedimientos que informen más y mejor; sin embargo, estas acciones no logran resolver los problemas, entre otras razones porque no alteran el concepto de evaluación académica como control burocrático del desempeño individual mediante la cuantificación y ponderación de productos terminados; ni modifica la noción de trabajo académico entendido como una secuencia lineal de productos “previsibles” y “cuantificables”. Estos dos conceptos se introdujeron en la vida universitaria a través de la estrategia de gestión empresarial que hoy rige a nuestras instituciones.

Uno de los asuntos más graves es que en el orden laboral no se ha atendido el problema del deterioro crónico del salario universitario a fin de establecer un salario digno para todos. Si este aspecto se solucionara, se facilitaría la erradicación de los programas de estímulos a la productividad y de becas por desempeño como mecanismos de compensación salarial.

Mientras se encuentra la manera de establecer la diferencia entre evaluación académica y recuento curricular con fines de redistribución de ingresos económicos adicionales al salario, proponemos realizar un esfuerzo institucional guiado por el propósito de redefinir la evaluación del trabajo académico en función de los objetivos que las instituciones de educación superior tienen asignados como espacios públicos, más que en función de una estrategia de gestión y de regulación laboral y académica. Conforme a esta perspectiva, es necesario fortalecer la autonomía de las instituciones y revitalizarlas como proyectos educativos, científicos y culturales; esto tendría el propósito de revertir

la lógica que subyace en la operación de los sistemas actuales de evaluación, tanto institucionales como disciplinarios, en los que predominan los intereses particulares sobre el interés general de la universidad, entendida como una institución social responsable de la formación de recursos humanos, del resguardo y la difusión del conocimiento y de la cultura, generadora de conocimiento, de innovaciones y desarrollos tecnológicos que contribuyan al avance de la ciencia, a la mejora de las condiciones de vida y de desarrollo del país.

Concretamente nuestra propuesta consiste en establecer a la evaluación como una estrategia institucional de valoración sistemática del trabajo global que realiza cada académico —y no sólo de su desempeño—, y abrir el paso a la función diagnóstica y formativa, propia de la evaluación académica, cuyos propósitos centrales son la mejora sistemática de los procesos de trabajo, y la superación continua de las personas y de los grupos encargados de llevarlos a cabo. Esta *evaluación diagnóstica* propondría identificar los objetos de trabajo y los propósitos que cada académico se planteó; los retos y las dificultades que encontró y las formas de resolverlos; los recursos y el tiempo que invirtió; los avances y los aportes que logró; los puntos vulnerables y los pendientes que restan de encarar; los intereses y preocupaciones que surgieron y pretende trabajar, así como sus necesidades de superación académica.

La evaluación diagnóstica será una *evaluación formativa* en la medida en que se lleve a cabo como un ejercicio de reflexión colegiada, de retroalimentación y de intercambio fundado e informado entre colegas que asumen el papel de interlocutores, y no de jueces. Y, ciertamente, dicho potencial será una realidad en la medida en que el proceso de evaluación cuente con la participación activa y comprometida de evaluados y evaluadores.

Retomando la propuesta de Arenas (1998), reconocemos que existen dos regímenes de evaluación de los académicos: un régimen institucional —el que se aplica en las

instituciones de educación superior para sus propios académicos, pero los cuales pueden llegar a pertenecer a campos disciplinarios distintos—, y un régimen disciplinario, que es el caso particular del SNI, en el cual se evalúan académicos que pertenecen a un mismo campo disciplinar, pero que están adscritos a instituciones diferentes.

Nuestra propuesta va en el sentido de promover el tránsito hacia la evaluación diagnóstica y formativa mediante dos tipos de modificaciones a la situación vigente, dirigidas a introducir nuevos fundamentos y criterios en ambos regímenes. Estas modificaciones en los programas de incentivos y de becas no rompen con la lógica de vincular la evaluación con la diferenciación de ingresos y prestigio en función de la productividad (que es uno de los problemas de fondo), pero pueden introducir cambios significativos. La primera modificación consistiría en inscribir el recuento curricular periódico de los productos en la evaluación y autoevaluación de los procesos, entendidas estas últimas como apreciaciones integrales del trabajo en las que se toma en cuenta el proyecto institucional, las condiciones objetivas en las que se realiza el trabajo, el tipo de nombramiento, el momento de la trayectoria individual, la edad y el género.

La otra modificación que proponemos está orientada a recuperar o instituir, según sea el caso, la evaluación anual —o con la frecuencia que se considere conveniente— del proceso y de los productos del trabajo de todos los integrantes de la institución, sin distinción de nombramientos y al margen de que participen o no en los programas vigentes o en el SNI. Actualmente la mayoría de los académicos no son evaluados —salvo en forma indirecta y como grupo—, y es importante que todos tengan la posibilidad de contar con una evaluación diagnóstica formativa, que contribuya a mejorar su desarrollo académico y, con ello, el de la institución.

Esta evaluación se regiría por los criterios de los programas de estímulos y becas que reseña-

remos a continuación, pero tendría lugar en los grupos, equipos o unidades de adscripción más próximos, donde el académico realiza su trabajo cotidiano; sus instrumentos serían el plan de trabajo y el informe de actividades anuales, y todo el proceso de evaluación estaría a cargo de los mismos involucrados. Los resultados de la evaluación se presentarían en el cuerpo colegiado de la institución encargado de dictaminar los planes e informes anuales de todos los académicos.

Más que proponer fórmulas o recetas para desarrollar cada una de estas modificaciones, preferimos proponer un conjunto de criterios e instrumentos congruentes con el concepto de evaluación diagnóstica y formativa, porque consideramos que corresponde a cada institución o grupo definir las estrategias de evaluación idóneas, en función de sus características propias y sus posibilidades reales. En este sentido, la adecuación de los programas institucionales de evaluación a los distintos contextos y condiciones de las instituciones, así como a las distintas historias y tradiciones disciplinarias, se convierte en un asunto prioritario en virtud de la gran heterogeneidad entre las instituciones de educación superior del país en cuanto a antigüedad, trayectorias, tamaño, grado de desarrollo, composición, formas organizativas, recursos, orientación principal hacia una actividad, disciplinas y campos de conocimiento. Esta heterogeneidad puede incluso estar presente al interior de las instituciones, como sucede en la UNAM, la UAM o la UDG, entre otras.

TRANSITAR DEL RECUENTO CURRICULAR A LA EVALUACIÓN ACADÉMICA

En un sentido general, evaluar no es otra cosa que indicar el valor de algo. No obstante, la práctica de la evaluación es compleja y exige, en cada caso, definiciones precisas: ¿qué se evalúa y con qué propósito?, ¿quiénes participan en la evaluación?, ¿cuáles son sus

instrumentos?, ¿cómo se aplican?, ¿cómo y a quiénes se devuelven los resultados?, ¿cuáles son los efectos de la evaluación?, y ¿cómo se evalúa la evaluación?

¿Qué se evalúa? Como ya hemos anotado, en los programas de estímulos actuales, el objeto explícito de la evaluación es el académico —el desempeño, según la ponderación de la productividad—, lo cual contribuye a asociar los resultados de la evaluación con el estatus y la identidad individual, más que con el desarrollo de una función institucional. Para resolver esta limitación, proponemos que el objeto de la evaluación sea el trabajo realizado por cada académico durante un periodo determinado, entendiendo por ello el conjunto de actividades realizadas como resultado de estar adscrito a una institución. Estas actividades no se circunscriben a las clases frente a grupo ni al desarrollo de un proyecto de investigación, y mucho menos a la publicación de resultados. Y su peso y orden de prioridad varían de una institución a otra —por ejemplo, hay centros de investigación que otorgan más peso a la investigación y facultades que dan prioridad a la docencia— y según la edad y el momento de la trayectoria académica.

¿Para qué evaluar? Partimos del supuesto de que el mismo proceso de evaluación diagnóstica y formativa tiene un gran potencial para impulsar el desarrollo institucional, mejorar la calidad del trabajo académico, fortalecer a las comunidades, consolidar las trayectorias de los académicos y propiciar la convivencia institucional. Cuando los procesos de evaluación valoran el trabajo académico en referencia a los proyectos, objetivos y programas institucionales, o con base en los planes anuales de trabajo de los grupos y académicos individuales, permiten reconocer las distancias entre lo planeado y los resultados, reflexionar sobre las causas de dichas diferencias y, eventualmente, sugerir los ajustes necesarios para redefinir —en función de los resultados de la

evaluación— los proyectos, las políticas académicas y los programas institucionales, así como el propio modelo de evaluación.

¿Con qué criterios evaluar el trabajo académico?

Los criterios de evaluación del trabajo académico deben corresponder a lo que en cada institución se considera un desempeño adecuado, necesario y posible, del conjunto de actividades que realizan sus académicos. En consecuencia, la definición de los criterios no puede regirse por exigencias y parámetros vigentes en otras instituciones; ni por definiciones ideales que sólo corresponden a lo que hacen algunos grupos en particular, pero que resultan imposibles de cumplir para la mayoría de los académicos de la institución (Krotz, 1992). A continuación, como guía general, proponemos algunos criterios para orientar la evaluación.

Para la evaluación de la docencia sugerimos recuperar aspectos usualmente ignorados como argumentos o referentes para valorar el trabajo, tales como el tipo de nombramiento; la antigüedad en la impartición de la materia; el tiempo de dedicación —preparación, horas frente a grupo—; las condiciones de enseñanza —número de alumnos, número de grupos, etcétera—; el momento de la trayectoria —iniciación, consolidación, relevo—; la pertenencia disciplinaria; las características de las distintas modalidades de la práctica docente —clases teóricas, asesorías, laboratorio, taller, seminario—, entre otros aspectos relevantes.

Para la evaluación del trabajo de investigación, proponemos considerar las características de la disciplina particular en la que se inscribe el trabajo —área consolidada o emergente, tipo de investigación, ritmo de trabajo y recursos materiales requeridos en dicha área—; la complejidad del problema de investigación y la forma de abordarlo; la relevancia práctica o científica de la línea de investigación; el aporte al campo de conocimiento; y el tipo de publicación en que se difunden los resultados:

número de revistas nacionales en el campo disciplinar, a quiénes aportan los resultados de la investigación, quiénes son sus lectores potenciales, composición del comité editorial y tipo de arbitraje, entre otros aspectos.

Para la evaluación del conjunto de actividades inherentes al trabajo académico, sugerimos tomar en cuenta dos conjuntos de actividades que, por lo general, no se valoran adecuadamente porque no se reconocen el tiempo y la energía implícitos, pero que aportan al buen funcionamiento de las instituciones, de la docencia, de la investigación y de la difusión de la cultura. Un conjunto de actividades se refiere a la organización y participación en eventos académicos; el impulso y la creación de diferentes formas de colaboración académica entre pares y con distintos grupos sociales; la creación y gestión de medios de difusión del conocimiento y de la cultura; la participación en comités y consejos editoriales; la participación en tareas de evaluación y arbitraje de proyectos y textos; la participación en grupos voluntarios —que busquen, por ejemplo, apoyo para estudiantes en desventaja, garantizar igualdad de género, etcétera—; y la participación en actividades culturales.

El otro conjunto de actividades está vinculado con la condición de los académicos como integrantes de una institución, de un grupo disciplinario o profesional y de redes de diversa naturaleza. Esta pertenencia supone el desarrollo de actividades inherentes a la participación en cuerpos colegiados, al ejercicio de la representación y a las funciones de gestión académica e institucional.

Cabe aclarar aquí que lejos de proponer que los académicos deban realizar todas las actividades enlistadas en forma simultánea y permanente, es necesario reconocer la diversidad de modalidades de trabajo y de trayectorias que conviven en una institución, las prioridades inherentes al momento del ciclo de vida académica y personal, así como las aptitudes e intereses de los académicos.

LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Los instrumentos derivan de los criterios de evaluación previamente establecidos. Hasta la fecha, el *curriculum vitae* es el instrumento más utilizado, en la medida en que la estrategia de evaluación se centra en el recuento de productos terminados; sin embargo, para operar una estrategia como la evaluación diagnóstica y formativa, existen otros recursos que permiten analizar la calidad del proceso de trabajo y de sus productos. Lo ideal es utilizar un conjunto de instrumentos que fomenten una valoración integral del trabajo realizado.

Para evaluar la docencia, algunos instrumentos adecuados son la autoevaluación del académico, en la que presente una reflexión y un balance de su práctica docente; el número de cursos y de alumnos atendidos en el periodo; los programas elaborados para los cursos; las formas de evaluación utilizadas; la participación en el diseño curricular y en los programas de la materia; los cursos de formación docente; la participación en la formación de otros maestros; y escritos o publicaciones sobre algún aspecto de la docencia, entre otros.

Para evaluar la investigación sugerimos utilizar también la autoevaluación del investigador, en la cual exponga su itinerario de investigación en el periodo y destaque la relevancia del tema trabajado, las dificultades encontradas, sus principales aportes, y las publicaciones e informes de investigación; mediante este mismo instrumento haría un balance entre la cantidad y calidad de la producción en cuanto a consistencia, originalidad, relevancia, rigurosidad y aportes a problemas nacionales; la participación en instancias colectivas de colaboración y organización de eventos, etcétera. Para atender la necesidad de valorar cuidadosamente la calidad del trabajo de investigación realizado por el académico, se sugiere una lectura atenta de una publicación en la cual haya participado, preferentemente como primer autor, y que a su

juicio dé cuenta cabal de sus avances de investigación en el periodo evaluado. Se podrían considerar también reseñas o comentarios críticos publicados sobre algún trabajo del académico.

Para evaluar las actividades de formación de estudiantes, tanto en el caso del profesor como del investigador, es posible solicitarle al académico que en su autoevaluación incluya un balance del proceso de formación de estudiantes de diferentes niveles, donde reflexione sobre los objetivos perseguidos, las estrategias utilizadas, las dificultades registradas en el proceso y los logros obtenidos en sus experiencias formativas; que enliste las tesis en las cuales ha participado como director o miembro de comités tutorales, indicando cómo apoyó al estudiante para mejorar su trabajo final, y que haga la valoración de los aportes de las tesis dirigidas al desarrollo de su área de conocimiento o línea de investigación.

Para los fines diagnósticos y formativos que persigue la evaluación, sería útil que la autoevaluación contuviera un *balance general* donde el académico explique los propósitos y las condiciones que justifican la dedicación a las actividades que reporta y que le dan sentido a su quehacer.

Para realizar una valoración integral del expediente se propone que, al margen de que se trate de un programa de incentivos, de becas, o de una evaluación colegiada del trabajo individual, en el interior de un grupo o de un equipo, el resultado de la evaluación sea una *apreciación integral* del trabajo de cada académico, en la que consten en breve dos cuestiones: *un balance general* que valore la calidad del trabajo realizado en función de su trayectoria y de las condiciones institucionales y personales de trabajo, apoyado en la numeralia de los productos reportados; y que contenga *sugerencias* que, a modo de retroalimentación, le permitan al académico hacer los ajustes necesarios para reorientar su plan de trabajo hacia el logro de un mejor desempeño.

De la misma manera, independientemente de la modalidad de evaluación de que se trate, siempre deberá garantizarse el derecho al recurso de revisión y a solicitar, según el caso, una nueva evaluación a cargo de evaluadores distintos de los que emitieron el primer resultado.

PARA LA EVALUACIÓN DE LA EVALUACIÓN COMO RETROALIMENTACIÓN INSTITUCIONAL

Una opinión generalizada es que los resultados de la evaluación de los académicos sólo se utilizan para asignar recursos económicos a las personas y, por ende, no se recuperan ni capitalizan para mejorar el funcionamiento de las instituciones. Para atender esta limitación proponemos establecer mecanismos de intercambio entre los evaluadores y los evaluados que fomenten el análisis y la discusión de los resultados de los procesos de evaluación. Este análisis podría basarse en una síntesis de los resultados de la valoración del trabajo, atendiendo a sus aportes al desarrollo del grupo o unidad académica de adscripción. Dicho análisis es el que puede contribuir a retroalimentar los programas de los grupos de trabajo y las políticas institucionales.

La evaluación de la evaluación, ausente en las modalidades de evaluación vigentes, deberá incluir el trabajo de los evaluadores y el funcionamiento de los programas mismos. Para ello, sería conveniente generar criterios y procedimientos, por ejemplo, las horas que requiere, la cantidad de expedientes a cargo de cada evaluador, la dinámica de trabajo de las comisiones dictaminadoras, el tipo de dificultades más frecuente, los índices de aprobación y rechazo, el contenido y el número de las solicitudes de revisión y las valoraciones de los académicos sobre el proceso, entre otras. A partir de lo anterior se harían los ajustes que se consideren necesarios para las siguientes evaluaciones.

¿QUIÉNES Y CÓMO PARTICIPAN EN LA EVALUACIÓN?

Dada la gran cantidad de expedientes que típicamente hay que atender, haría falta estimar con mayor seriedad el número de evaluadores que se requerirán en función del tiempo real que exige la evaluación rigurosa de cada expediente. No es recomendable recargar a los evaluadores con un número excesivo de expedientes, como sucede en la actualidad.

Para reducir el riesgo de evaluaciones prejuiciadas o superficiales, se propone que cada expediente sea evaluado por al menos dos, o incluso tres evaluadores, y que las comisiones puedan solicitar la opinión de expertos cuando se considere necesario.

Es deseable que los evaluadores sean elegidos por los profesores de las unidades académicas de una lista de sus pares, y que éstos no sean las autoridades de la institución. El nivel alcanzado en los programas de estímulos —el SNI o algún otro—, no representa un criterio que garantice una buena evaluación.

Lo ideal sería iniciar ejercicios de evaluación que incorporen las modificaciones planteadas. Con el tiempo, estos ejercicios aportarían a superar el concepto de evaluación, interiorizada en la mayoría de los universitarios como la tarea burocrática de llenar formatos y reunir constancias para la presentación de cada vez más informes y reportes de productos y actividades. También contribuirían a reconstruir la confianza perdida en el otro, la capacidad de escuchar y la crítica constructiva, así como el interés fundado en el compromiso con uno mismo, con la tarea y con la institución; todas éstas son condiciones indispensables para poner en práctica la función diagnóstica y formativa en cualquier modalidad de evaluación académica.

CONCLUSIÓN

Cualquier intento por mejorar sustancialmente los procesos de evaluación del trabajo académico tendrá que afrontar el problema medular de que hoy la evaluación está unida a la administración de los ingresos económicos de los académicos en forma de estímulos y sobresueldos. Esto hace urgente poner sobre la mesa de discusión la necesidad de un salario base digno para todos los académicos, aunque siga existiendo algún tipo de deshomologación salarial debida a la diferencia en términos de compromiso institucional, aportes al conocimiento y el mejoramiento de la formación de recursos humanos que requiere el país.

La presente propuesta representa un acercamiento para atender las limitaciones y los efectos de los actuales programas de estímulos. Pretende ofrecer a las instituciones de educación superior un nuevo horizonte mediante la transformación de la evaluación de sus académicos. Se trata de transitar del recuento curricular a la evaluación diagnóstica y formativa, introduciendo nuevos fundamentos y criterios en los programas vigentes. Las virtudes de nuestra propuesta son la construcción de un sistema real de evaluación que respete la heterogeneidad de las instituciones, sus posibilidades reales de cambio y la diversidad de disciplinas y trayectorias; que sea equitativo, transparente, que fomente la participación de los académicos en el proceso, que esté articulado a un proyecto institucional y que permita mejorar la calidad de las prácticas académicas. También pretende simplificar

la maquinaria burocrática que participa en las evaluaciones, contribuir a la autonomía de las instituciones y reducir el costo en trabajo y dinero de los procesos. Incluye algunas sugerencias de carácter operativo para avanzar en la implementación de la propuesta general.

Reconocemos la limitación principal de esta propuesta en el actual contexto, en el que los programas se asocian con los ingresos de los académicos; una lógica que por lo pronto no está en nuestras manos modificar. Sin embargo, sí se podrían promover propuestas en las cuales se cambie la proporción entre salario base y estímulos, con el fin de fortalecer el salario con respecto a los segundos y lograr progresivamente que todos los académicos tengan un salario digno. Lo anterior supone una participación activa tanto de éstos como de las autoridades, que implique una discusión colectiva del documento y su adecuación a cada institución o campo disciplinario, así como socializar dicha discusión y los resultados de las aplicaciones. Implica aceptar que será un proceso lento de construcción y reflexión cotidiana, a la vez individual y colegiada. Aprovechando todos los resquicios que existen en las instituciones, gracias a su autonomía relativa, el tránsito a un proceso de evaluación fundamentado en los nuevos supuestos enunciados permitiría generar círculos virtuosos en el funcionamiento institucional, individual y grupal, y generar una nueva vitalidad institucional con un futuro más esperanzador para nuestras universidades y académicos.

REFERENCIAS

- ARENAS Basurto, Jorge (1998), *Políticas de evaluación en la comunidad académica de México (1994-1997). El SNI y el programa del PRIDE en la UNAM*, Tesis de Maestría en Sociología Política, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- GALAZ Fontes, Jesús Francisco y Manuel Gil Antón (2013), "The Impact of Merit-Pay Systems on the Work and Attitudes of Mexican Academics", *Higher Education*, vol. 66, núm. 3, pp. 357-374.
- GARCÍA Salord, Susana, Rocío Grediaga y Monique Landesmann Segall (2003), "Los académicos en México: hacia la constitución de un campo de conocimiento 1993-2002", en Patricia Ducoing (coord.), *Sujetos actores y procesos de formación*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), Colección Estados del Conocimiento, pp. 115-268.

- KANT, Immanuel (2003), *El conflicto de las facultades*, Madrid, Alianza.
- KROTZ, Esteban (comp.) (1992), *La problemática de la evaluación académica*, Mérida (Yucatán), Universidad Autónoma de Yucatán.
- LÓPEZ Zárte, Romualdo (1996), *El financiamiento a la educación superior, 1982-1994*, México, ANUIES.
- Sugerencias de lectura**
- ANUIES, *Anuarios estadísticos ANUIES, 1970-1980*, México, ANUIES.
- ANUIES, *Anuarios estadísticos ANUIES, 1980-1985*, México, ANUIES.
- BOYER, Ernest (1990), *Scholarship Reconsidered: Priorities of the professoriate*, Princeton, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- CORDERO Arroyo, Graciela, Jesús Francisco Galaz Fontes y Juan José Sevilla García (2003), *La evaluación de la diversidad en el trabajo académico. Los programas de estímulos en la UABC: 1990-2002*, México, ANUIES/UABC.
- DE IBARROLA, María (1991), "La evaluación del trabajo académico desde la perspectiva del desarrollo *sui géneris* de la educación superior en México", *Perfiles Educativos*, núm. 53-54, pp. 5-11.
- DE VRIES, Wietse (2000), "La evaluación en México: una década de avances y paradojas", en Hugo Casanova, Ángel Díaz-Barriga, Raúl Domínguez, Romualdo López Zárte, Alma Maldonado, Javier Mendoza, Humberto Muñoz, Roberto Rodríguez y Wietse de Vries, *Diversidad y convergencia. Estrategias de financiamiento, gestión y reforma de la educación superior*, México, UNAM, pp. 79-106.
- DE VRIES, Wietse y Germán Álvarez (2015), "Can Reform Policies Be Reformed? An analysis of the evaluation of academics in Mexico", en Pavel Zgaga, Ulrich Teichler, Hans G. Schuetze y Andrä Wolter (eds.), *Higher Education Reform: Looking back - looking forward*, Fráncfort, Peter Lang, pp. 257-272.
- DÍAZ-BARRIGA, Ángel (2005), "Los programas de estímulos del desempeño académico", en Ángel Díaz-Barriga y Javier Mendoza (coords.), *Educación superior y Programa Nacional de Educación 2001-2006. Aportes para una discusión*, México, ANUIES, pp. 217-247.
- DÍAZ-BARRIGA, Ángel y Teresa Pacheco (coords.) (1997), *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, México, UNAM.
- Foro Consultivo Científico y Tecnológico (FCCyT)/ Academia Mexicana de Ciencias (AMC) (2005), *Una reflexión sobre el Sistema Nacional de Investigadores, a veinte años de su creación*, México, FCCyT.
- FRIXIONE, Eugenio, Lourdes Ruiz-Zamarripa y Gerardo Hernández (2016), "Assessing Individual Intellectual Output in Scientific Research: Mexico's national system for evaluating scholars performance in the humanities and the behavioral sciences", *PLoS ONE*, vol. 11, núm. 5. DOI: <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0155732>.
- GALAZ Fontes, Jesús Francisco (2013), "Los académicos en México: desarrollos recientes, 2002-2011", en Claudia Lucy Saucedo Ramos, Carlota Guzmán Gómez, Etelvina Sandoval Flores y Jesús Francisco Galaz Fontes (coords.), *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)/ANUIES, Colección Estados del Conocimiento, pp. 411-491.
- GALAZ Fontes, Jesús Francisco y Manuel Gil Antón (2009), "La profesión académica en México: un oficio en proceso de reconfiguración", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 2, en: <http://redie.uabc.mx/vol-11no2/contenido-galaz2.html> (consulta: 1 de agosto de 2016)
- GARCÍA Salord, Susana (1999), "La evaluación académica: recuento curricular y balance histórico", en Mario Rueda y Monique Landesmann (coords.), *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, México, UNAM, colección Pensamiento Universitario pp. 67-82.
- GIL Antón, Manuel (1999), "Los académicos en los noventa. ¿Actores, sujetos, espectadores, rehenes?", V Congreso Nacional de Investigación Educativa, Aguascalientes, 30 y 31 de octubre, 1 y 2 de noviembre de 1999.
- GREDIAGA, Rocío (1998), "Cambios en el sistema de recompensa y reconocimiento en la profesión académica en México", *Revista de la Educación Superior*, vol. 27, núm. 108, pp. 125-180.
- GREDIAGA, Rocío (2006), "Las políticas hacia los académicos en las últimas décadas. Cambios en la regulación de las trayectorias y el sistema de reconocimiento y recompensas de la profesión académica en México", *CPU-e*, núm. 2, pp. 1-72, en: <http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/145/245> (consulta: 25 de octubre de 2012).
- HICKS, Diana, Paul Woutersb, Ludo Waltman, Sarah de Rijcke e Ismael Rafols (2015), *El manifiesto de Leiden sobre indicadores de investigación*,

- en: http://www.ingenio.upv.es/es/manifiesto#.WROTSuU1_Dc (consulta: 1 de agosto de 2016).
- IBARRA Colado, Eduardo (1999), "Evaluación, productividad y conocimiento: barreras institucionales al desarrollo académico", *Sociológica*, año 14, núm. 41, pp. 51-60.
- IBARRA Colado, Eduardo (2000a), "Evaluación burocrática, entre la calidad y el utilitarismo: análisis de los mecanismos de control del desempeño académico", en Ángel Díaz-Barriga y Teresa Pacheco (coords.), *Evaluación académica*, México, UNAM/ FCE, pp. 64-89.
- IBARRA Colado, Eduardo (2000b), "Los costos de la profesionalización académica en México: ¿es posible pensar en un modelo distinto?", en Daniel Cazés Menache, Eduardo Ibarra Colado y Luis Porter Galetar (coords.), *Los actores de la universidad: unidad en la diversidad?*, México, UNAM-CEIICH, pp. 61-99.
- IBARRA Colado, Eduardo (2007), "De la evaluación del trabajo académico al reconocimiento de las trayectorias: por un nuevo modelo de la carrera académica", en José Gandarilla (coord.), *Reestructuración de la universidad y del conocimiento*, México, UNAM, pp. 135-149.
- IBARRA Colado, Eduardo y Norma Rondero López (2008), "Regulación del trabajo académico y deshomologación salarial: balance general de sus ejes problemáticos", en Teresinha Bertussi y Gabriela González (coords.), *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva 2005*, México, UPN/Miguel Ángel Porrúa/H. Congreso de la Unión, pp. 569-601.
- KOHN, Alfie (1994), "¿Por qué no funcionan los programas de incentivos?", *Universidad Futura*, vol. 5, núm. 15, pp. 61-66.
- ORDORIK, Imanol (coord.) (2004), *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*, México, UNAM/Miguel Ángel Porrúa.
- RAMOS, María Elena, Veronika Sieglin y María Zúñiga Coronado (2013), "La intransparente transparencia... La asignación de sueldos y niveles académicos al profesorado en una universidad del norte de México", *Perfiles Educativos*, vol. XXXV, núm. 141, pp. 26-45.
- RICKER, Martin (2015), "A Numerical Algorithm with Preference Statements to Evaluate the Performance of Scientists", *Scientometrics*, vol. 103, núm. 1, pp. 191-212.
- RODRÍGUEZ Jiménez, Raúl y Laura Elena Urquidi (2012), "Envejecimiento, jubilación y renovación de las plantas académicas", en Rocío Grediaga (coord.), *Socialización de la nueva generación de investigadores en México*, México, ANUIES-Biblioteca de la Educación Superior, pp. 349-395.
- RONDERO López, Norma (2005), *Transformación de los modos de regulación del trabajo académico en México: 1945-2000*, Tesis de Doctorado, Programa de Estudios Sociales-Línea de Estudios Laborales, México, UAM-I, en: <http://tesiuami.izt.uam.mx/uam/asp/uam/presentatatesis.php?recno=14351&docs=UAMI14351.pdf> (consulta: 1 de agosto de 2016).
- RUEDA, Mario y Monique Landesmann (coords.) (1999), *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, México, UNAM.
- RUEDA, Mario (coord.) (2011), *¿Evaluar para controlar o para mejorar? Valoración del desempeño docente en las universidades*, México, UNAM-IISUE.
- WILSDON, James (2015, 9 de julio), "The Metric Tide: An agenda for responsible indicators in research", *The Guardian*, en: <https://www.theguardian.com/science/political-science/2015/jul/09/the-metric-tide-responsible-indicators-research> (consulta: 1 de agosto de 2016).

R E S E Ñ A S



El cambio educativo en Finlandia ¿Qué puede aprender el mundo?

Pasi Sahlberg, Buenos Aires, Paidós, 2013

Axel Didriksson T.*

En estas líneas se presenta la reseña del libro del autor finlandés, Pasi Sahlberg, porque más allá de la relevancia académica del autor, y del extraordinario contenido y expresividad de su texto, éste contiene un conjunto bien documentado de experiencias respecto de una de las más exitosas reformas educativas del mundo; el libro, además, da pie para poder establecer y constatar las enormes diferencias respecto de lo que se ha denominado “la primera y más importante reforma estructural del actual sexenio: la reforma educativa” que se ha puesto en marcha en México.

El contraste es abismal, y mostrarlo es el principal motivo de este trabajo. En la lectura de esta reseña, el lector va a encontrar seguramente puntos de comparación muy ilustrativos entre ambos casos, el de Finlandia y el de México, y también comentarios críticos. Por supuesto que la intención de Pasi Sahlberg no fue realizar la comparación de la reforma educativa de Finlandia con la de nuestro país, sino de quien escribe estas líneas, pues se considera que vale la pena conocer y contrastar estas dos realidades.

Pasi Sahlberg es, según los datos que se presentan en la edición que se toma de referencia, el director general del Centro para la Movilidad y Cooperación Internacional (CIMO) del Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia. Su más grande orgullo es haber sido profesor, pero ha pasado por el Banco Mundial y por la Comisión Europea de Italia; ha trabajado en temas de educación en Estados Unidos, Canadá, Europa, Medio Oriente, África y Asia, y ha sido profesor de la Universidad de Oulu en su país.¹

El punto de arranque del análisis sobre el caso finlandés es la crisis educativa que se está presentando en diversos casos nacionales, otros dominantes, como el de Estados Unidos y varios países de Europa; como indica el autor, en ellos se sigue reproduciendo la paradoja de Albert Einstein: “siguen haciendo lo mismo y esperan obtener un resultado diferente”. Es el caso del modelo *charter school* de Estados Unidos, el de competencias, la evaluación por estándares, la coerción sobre los

* Investigador titular del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Presidente de la Global University Network for Innovation (GUNI), para América Latina y el Caribe. CE: didrik@unam.mx

¹ Para mayor información sobre el autor, véase: www.pasisahlberg.com

maestros, la baja paga a los mismos junto a su descrédito social, y los modelos de currículos basados en logros homogéneos. A estos enfoques pedagógicos y educativos, que se han extendido en algunos países como México, el autor los caracteriza como de “salvataje”, en donde los especialistas “son poco más que sicópatas narcisistas obsesionados por el control y mentalmente perturbados” (p. 22, cit. a Kets de Vries, 2006).

Esta idea obsesiva por el control de las escuelas es contraria al espíritu de la reforma educativa de Finlandia, la *pereskoulu*: “una nación educada no puede ser creada por la fuerza” (p. 30). El principal mensaje que se promueve es que el modelo que ahora es emblemático por el éxito alcanzado por sus estudiantes y profesores, por su sistema en conjunto, se ha construido al revés de lo que se ha propuesto hacer en el sistema educativo de México, y en otros países. Porque en Finlandia no se promueve la competencia entre los alumnos o en los maestros, no se pretende suprimir a los sindicatos, las evaluaciones deben ser muy limitadas y bien orientadas, se impulsa la confianza y la responsabilidad de los maestros, se les dignifica, no se les exige rendir cuentas, no se impone un currículo único, y no se mercantiliza la educación. La educación en Finlandia está considerada como un bien público (tiene sus costos, por supuesto) y un derecho humano universal. De hecho, en Finlandia no hay escuelas ni universidades privadas.

Como dice el autor:

Uno de los mensajes clave de este libro es que, a diferencia de muchos otros sistemas contemporáneos de educación, el sistema finlandés no ha sido infectado por políticas mercantilistas de competencia y exámenes de gran presión. La principal razón es que la comunidad educativa del país continúa sin estar convencida de que la competencia y la selección mediante más pruebas estandarizadas... serían buenas para las escuelas. El objetivo final de una política de exámenes de gran presión es exitoso si afecta positivamente el aprendizaje del estudiante. No si incrementa las calificaciones de los estudiantes en una prueba en particular... si tomarlas conduce a una enseñanza discriminatoria, la validez de estas pruebas de alto riesgo para los alumnos debe ser cuestionada... Las autoridades... y los docentes no están convencidos de que un frecuente control externo basado en evaluaciones y una mayor rendición de cuentas sean beneficiosos para el estudiante y su aprendizaje (p. 80).

Ser profesor en el sistema educativo finlandés está considerado como la carrera profesional más exitosa, por encima de ser médico, administrador o abogado, debido a que la misma es altamente valorada socialmente y no reprimida ni vilipendiada, aun para los profesores que mantienen una posición crítica sobre el sistema.

La reforma educativa en ese país tiene una historia de cerca de 40 años, desde sus primeros esfuerzos y propuestas de los ochenta a la fecha, y es muestra de que cuando se ha comenzado temprano, a tiempo

y bien, se puede llegar mejor al futuro deseado, y no, como pasa en México, que se ha dejado perder la oportunidad de hacer las cosas bien desde hace décadas, y se las sigue haciendo peor con lo mismo.

“Menos es más” es la fórmula que el autor menciona de forma insistente porque es el mensaje central de la reforma educativa de su país. Se tienen menos horas de clase, pero se trabaja con mayor profundidad en las horas de clase, y las horas libres son aprovechadas para el estímulo abierto a la construcción de un nuevo aprendizaje. Una de las claves del éxito de Finlandia es que tiene el menor número de horas-escuela de entre los países de la OECD (en México se han considerado las horas calendario como algo importante para fines de gestión y organización administrativa, y no para los contenidos sobre lo que se aprende en el tiempo escolar), sobre todo para permitir que los docentes puedan trabajar más en la preparación de sus clases.

El factor docente es una pieza clave de la reforma en Finlandia, desde una perspectiva muy distinta a lo que ocurre en México:

La experiencia finlandesa indica que es más importante asegurarse de que el trabajo de los docentes en las escuelas esté basado en la dignidad profesional y en el respeto social, a fin de que puedan cumplir con su intención de elegir la docencia como una carrera de por vida (p. 125).

Es por ello que en ese país no hay inspección escolar rigurosa y no hay pruebas estandarizadas para los estudiantes ni para los profesores; los educadores tienen la más amplia autonomía para dirigir sus clases, programas y cursos, y no hay un currículo nacional estándar. Ser maestro es la profesión más altamente valorada por la sociedad, por encima de cualquier otra (p. 128). El concepto de autonomía (a diferencia de lo que se concibe ahora en el “nuevo” modelo educativo de México), no se concentra en las autoridades directivas o administrativas (como aparece en la idea denominada “la escuela en el centro”), sino en la autonomía del profesor:

Los maestros en Finlandia esperan experimentar autonomía profesional, prestigio, respeto y confianza en su trabajo... Las condiciones de trabajo y el ambiente moral y profesional son lo que cuenta para que los jóvenes finlandeses decidan si van a seguir una carrera docente o buscar trabajo en otro campo (p. 133).

Como el tema magisterial ha sido uno de los de mayor controversia y conflicto en México, vale la pena reseñar lo que presenta el autor al respecto, desde el caso de Finlandia, que debería de ser punto de comparación crítica, pero también constructiva, con el nuestro. Como se ha divulgado de forma profusa, el tema de la calidad en la formación de los docentes finlandeses se ha considerado uno de los aspectos centrales del éxito de la reforma educativa; de hecho, la formación de los profesores es una parte muy importante de la educación superior de ese país.

No se le considera de tipo técnico y semi-profesional, sino netamente universitaria, en donde el profesorado tiene como meta obtener, por lo menos, el grado de “maestría”, dado el fuerte componente que tiene, en las tareas del profesor, la investigación académica:

La formación académica de los docentes se centra en el desarrollo equilibrado de las competencias personales y profesionales de un futuro educador. Se presta especial atención a la construcción de capacidades pedagógicas de pensamiento, lo que permite a los educadores gestionar los procesos de enseñanza de acuerdo con los conocimientos contemporáneos y la práctica educativa. La educación finlandesa del maestro de primaria se caracteriza por el estudio de la educación como un tema principal compuesto de tres áreas temáticas: 1) teoría de la educación; 2) conocimiento del contenido pedagógico; 3) didáctica y práctica de las asignaturas (pp. 136-137).

En el plan de estudios, sustentado en los acuerdos europeos del denominado proyecto Bolonia, la formación del profesor busca articular conocimientos vinculados a la profesión, a la psicología y a la sociología educativa, a la teoría curricular, a la evaluación, a la educación especial y al conocimiento pedagógico de los contenidos (p. 139). A ello se suma una formación general universitaria en física, química, filosofía, música, y por lo menos dos idiomas extranjeros, además de los dos idiomas nacionales (p. 140); y deben contar con calificaciones superiores al resto de los que buscan graduarse en otras profesiones.

Como ya decíamos, para ser un maestro en Finlandia la investigación es obligada y central, ya que se concibe como vinculante al mejoramiento de la calidad de sus programas y de su formación:

Una formación del docente basada en la investigación significa que la integración de las teorías educativas, las metodologías de investigación y la práctica desempeñan un papel importante en los programas de formación. Los planes de estudio de formación docente están diseñados de manera que construyan un continuo sistemático desde los fundamentos del pensamiento educativo hasta las metodologías de investigación educativa, y posteriormente a los campos más avanzados de la ciencia de la educación. Cada estudiante construye, así, una comprensión de la naturaleza sistémica e interdisciplinaria de la práctica educativa. También adquiere habilidades de diseño, realización y presentación de trabajos de investigación originales sobre aspectos prácticos o teóricos de la educación. Un elemento integral de la educación docente basada en la investigación es la capacitación práctica en escuelas, componente clave del currículo (p. 143).

Dado el tiempo escolar real, los docentes pueden dedicar más tiempo al perfeccionamiento de su práctica y de su labor profesional y de

investigación, y es esto lo que les permite gozar de una verdadera autonomía, no entendida como control desde el interior de la escuela por los directores o los supervisores (como se ha propuesto en México), sino desde su actividad social y personal fuera o dentro de la escuela.

...los maestros han exigido una mayor autonomía y responsabilidad en la planificación curricular y en la evaluación de los alumnos. El contexto profesional de la enseñanza de este país difiere significativamente del de otros países respecto de cómo los educadores experimentan su trabajo. El entorno profesional de respeto que experimentan los educadores en Finlandia es un factor importante, no sólo para las políticas formativas de los educadores, sino también para explicar por qué tantos jóvenes consideran la enseñanza como una carrera tan admirada (p. 149).

Una gran diferencia comparativa, como se ha señalado con antelación, estriba en que no existe un currículo nacional, porque éste es una responsabilidad del profesor, así como de los colectivos escolares, para generar el diseño y la innovación continua de sus programas de estudio, y no del Estado, aunque éste sea el que lo autorice.

Otra de las grandes diferencias se refiere a sí, como en México, el trabajo docente o de investigación es valorado sólo por la vía de pagos extraordinarios. En el caso Finlandés la diferencia es abismal:

Pagar a los docentes según el desempeño de sus alumnos es una idea ajena en Finlandia. Las autoridades y la mayoría de los padres entienden que la enseñanza, el cuidado y la educación de los niños es un proceso demasiado complejo para poder ser medido solamente mediante indicadores cuantitativos. En las escuelas finlandesas, el principio operativo es que la calidad de la enseñanza y de la escuela se define a través de la interacción mutua entre la escuela y los estudiantes, junto con sus padres (p. 154).

En resumen, el autor considera como los ejes centrales del desempeño docente, tan valorado en la experiencia finlandesa, los siguientes: 1) los individuos más capaces y con mayor talento se dedican a la enseñanza; 2) existe una estrecha colaboración entre las facultades de asignatura y las escuelas de educación; y, 3) la formación docente está orientada hacia la investigación. Con ello las diferencias con la formación de maestros en México tiene grandes brechas y mucho que aprender, no para imitar, sino para reflexionar de forma crítica sobre lo que aquí se hace, porque como dice el autor:

...una condición fundamental para poder atraer a los jóvenes más capaces año tras año a la formación docente es que el trabajo de un maestro debe representar una profesión independiente y respetada en lugar de una profesión sólo enfocada en la implementación técnica de normas

obligatorias externas, pruebas interminables y cargas administrativas (p. 158).

Con esta última cita se puede decir mucho, o realmente poco, para los políticos mexicanos en turno y para los expertos diseñadores, sobre lo que se presenta como el “nuevo modelo educativo” del país (...que ocurrirá, dicen, hasta el 2018) o, también, absolutamente nada, cuando predominan la ignorancia y las fórmulas que pretenden que todo cambie para que todo siga igual.

La investigación en educación: epistemologías y metodologías

Patricia Ducoing (coordinadora), México, AFIRESE/Plaza y Valdés, 2016

David Pérez Arenas*

La investigación en educación: epistemologías y metodologías está conformado por 30 trabajos agrupados en cinco ejes analíticos: 1) la educación como objeto de investigación; 2) tradiciones académico-disciplinarias de la educación; 3) la didáctica y su estatuto epistemológico; 4) epistemologías analíticas y epistemologías interpretativas; y 5) metodologías de investigación educativa. En todos ellos se identifica un entrecruzamiento de miradas desde donde se aborda una diversidad de viejos problemas y temas relevantes para la producción del conocimiento educativo relacionados con este campo. Más que hacer una descripción de cada uno de los capítulos, en estas líneas se hará una reseña general en relación con el contexto e importancia de la obra, así como de algunos debates y aportaciones derivadas de los ejes analíticos, con el fin de despertar en el lector el interés de leer directamente la obra.

Los trabajos que integran el libro se derivaron de las ponencias presentadas en el segundo congreso que la Asociación Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación (AFIRSE) sección mexicana organizó en 2014, como los que de manera periódica se realizan en los diferentes países en donde se ubican las otras secciones. Es necesario señalar la importancia de los fundadores (Gastón Mialared y Jacques Ardoino), y de los miembros de esta asociación, en la introducción de aportaciones y polémicas que han configurado y transformado el campo educativo en nuestro país desde 1990. Dos de las más importantes son: 1) la incorporación del debate sobre las ciencias de la educación; y 2) el que corresponde a la dimensión epistémica, tanto para la definición de los objetos de estudio que conforman el campo como para el sustento de las perspectivas metodológicas asociadas con la construcción del conocimiento educativo, temas ejes del congreso y del libro.

Tuvieron que pasar más de dos décadas para que estas reflexiones y cuestionamientos se transformaran en aportaciones al conocimiento educativo, sustentados ya no sólo en la crítica, sino principalmente en la producción, como lo muestra la mayoría de los trabajos contenidos en el libro; nos referimos a las polémicas en relación con la pedagogía y la(s) ciencia(s) de la educación, los debates entre las perspectivas explicativas y comprensivas, o entre los diferentes giros lingüísticos que se

* Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM).
CE: filemoncs21@gmail.com

han dado no sólo en el campo de las ciencias de la educación, sino de las ciencias sociales y humanas, como bien lo introduce la coordinadora del libro, y presidenta de la AFIRSE sección México.

Los temas abordados en el texto, y derivados del congreso, son los que dieron origen a la Asociación en México a principios de los años noventa, pero el contexto, las miradas y aportaciones han cambiado sustancialmente: el primer tema es la crisis estructural generalizada (De Alba, 2003) que afecta tanto al nuevo orden-desorden mundial, como a todos los sistemas de pensamiento, y genera la dislocación de la modernidad como estructura histórica y un clima de gran incertidumbre en todos los sentidos.

Ante este escenario, la mayoría de los trabajos coinciden en dejar de lado la confrontación que subyace en los debates teórico epistémicos en relación con los objetos de estudio y con las perspectivas metodológicas que intervienen en la producción del conocimiento, apoyados en posturas disciplinarias y esencialistas; para en su lugar proponer —y lo más importante, utilizar— miradas sustentadas en la complejidad, la multirreferencialidad y el conocimiento de frontera, y enfrentar tanto los viejos como los nuevos problemas del campo educativo de manera más constructiva.

El libro muestra, a través de sus diferentes capítulos, que en México, al igual que en otros países de los que provienen los trabajos presentados en el Congreso, se ha transitado de los estudios que en otro tiempo se limitaban a demandar la incorporación de la dimensión epistémica en educación, y a promover nuevas metodologías de investigación; a documentar la emergencia y la importancia que han adquirido —en la producción del conocimiento educativo— las epistemologías y metodologías de la investigación que hasta hace algunas décadas se anunciaban o aparecían de manera marginal. En este sentido, los autores exponen y analizan los nuevos objetos de estudio que se han incorporado al campo educativo, complejizándolo cada vez más.

Los trabajos seleccionados para el libro, además de las introducciones a cada sección, son sólo una muestra de los cientos de ponencias presentados en el Congreso; la proliferación de trabajos sobre filosofía y epistemología de la educación muestra la capacidad de convocatoria e interrelación que tienen estos temas en los investigadores educativos en la actualidad, lo que debe celebrarse en un contexto en el que el crecimiento exponencial de posgrados en educación, y el cambio en los propósitos, orientaciones y modalidades de formación, han traído consigo la marginación y el desplazamiento de estos temas, tanto de la investigación, como de los debates acerca de los planes y programas de estudio de dichos posgrados (Pérez Arenas, *et al.*, 2013).

DEBATES Y APORTACIONES DESDE LOS CINCO EJES ANALÍTICOS QUE ESTRUCTURAN EL LIBRO

Una de las aportaciones más importantes que encontramos en el eje “La educación como objeto de investigación”, es que los trabajos ahí incluidos

ya no reclaman la necesidad de dar un reconocimiento a la educación en sí misma como objeto de investigación, como sucedía hasta hace algunos años, para en su lugar mostrar las aportaciones actuales desde los estudios de fronteras, es decir, derivados de otros espacios, lugares y dispositivos intelectuales. Esto permite una mejor comprensión de la educación como un objeto de investigación multirreferencial y complejo.

En estos procesos discursivos dejan de tener centralidad los criterios cientificistas derivados de las posturas empírico analíticas, para dar paso a la recuperación de las personas y sus relaciones. En esta lógica, la implicación, el compromiso, la alteridad y la subjetividad intervienen no sólo en los procesos de formación de los sujetos, sino en la construcción misma de los objetos de investigación del campo educativo, como lo argumentan Bouvet y Weiss; y, al mismo tiempo, demandan la recuperación de nuevos dispositivos intelectuales, como lo plantea De Alba al proponer un horizonte ontológico de lo educativo (HOE), un lugar no lugar de lo imaginario, cronotópico, cultural, ético, político, metafórico... desde el cual se construye o analiza un campo o un problema educativo. Esta autora recupera la metáfora para mostrar cómo lo educativo, al igual que el amor, están atrapados en una dicotomía y una tensión irresolubles, entre la oportunidad y la carencia, la sabiduría y la ignorancia. En otro tiempo se consideraba que estas dicotomías eran mutuamente excluyentes, como señala Cacho al retomar el viejo debate entre la educación como objeto de estudio y la educación como práctica social. Todo lo anterior, sin embargo, no niega el valor de las aportaciones que en otro tiempo se hicieron a la educación como objeto de investigación, a partir del desarrollo teórico conceptual de otros subcampos, como muestran Barrón y Morelli, en México y Argentina, en el caso del currículo.

En relación con el eje “Tradiciones académico-disciplinarias en educación”, si bien, como señala Díaz-Barriga, existen dificultades para identificar y legitimar tales tradiciones debido a que la conformación disciplinaria del campo educativo es reciente, una de las mayores aportaciones de los cinco trabajos agrupados en este eje es mostrar que siempre han existido, ya sea para sustentar o para cuestionar las decisiones que se han tomado en los sistemas y las prácticas educativas institucionales. En los últimos años se han empezado a incorporar nuevas perspectivas o miradas intelectuales provenientes de otros ámbitos y regiones que ofrecen alternativas críticas a las denominadas tradiciones académico-disciplinarias hegemónicas, sin que ello implique negar su importancia o validez para los contextos en que surgieron.

En México, como lo señala Ileana Rojas, en el siglo pasado tuvo gran importancia la tradición alemana, recuperada por Larroyo, para la construcción de conocimiento relacionado con la formación de profesores; así como la tradición estadounidense de Dewey y la francesa de Durkheim, como lo apunta Díaz-Barriga; o en Francia la incorporación de los estudios desde las ciencias de la educación (Marmoz). En su

momento estas tradiciones han permeado y orientado las concepciones y prácticas de los docentes, académicos e investigadores educativos, así como los debates en relación con la disciplina —o las ciencias— que conforman el campo educativo. Cabe señalar, sin embargo, que todo esto ha estado mediado por los procesos de institucionalización y por estructuras sociohistóricas que en cierta forma también han influido en la sobre-determinación de dichas tradiciones; es el caso del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el Consejo Mexicano de Investigación Educativa en México (COMIE), que al asociar el reconocimiento académico con o el *merit pay*, se han convertido, a su vez, en tradiciones, como lo argumenta Díaz-Barriga. Frente a lo anterior, las alternativas epistémicas desde otros lugares o regiones, como la interculturalidad, las fronteras y el sentido común, adquieren cada vez mayor importancia y generan nuevos andamios para el estudio de la educación.

“El estatuto epistemológico de la didáctica”, otro eje de la obra de Ducoing, ha sido cuestionado por las políticas educativas actuales, desplazado por la lógica administrativa de mercado, y reducido a las miradas psicologizantes o derivadas de las evaluaciones a gran escala de las reformas actuales. Desde tres contextos muy diferentes, Francia, México y Brasil, Martinand, Orozco, Santoro y Garrido demandan como tarea urgente realizar miradas críticas y alternativas, derivadas de la investigación, que permitan un reposicionamiento del estatuto epistemológico, teórico y conceptual de la didáctica; así como superar el debate en torno a la didáctica, las didácticas y lo didáctico, para en su lugar proponer el reconocimiento de un enfoque donde todos estos planos coexistan y se articulen, así sea de manera tensionada.

Orozco, por su parte, señala la importancia de recuperar el lugar de la didáctica con el sentido que Comenio le otorgó hacia el siglo XVII, y sobre el que se sustentó la pedagogía; así mismo, plantea que hay que identificar las condiciones que generaron el desplazamiento epistémico, teórico y conceptual en las reformas estructurales contemporáneas, así como la desvalorización del saber y del rol de intelectual de quien ejerce el oficio de enseñar, ya que esos dos fenómenos provocaron la reducción del docente y de su tarea a la de un técnico. En este sentido, las aportaciones latinoamericanas que recuperan a Freire, como las de Santoro y Garrido, o la francesa de Martinand en torno al carácter multirreferencial de las ciencias de la educación y la complejidad del campo educativo, proponen que ante la diversidad de disciplinas, áreas y campos de conocimiento, susceptibles de ser enseñados o aprendidos, y ante el surgimiento de nuevos campos o saberes que se van produciendo en las fronteras de las disciplinas o en otros ámbitos donde se dan procesos de formación, como la vida cotidiana y los espacios laborales, se promueva una didáctica multidimensional y/o tantas didácticas específicas como lo demande el campo. Algunas de ellas serán emergentes y otras contarán con mayor tradición, como la didáctica de las matemáticas, que en palabras de Ávalos, no sólo ha consolidado una

epistemología propia de esta disciplina, sino que actualmente contribuye a la discusión epistemológica.

En la cuarta parte del libro, “Epistemologías analíticas y epistemologías interpretativas”, las aportaciones se derivan de lo que los autores denominan como problemas, notas y discusiones que se dan entre estas dos perspectivas epistémicas en el campo de las ciencias sociales, humanas y de la educación; sin embargo, incorporan un referente contextual que permite comprender su pertinencia y su legitimidad en la producción del conocimiento educativo. Esto es lo que hace Peyron al analizar las diferentes etapas y epistemes por las que han transitado las ciencias de la educación; o al resaltar las aportaciones de algunos autores que en otro tiempo sólo fueron considerados como un referente para la incorporación de la perspectiva comprensiva al campo de las ciencias de la educación. Es éste el caso de Dilthey, de quien Ducoing retoma las categorías de las ciencias del espíritu, la cultura y las humanidades, para enfatizar su importancia en los procesos de formación —y, por lo tanto, en lo educativo—, sobre todo en estos tiempos en que de manera silenciosa empiezan a ser desplazadas de los procesos de investigación. En el mismo sentido está el trabajo de García y Limón, quienes frente a lo que denominan “limitaciones de los paradigmas”, recuperan la polémica entre Popper y Adorno para analizar algunas aportaciones que uno y otro, y quienes les precedieron, han hecho en relación con el planteamiento del problema y la definición de objetivos de investigación, momentos que tanto agobian a quienes se inician en este oficio.

Otra forma de abordar la problemática relacionada con la epistemología de las ciencias sociales y de la educación es el cuestionamiento de lo que Lenarduzzi ha denominado como la sospecha hacia el discurso de las visiones eurocéntricas y androcéntricas, derivado de los estudios decoloniales y feministas. Estos estudios se han generado desde miradas y espacios que emergen en las fronteras no sólo de las disciplinas, sino de las regiones y de los grupos sociales marginados en otro tiempo, y ponen en jaque el logocentrismo occidental con sus constitutivos pares dicotómicos. Frente a ello, Navarrete propone una recuperación y rediscusión del eclecticismo teórico en las ciencias sociales y humanas, como una alternativa de análisis para el estudio de la realidad social y educativa, siempre y cuando se sustente en una vigilancia onto-epistémica que atienda tanto las circunstancias en que se produce el conocimiento, como los obstáculos que lo entorpecen.

La última parte del libro integra diez trabajos enfocados a las “Metodologías de investigación educativa”, que se pueden agrupar en tres: en el primer grupo están los que profundizan en alguna de las metodologías cualitativas ya consolidadas en el campo educativo, como el interaccionismo simbólico, con el trabajo de Yves Winkin. Este trabajo recrea algunas categorías utilizadas por Goffman que Winkin retoma de su experiencia como alumno de Goffman, desde una investigación que pretende hacer reconstruir la biografía de este autor. El texto mues-

tra el potencial herurístico del interaccionismo simbólico que Winkin transfiere a la escuela, un espacio del que Goffman no se ocupó. En este grupo se encuentra también el texto de Boumand, quien aborda la etnografía y la distingue de aquella que en sus inicios se reducía a una técnica en la investigación educativa. El autor muestra que esta metodología tiene un lugar importante, dado su sustento epistémico, como promotora de una concepción constructiva de la realidad. Finalmente encontramos aquí los trabajos sobre las representaciones sociales de Rateau y Groult. Apoyados en otras disciplinas, estos autores han desarrollado una diversidad de orientaciones, métodos, técnicas e instrumentos de investigación que permiten abordar una diversidad de temas educativos, siempre y cuando éstos tengan como objeto de estudio el sentido común, considerado por los autores como el eje central de esta metodología de investigación.

En un segundo grupo están los trabajos que articulan dos o más perspectivas metodológicas, por ejemplo, Bernard lo hace con la narrativa y el interaccionismo simbólico, y señala que los cruces entre ambas posturas obedecen tanto a sus raíces sociológicas como a su relación con la etnografía. Boudoni, por su parte, analiza de manera más detallada los diferentes objetos, problemas y dimensiones de la investigación biográfica que pueden ser abordados desde la narrativa y las historias de vida. Y Fortolut y Fierro muestran la forma en que la narrativa, como perspectiva teórico-metodológica, permite acceder, comprender y mostrar las prácticas educativas de los docentes en sus diferentes contextos; en general estos autores identifican una mayor presencia de la narrativa en la investigación educativa.

En el tercer grupo están los trabajos que plantean nuevas alternativas para la investigación pedagógica. Aquí encontramos los estudios interculturales, así como las denominadas metodologías horizontales; acerca de éstas, Medina y Boronet sostienen que no sólo han hecho aportaciones a los estudios culturales en pedagogía y a la educación intercultural, sino que están generando rupturas epistémicas en los modos tradicionales de producir conocimiento educativo. En este grupo están también dos trabajos enfocados a una de las mayores problemáticas de las denominadas ciencias sociales y humanas: cómo dar cuenta de lo singular. Al respecto, Lerbet-Sereni sostiene que uno de los dilemas de los investigadores es cómo tomar decisiones ante las demandas al conocimiento social en estos tiempos: ¿analizar, predecir, comprender, interpretar? Con planteamientos similares, Maldoveanu, Grenier y Steichen se preguntan qué posibilidades y sesgos enfrentamos en la investigación, desde el planteamiento de los objetivos hasta el tipo de datos que recolectamos y el análisis que hacemos de las prácticas educativas. Al respecto proponen dejar siempre un espacio para la reflexión ética del investigador.

A manera de cierre-apertura podemos decir que los temas y ejes analíticos desarrollados en la obra tendrían que ser de interés para

todos aquellos investigadores, docentes y estudiantes interesados en la producción del conocimiento educativo en los contextos actuales; esto debido a que las problemáticas y contenidos abordados ofrecen la posibilidad de reactivar viejos debates y dan cuenta de las aportaciones que se han hecho en los últimos años en la epistemología y metodología de la investigación educativa; así mismo, abren nuevas discusiones, horizontes y miradas que de manera tal vez silenciosa están transformando el campo educativo.

Cabe esperar que las reflexiones y comentarios compartidos generen inquietudes que muevan a los lectores a acercarse al libro, ya que su lectura seguramente les permitirá problematizar los procesos de la producción del conocimiento educativo y crear nuevos andamios para hacer investigación.

REFERENCIAS

- DE ALBA, Alicia (2003), "Crisis estructural generalizada: sus elementos y sus contornos", en Alicia de Alba (coord.), *Filosofía, teoría y campo de la educación, perspectivas nacionales y regionales*, México, COMIE/SEP/UNAM-CESU, col. La investigación educativa en México 1992-2002, pp. 50-68.
- PÉREZ Arenas, David, Juan García Cortés y Agustina Limón y Sandoval (2013), "Exclusión y desplazamiento de la filosofía, epistemología y teoría educativa en los estudios de posgrado", en Bertha Orozco Fuentes y Claudia Pontón Ramos (coords.), *Filosofía, teoría y campo de la educación 2002-2011*, tercer estado de conocimiento, México, COMIE/ANUIES, pp. 213-283.



EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS
PERFILES

A partir de 2013 *Perfiles Educativos* en ePub, descarga los contenidos en:

www.iisue.unam.mx/perfiles

Además, puedes consultar todos los números en formato PDF

CD ROM

Revista *Perfiles Educativos*

Revista especializada en investigación educativa en formato digital
25 volúmenes publicados de 1978 a 2003 / 102 números / 613 artículos



Costo: México 500 MN / Extranjero 60 USD

De venta en la librería del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Edificio del IISUE, lado norte de la Sala Nezahualcóyotl, Zona Cultural, Ciudad Universitaria, México, DF.

56 22 69 95 ext. 2023

Perfiles Educativos publica cuatro números al año con los resultados más recientes de la investigación sobre los distintos aspectos de la educación. Su línea editorial da cabida a los diferentes tipos de indagación, pues considera que las ciencias de la educación se han constituido en un campo inter y pluridisciplinario. La educación es un campo de conocimiento y también un ámbito de intervención, por lo que se publican resultados de investigaciones con referentes teóricos o empíricos, así como desarrollos teóricos y reportes de experiencias educativas acompañados de una fundamentación conceptual.

Perfiles Educativos es una revista de intercambio y debate abierta a todos los interesados en la investigación educativa. Tiene un carácter plural en cuanto al reconocimiento de las diversas disciplinas de las ciencias de la educación, como en lo referente a la perspectiva teórica y metodológica adoptada por cada investigador, siempre y cuando refleje resultados rigurosos de indagación. Está dirigida a investigadores, tomadores de decisiones, especialistas y estudiantes de grado y posgrado relacionados con el campo educativo.

1. Las colaboraciones deberán ser artículos originales e inéditos. Para la sección Claves: artículos de investigación, de carácter teórico o empírico, con una metodología aplicada al estudio; para la sección Horizontes: avances de investigación, desarrollos teóricos, aportes de discusión y debate o reportes de experiencias educativas; y para la sección Reseñas: reseñas temáticas y de libros.
2. Los originales deberán presentarse en versión electrónica y tendrán una extensión de entre 20 y 30 cuartillas (estándar: Times de 12 puntos, interlineado 1.5, con 27-28 líneas, 2000 caracteres sin espacios por cuartilla), esto es, entre 7000 y 10,500 palabras (incluyendo cuadros, gráficas y referencias). Las reseñas serán de publicaciones recientes en educación y constarán de 6 a 10 cuartillas (de 2,100 a 3,500 palabras). No se aceptarán trabajos que no cumplan con los mínimos y máximos establecidos.
3. En el artículo deberá incluirse un resumen de entre 100 y 150 palabras, además de cinco a siete palabras clave, tomando como base el "Vocabulario Controlado del IRESIE", el cual puede consultarse en la página: www.iisue.unam.mx. El título del artículo deberá ser lo más breve y sintético posible. Deberá incluirse también el nombre de los autores y/o autoras del trabajo, grado académico, institución, cargo que desempeñan, temas que trabajan y correo electrónico, así como el título de dos publicaciones que deseen dar a conocer.
4. Las notas del aparato crítico deberán ser lo más concisas posible y se presentarán numeradas al final del artículo. No deberán consistir únicamente en referencias bibliográficas.
5. Los cuadros e ilustraciones deberán utilizarse sólo en la medida en que sean necesarios para el desarrollo y comprensión del texto. Deberán estar acompañados de la palabra "cuadro", "tabla" o "figura", con numerado consecutivo y citando siempre su fuente. Los cuadros y tablas deberán presentarse en formato de texto, no como imagen.
6. Todas las siglas deberán estar desatadas y explicadas, al menos la primera vez que aparezcan.
7. Los artículos deberán incluir sólo referencias bibliográficas, no bibliografía general. Los autores deben asegurarse de que las fuentes a las que se alude en el texto y en las notas al pie de página concuerden con aquellas que aparezcan al final, en el apartado de referencias.
8. Para la identificación de fuentes en el texto se utilizará la forma entre paréntesis (por ejemplo: Martínez, 1986/ Martínez, 1986: 125). En el caso de tres o más autores/as se sintetizará con *et al.* (por ejemplo: Martínez *et al.*, 1986: 125); sin embargo, sus nombres completos deberán aparecer en la lista de referencias al final del artículo.
9. Las referencias al final del artículo deberán aparecer por orden alfabético, como bibliografía.
Ejemplos del estilo utilizado:
Para libros: ALVARADO, Lourdes (2009), *La polémica en torno a la idea de universidad en el siglo XIX*, México, IISUE-UNAM.
Si se trata de un capítulo de libro en colaboración: BAUDOIN, Jean-Michel (2009), "Enfoque autobiográfico, tutoría implícita y dimensiones colectivas del acompañamiento", en Patricia Ducoing (coord.), *Tutoría y mediación*, México, IISUE-UNAM/Afirse, vol. I, pp. 31-55.
Para artículos: FUENTES Monsalves, Liliana (2009), "Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarica y Loncoche, Chile", *Perfiles Educativos*, vol. XXXI, núm. 125, pp. 23 -37.
Para páginas web: ORDORIKA, Imanol y Roberto Rodríguez (2010), "El *ranking* Times en el mercado de prestigio universitario", *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, núm. 129, pp. 8-29, en: <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles> (consulta: fecha).
10. Los trabajos se someterán a un proceso de dictamen donde se conservará el anonimato de quienes realizan el arbitraje, así como de los autores y autoras, a quienes se les dará a conocer el resultado de la dictaminación.
11. Los autores se comprometen a no someter a ninguna otra revista su artículo a menos que *Perfiles Educativos* decline expresamente su publicación. Al aprobarse la publicación de su artículo, ceden automáticamente los derechos patrimoniales de éste a la UNAM y autorizan su publicación a *Perfiles Educativos* en cualquiera de sus soportes y espacios de difusión. La revista permitirá la reproducción parcial o total, sin fines de lucro, de los textos publicados, siempre y cuando se obtenga autorización previa por parte del editor y el autor, y que en la reproducción se explicita que dicho artículo ha sido publicado originalmente en *Perfiles Educativos*.
12. En la edición del artículo se pueden hacer las modificaciones de extensión o estilo que exijan las políticas editoriales de la revista, consultándolo previamente con el autor o la autora.
13. Para el envío de originales deberá dirigirse un correo electrónico con la colaboración adjunta a la dirección: perfiles@unam.mx



issue

